



LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

M^a TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (*)

RESUMEN. Este artículo trata acerca de los departamentos didácticos de los centros de educación secundaria. En la primera parte, se abordan diversas cuestiones relativas a la compleja realidad social de los institutos y al papel central de los departamentos en las dinámicas y los procesos internos de los mismos; se alude a la escasa atención que se ha venido prestando a estas unidades organizativas, y se comentan varios cuestiones relacionadas con las «subculturas» departamentales generadas en los centros de educación secundaria. En la segunda parte, se presentan algunos datos de una investigación realizada sobre el funcionamiento de los departamentos didácticos de los IES, concretamente, en el ámbito de la ESO. El análisis y la interpretación de los mismos sirven de base para el establecimiento de diferentes consideraciones acerca del papel de los departamentos en el desarrollo de esta etapa educativa.

ABSTRACT. This article focuses on the teaching departments of secondary schools. The first part of the article deals with a number of issues relating to the complex social reality of secondary schools and the central role played by departments in their dynamics and internal processes. The author mentions that not much attention has been paid to these organisational units, and a number of issues are commented in relation to the departmental «sub-cultures» generated within secondary schools. The second part presents data from research carried out on the operation of the teaching departments of secondary schools, specifically within the scope of Compulsory Secondary Education. The analysis and interpretation of the same serves as a basis for establishing different considerations on the role of departments in the development of this educational stage.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en nuestro contexto escolar, se ha venido apelando a la necesidad de que los profesores trabajen en equipo. El trabajo en equipo se ha planteado como un recurso instrumental necesari-

o y clave para la puesta en práctica de una reforma (LOGSE), que, al menos en términos formales, concede a los centros una cierta autonomía pedagógica y organizativa, lo que conlleva que cada uno adapte el currículum base a las peculiaridades y características de su entorno

(*) Universidad de Murcia.

y alumnado. En este contexto, y en el caso de los institutos de educación secundaria, los departamentos, en cuanto órganos de coordinación docente, adquieren una relevancia fundamental, y sobre ellos hablaré en este artículo.

En las páginas que siguen, aludiré, en primer lugar, a algunas cuestiones sobre los departamentos y su papel en los centros de educación secundaria que se están planteando en la literatura internacional. En la segunda parte del artículo, comentaré algunos datos extraídos de una investigación sobre la ESO realizada en Murcia, y en la que se prestó especial atención a la actuación y el funcionamiento de los departamentos didácticos en esta etapa educativa.

LOS DEPARTAMENTOS COMO FOCO DE ATENCIÓN E INVESTIGACIÓN

En términos muy generales, puede decirse que, hasta hace bien poco, la atención prestada en los institutos a los departamentos, y a su dinámica interna y su funcionamiento no ha sido especialmente notoria. Tanto si acudimos a la bibliografía más al uso, como si examinamos los discursos elaborados al hilo de la reforma de la LOGSE, resulta difícil encontrar análisis e investigaciones referidos a estas unidades organizativas, aunque, por el contrario, su reglamentación formal sí es abundante. En realidad, se ha hablado más sobre el centro escolar en su conjunto, de modo que es habitual que nos encontremos con aportaciones diversas relacionadas con el *centro* como unidad de cambio, los proyectos de *centro*, la colaboración en el *centro*, el *centro* como organización con autonomía, etc. Sin embargo, son mucho más escasos los análisis y aportaciones centrados en los equipos de profesores, y, concretamente, en los departamentos, sus particularidades y su especificidad, y su problemática y sus dinámicas de trabajo, si bien, como comentaré seguidamente, ésta parece haber sido también la tónica general en otros

contextos escolares hasta hace algunos años (Ball y Lacey, 1984; Litle y McLaughlin, 1993; Siskin, 1991; etc.).

En los últimos años, sin embargo, se han desarrollado diversas líneas de trabajo e investigación desde las que se subraya la importancia de los departamentos y de su funcionamiento interno –y se pone de manifiesto la necesidad de investigar sobre el mismo. El contexto en que se plantea tal necesidad, se perfila, básicamente, desde dos frentes. Por un lado, la consideración de que la atención prestada al centro escolar como un todo ha favorecido la preponderancia de un discurso en el que se ha tendido a ignorar las múltiples diferencias que existen entre los centros de Educación primaria y los de educación secundaria, como si los *centros escolares* constituyesen una categoría unívoca. Por otro, algunas reservas sobre la pertinencia de un discurso que, por considerar el centro escolar como un todo, ha permanecido ajeno a las complejidades internas de cada uno de los centros, y a los micro-contextos en que se desarrolla la actividad profesional de los profesores que trabajan y se relacionan en ellos.

No voy a entrar aquí en el primero de los asuntos apuntados, que, como decía, cuestiona la pertinencia de hablar de los centros escolares y su mejora como si todos ellos constituyesen una única categoría organizativa. Es evidente –y varios autores así lo han puesto de manifiesto (Firestone y Herriot, 1982; Johnson, 1990; Wilson et al. 1991; Hargreaves, 1991, 1997; Bennett, 1995; Gimeno, 1996; Hargreaves et al., 1998; Firestone y Louis, 1999; San Fabián, 1999; Otano 1999)– que los centros de Educación Primaria y secundaria son diferentes entre sí. Presentan características estructurales y culturales diferentes, y los departamentos y las culturas generadas en ellos tienen un papel importante en este hecho.

Me detendré más en la segunda cuestión, la relativa a la necesidad de prestar

particular atención a las diversas realidades sociales y educativas que están presentes en los centros escolares. Para ello, me basaré en algunos análisis críticos acerca de la noción de *cultura de colaboración* en los centros, y en algunas investigaciones centradas en institutos de educación secundaria.

**LA COMPLEJA REALIDAD SOCIAL
DE LOS CENTROS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Las relaciones profesionales que ocurren dentro de escuelas e institutos, así como las consiguientes culturas organizativas que se generan en los mismos y la posibilidad de ir construyendo y configurando el centro escolar como una comunidad profesional han constituido un importante foco de atención en la literatura sobre el centro como unidad de cambio. Han sido muy frecuentes, por ejemplo, las referencias a cuestiones como la colaboración y la cultura de colaboración en las organizaciones escolares, las denuncias de la persistencia del individualismo –con las barreras e inconvenientes que conlleva a la hora de conseguir que el centro escolar funcione como una organización–, y las llamadas de atención acerca de la rémora que supone una cultura individualista para la implantación de reformas y cambios (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Pérez Gómez, 1998; González y Santana, 1999). Y, en este discurso, el punto de referencia ha sido el centro en su conjunto, considerado como contexto de interacción profesional.

Sin embargo, con respecto a este tema, algunas de las revisiones realizadas (Little y McLaughlin, 1993; Huberman, 1993; Bolívar 2000, 2000a) han planteado que la comprensión de las dinámicas de colaboración en las organizaciones escolares requiere ir más allá del la unidad-centro y atender a los contextos particulares en los que las culturas se forman, sostienen y mantienen en el tiempo. Los profesores,

señalan Little y McLaughlin (1993), *se asocian con colegas en muchos marcos o circunstancias*. En los centros escolares, los profesores desarrollan su labor inmersos en múltiples ambientes de trabajo o *micro-climas* que coexisten, caracterizados, con frecuencia, por el predominio del conflicto o, incluso, de la competición, y no necesariamente ligados a las estructuras o unidades organizativas formales. Los micro-contextos de relaciones colegiales pueden operar con reglas completamente distintas, centrarse en temas diferentes, y suponer cosas distintas para la vida y trayectoria profesional de los profesores (p. 4), de modo que la comprensión de la colaboración y sus múltiples matices, complejidades y dificultades pasa por el análisis de las relaciones profesionales en esos micro-contextos.

En relación con los institutos, se ha planteado, particularmente, que el discurso en el que se critica el individualismo y se defiende la colaboración no capta adecuadamente lo que ocurre en los centros. Como han señalado Hargreaves y McMillan (1995), la distinción entre individualismo y colaboración, en lo que respecta a los centros de secundaria, resulta demasiado *rígida y monocromática*, y es más adecuado hablar de culturas profesionales *«balcanizadas»* (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996), ya que los profesores *ni trabajan en aislamiento ni con la mayoría de sus colegas como centro global, sino en pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar* caracterizados por su aislamiento o su baja permeabilidad, su permanencia en el tiempo, la identificación de cada profesor con su grupo y el desarrollo de dinámicas de «auto-interés» y poder entre ellos (Hargreaves y McMillan, 1995, pp. 142-144).

En una línea similar, Siskin (1995) advierte, en base a los datos de su investigación, que los profesores de secundaria no se sitúan en ninguno de esos polos –individualismo y colaboración–, sino que se

ubican, más bien, en una posición intermedia. Los profesores no mantienen relaciones personales y profesionales con todos sus colegas debido, entre otras cosas, a limitaciones relacionadas con el tamaño del centro, el tiempo de que disponen y el espacio en el que desempeñan su trabajo, factores estos que imposibilitan el establecimiento de una «comunidad escolar definida». Sin embargo, valoran el apoyo social y la colaboración, y, por consiguiente, evitan caer en el individualismo y *negocian un terreno intermedio, en el que hay micro-comunidades* (p. 29). Siskin (1997) mantiene que la mayor parte de las imágenes eficaces sobre las escuelas son extraídas a partir de investigaciones realizadas en escuelas primarias y que toman como eje de su discurso al centro en su conjunto, pero tales imágenes no se adecuan a los centros de secundaria, porque, entre otras cosas, la organización de estos es más grande y más compleja. El centro de secundaria está constituido por mundos sociales más pequeños y las interacciones entre profesores suelen producirse en micro-contextos diversos, y uno de estos micro-contextos es el departamento.

La mencionada autora (Siskin, 1997) utiliza la imagen del circo –metáfora que emplea el director de uno de los centros que investigó– para describir el centro de secundaria:

La imagen del circo... con sus múltiples pistas y actuaciones diversas que ocurren simultáneamente es adecuada. En las pistas más grandes, están los departamentos didácticos... en éstas, están «troupe» organizadas y estrechamente ligadas: cada una tiene su propio conjunto de miembros y realiza su propia actuación (unos pocos, como ciencia y agricultura, la completan con animales); cada una funciona con su propio estilo y ritmo. Además, cada una tiene una porción de la audiencia «focalizada» sólo sobre esa actividad en cualquier tiempo particular. Cada grupo funciona en cierto modo independientemente, manteniendo su atención y sus comunicaciones predominantemente contenidas dentro de

su propia pista... muchos profesores tienden a permanecer dentro de esas pistas –aunque ciertamente hay malabaristas que las cruzan (p. 606).

La imagen del circo, que suele emplearse para representar gráficamente a los departamentos, refleja la coexistencia de distintos micro-contextos de relación entre profesores, y conduce a pensar más en contextos particulares de relación colegial y colaboración, que en el centro escolar en términos globales. En esta misma línea, se pronuncia Huberman (1993) cuando, al hacer una lectura crítica de la idea de colaboración en la cultura de centro, cuestiona las posibilidades reales de que la escuela constituya una comunidad socialmente cohesiva y la conveniencia de que así sea. Entre sus conclusiones, obtenidas a partir de la idea de que el profesor es un artesano independiente, señala que habría que considerar el centro escolar no tanto como una comunidad, sino más bien como un conjunto de unidades más pequeñas:

(...) La lógica de utilizar la escuela como unidad de análisis e intervención es ridícula cuando estamos hablando de al menos 25-30 profesores y 500 alumnos ¿Por qué el centro escolar? ¿En qué medida pueden los profesores de primero ir con los de sexto? ¿Cuánta colaboración podemos esperar entre profesores de Física de 8º, profesores de inglés de 11º e instructores de Educación Física? ¿Por qué estamos juntando a esas personas para redactar objetivos, planificar el currículum y controlar los resultados de pruebas del otro cuando los contextos instructivos son tan diferentes? ¿Cómo pensamos alguna vez que podríamos contar con una colaboración en el lugar de trabajo entre profesores que se han despreciado uno a otro durante años? ¿Por qué hemos de convertirnos, virtualmente a toda costa, en una comunidad socialmente cohesiva cuando hay pocas condiciones-requisito para hacerlo?

El autor cuestiona así la idea de centro como totalidad cohesiva y mantiene que

habría, más bien, que atender *al departamento o al nivel como la unidad de planificación y ejecución en colaboración en un centro de secundaria. Es ahí donde las personas tienen cosas concretas que decirse unas a otras, y ayuda instructiva concreta que aportarse mutuamente; es ahí donde los contextos de instrucción se solapan realmente* (Huberman, 1993, p. 45).

Las citas precedentes cuestionan fundamentalmente dos ideas. Por un lado, que el centro escolar entendido como un todo constituye la unidad básica de cambio y ha de promover una cultura organizativa de colaboración. Por otro, que ha de convertirse en una *comunidad* en la que los profesores, para asegurar que se den las condiciones más deseables para que sea posible un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, compartan metas escolares, dispongan de un currículum y de unos planes de enseñanza coherentes y colaboren para promover el aprendizaje de los alumnos.

En estas contexto, se viene advirtiendo de la necesidad de centrarse no tanto en el centro (de secundaria) en general, como en los departamentos que lo constituyen. Esto permitiría comprender mejor la vida del centro escolar, la formación de las identidades profesionales, las relaciones de trabajo entre profesores, las dinámicas de colaboración y, en definitiva, la comunidad profesional de los profesores de secundaria. Como ha señalado Talbert (1995), los límites de la comunidad profesional no necesariamente vienen dados por el centro escolar, sino que *son definidos por respuestas de los profesores a cuestiones como: ¿Quiénes son/dónde están los colegas que comparten mi sentido de lo que debería ser enseñado y aprendido? ¿Quién comprende mi tarea cotidiana de enseñanza? ¿Quién puede apoyar mi trabajo?* En el caso de los centros de secundaria, el mencionado autor mantiene que, para los profesores, el departamento es el contexto básico de comunidad profesional: *los datos de nuestra investigación sobre centros de*

secundaria muestran que los departamentos son contextos poderosos y sobresalientes para los profesores y la enseñanza (p. 69), aunque las diferencias entre departamentos pueden ser notables.

¿LOS DEPARTAMENTOS COMO UNIDAD DE CAMBIO?

Algunos autores mantienen que la fragmentación interna que presentan las instituciones de educación secundaria, divididas en departamentos, constituye una rémora a la hora de hacer frente a reformas articuladas que pretendan favorecer el desarrollo de una visión compartida de qué centro y qué educación se quieren lograr, la reconstrucción de la cultura del centro, la calidad en la organización, etc. Hargreaves y McMillan (1995) advierten que los intentos de responder a los problemas que plantea la educación secundaria buscando la unidad y la totalidad en el centro escolar (desarrollo del currículum por el centro, cambio curricular en el centro como un todo, compromisos con misiones y visiones del propósito educativo del centro, etc.) no se ajustan a la realidad cultural de los institutos:

Mientras la identidad del centro escolar en su conjunto se puede lograr en algunas escuelas elementales (pequeñas), en las de secundaria, más grandes y complejas, es más difícil, si no imposible de lograr (...) la mayoría de los centros de secundaria siguen funcionando como mundos micropolíticos, con conflicto y competición entre sus departamentos, un rasgo endémico de su existencia (p. 165-166).

En esta línea, que se caracteriza por cuestionar el modo en que los teóricos y reformadores se centran preferentemente en el centro escolar en su conjunto, algunos autores están planteando que, en el caso de los centros de secundaria, la unidad básica de cambio escolar debería ser el departamento:

En el presente contexto de las escuelas secundarias –se refiere al contexto inglés– cabría argüir que el departamento es el foco clave para el cambio dentro de la escuela y que los jefes de departamento, con responsabilidad de gestión en relación con un grupo de personas, pueden posibilitar el cambio exitoso dentro del grupo y contribuir así a la mejora escolar global. Además, como los jefes de departamento y sus miembros comparten lealtad y pericia, así como intereses «micropolíticos», forman una unidad que puede ser un agente de cambio crucial dentro de las escuelas (Brown et al., 1997).

En términos similares se pronuncian Busher y Harris (1999) cuando defienden la idea del departamento como unidad de cambio y señalan, en consecuencia, la importancia del jefe de departamento, considerado como gestor intermedio en la organización:

Esta claro que los jefes de departamento (...) pueden jugar un papel central a la hora de definir y sostener subculturas colegiales, asegurando que los departamentos operen como comunidades socialmente cohesivas, donde todos los miembros trabajan en colaboración con un alto grado de compromiso. El potencial real de cambio y mejora de la organización está ligado a este papel de gestión media más que a cualquier otro (p. 315).

Sin embargo, esta apreciación no siempre es compartida por los teóricos e investigadores educativos, que plantean dudas y consideran matices relacionados con la posibilidad de que la mejora escolar y la construcción de comunidades escolares de centro sea factible si se pone el énfasis de manera casi exclusiva en las dinámicas internas de los equipos de profesores constituidos en él. Hargreaves (1991, 1996), por ejemplo, al tiempo que subraya los problemas que la existencia de una cultura escolar «balcanizada» conlleva para el desarrollo del centro escolar de secundaria, considera necesario cuestionar y redefinir la existencia de los departamentos y la

relación entre ellos. En ese sentido, y dado que estos juegan un importante papel en dicha cultura, entiende que la solución no estaría tanto en potenciarlos y considerarlos el foco del cambio, sino más bien en buscar vías que permitan difuminar los límites departamentales.

El considerar los departamentos como unidades de cambio es, pues, una propuesta que genera reservas que afectan a cuestiones como, por ejemplo, en qué medida el que estos funcionen como equipos caracterizados por la colaboración y comunicación entre los profesores influirá positivamente en el funcionamiento del centro escolar o, por el contrario, inhibirá y dificultará el desarrollo de una política de centro (Imants, op. cit. en Witziers, 1999). Dicho en otros términos, un instituto de secundaria en el que cada uno de los departamentos funcione de modo adecuado no constituye, necesariamente, un centro que funciona bien (Leask y Terrel, 1997) y, en última instancia, puede existir un serio riesgo de fragmentación de la vida escolar. Algunas investigaciones realizadas en el contexto canadiense (Hannay, 1995; Hannay y Schmaltz, 1995; Hannay y Ross, 1997) ponen de manifiesto, por ejemplo, que la estructura departamental constituía la principal barrera a la hora de implementar iniciativas de cambio que exigían colaboración entre los departamentos. La misma autora (Hannay y Ross, 1999) señala que el hecho de que los profesores de secundaria sean considerados como especialistas en asignaturas y se agrupen formalmente como tales puede *impedir el diálogo y la colaboración entre profesores de distintos departamentos... lo cual perpetúa la balcanización de la que habla Hargreaves. Esto, a su vez,...* (impide el desarrollo de una cultura escolar global, iniciativas de reforma inter-departamental y cambio pedagógico). (p. 346).

En definitiva, aunque desde ciertos planteamientos, desarrollados fundamentalmente en el Reino Unido, se proponga

considerar el departamento como unidad básica de cambio escolar, desde otros se advierte que centrarse en las unidades organizativas (equipos/departamentos) que se constituyan en el centro puede contribuir a que se difumine la noción de centro como organización que ha de dar respuestas coherentes y globales a muchas de las cuestiones relativas su funcionamiento (Kruse y Louis, 1997, Bolívar, 2000). Es decir, la cuestión no habría de dirimirse en términos de si los centros escolares han de ser la unidad de cambio o han de serlo los departamentos, ya que unos y otros representan planos complementarios y recíprocamente necesarios.

LA ESCASA ATENCIÓN PRESTADA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A LOS DEPARTAMENTOS

Al mismo tiempo que se ha subrayado la importancia de los departamentos en los procesos y las dinámicas internas del centro de secundaria y en el desarrollo de las relaciones profesionales entre los docentes, también se ha insistido en que estos no han venido siendo objeto preferente de atención para los investigadores educativos.

El interés prestado a las unidades organizativas del centro escolar ha sido variable, al menos por parte de los teóricos e investigadores de las organizaciones (Scott y Cohen, 1995), ya que ha estado muy ligado a la propia evolución de los enfoques teóricos en este campo de estudio y a las consiguientes líneas de investigación relacionadas con los mismos. Tampoco en el ámbito de la organización escolar, las estructuras para la coordinación docente han gozado de excesiva atención. Se han hecho lecturas y análisis estructurales, aunque no han ido mucho más allá de la descripción externa, lógica y racional del sentido y la razón de ser de tales unidades organizativas, las competencias que tienen asignadas, las relaciones formales que han

de mantener con otros órganos del centro, etc. Sin embargo, aunque los departamentos constituyen el punto de referencia básico de los profesores de secundaria (Johnson, 1990), la reflexión e investigación específicamente centrada en lo que ocurre de hecho en el seno de tales estructuras ha sido mucho más escasa. En estos momentos, conocemos poco de su funcionamiento real, su vida interna, su contribución al desarrollo curricular y educativo en cada centro y su papel en la configuración de la cultura organizativa del instituto.

Como objeto de investigación, los departamentos han permanecido *invisibles* (Siskin, 1994) o –como han señalado Ball y Lacey (1984)– han sido *extrañamente ignorados*, al igual que ha ocurrido con las diferentes asignaturas y culturas de asignatura en los centros de secundaria (Grossman y Stodolsky, 1994). Los investigadores, señala Gutiérrez (1998), habitualmente, *han optado bien por el centro, bien por el profesor como unidad de análisis para estudiar las escuelas secundarias... Hoy los investigadores están siendo animados a considerar los contextos de trabajo de modo mucho más variado. La departamentalización es un ejemplo.*

Este *olvido* de los departamentos es, en opinión de Siskin (1997), patente en la literatura organizativa sobre las escuelas, en la literatura sobre liderazgo organizativo y en la dedicada a la dirección de centros, en la que han predominado lecturas globales y se han desconsiderado las peculiaridades de los distintos tipos de centros. Pero también, como han subrayado diversos autores (Siskin y Litle, 1995; Brown et al., 1997), ha venido provocado por una investigación educativa que se ha centrado preferentemente en considerar al profesor de manera individual, y se ha caracterizado más por reflexionar acerca de la enseñanza como práctica pedagógica genérica cuyo contexto organizativo es el *centro escolar*, que por entenderla en términos de asignaturas concretas y como el

trabajo de especialistas en materias cuyo ambiente organizativo no es tanto el centro en general, sino cada departamento.

De este modo, aunque los departamentos constituyen un rasgo casi universal en los centros de secundaria de las sociedades occidentales (Brabaner, 1993), no han sido, habitualmente, objeto de estudio. Representan una especie de *caja negra* que ni se cuestiona ni se reta (Hannay y Ross, 1999), quizá porque –como señala Siskin (1994)– estamos tan familiarizados con ellos que pensamos que los conocemos bien.

También en el campo de la investigación sobre escuelas eficaces la unidad de análisis más habitual ha sido el centro escolar en su conjunto y se ha tendido a ignorar a los departamentos (Brown et al., 1997). No obstante, en la actualidad, y particularmente en el Reino Unido, se están desarrollando líneas de trabajo e investigación (Harris et al., 1995, 1996; Sammons et al., 1997) en las que se reconoce que el análisis de las escuelas eficaces, habitualmente centrado en revelar las diferencias existentes *entre* las escuelas en lo que respecta a la eficacia, debería profundizar en los diferentes grados de eficacia que pueden apreciarse *dentro* de las propias escuelas. En ese sentido, Harris et al. (1995) advierten que el hecho de que los estudios sobre eficacia escolar se hayan centrado en la escuela como un todo resulta, en cierto modo, contradictorio *debido a que estos estudios subrayan la importancia del énfasis dado a la enseñanza y el aprendizaje en el centro, pero es la gestión departamental más que la escolar la que se sitúa más cerca de esa función nuclear* (p. 297).

El estudio de Sammons et al. (1977) sobre de la eficacia escolar diferencial subraya la importancia de las diferencias entre departamentos a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento del centro y, en ese sentido, aporta evidencias de que tanto el centro como los de-

partamentos son diferencialmente eficaces con alumnos de distintas capacidades y de diferente categorías sociales y étnicas. Sus autores concluyen, entre otras cosas, que muy pocos centros son uniformemente buenos o malos en todas las áreas o materias. En la mayoría, aunque hay variaciones en el tiempo, el rendimiento en un departamento está sólo débilmente ligado al rendimiento de otros. A la luz de esta investigación, apunta Gray (1997), uno se ve forzado a llegar a la conclusión de que el predominio del interés por factores relacionados con el nivel escolar ha conducido a que, sencillamente, se hayan ignorado o infravalorado algunos rasgos importantes de las prácticas e interacciones colectivas de los profesores. En pocas palabras, se ignora la evidencia de que gran parte de la acción crucial que tiene lugar una escuela de secundaria ocurre en los departamentos. Las formas tradicionales de investigación sobre eficacia escolar habrían de complementarse, como sugieren Brown et al. (1997), con estudios realizados a más pequeña escala, basados en enfoques etnográficos y fenomenológicos localizados en el contexto del departamento o el aula.

Así pues, aunque la investigación centrada en los departamentos no ha sido excesivamente relevante, recientemente se ha comenzado a reclamar que es necesario tener un mayor conocimiento de esta parcela de los centros escolares, ya sea desde el punto de vista organizativo –como divisiones administrativas–, desde el punto de vista de la enseñanza –como culturas o «subculturas» de asignaturas–, o como elementos importantes en la eficacia del centro escolar. Como línea de trabajo e investigación está adquiriendo una notoriedad destacable particularmente en el entorno norteamericano (Estados Unidos y Canadá) y en algunos países europeos (Inglaterra y Holanda), aunque –como señalan Siskin y Litle (1995)– las tradiciones americana y europea son diferentes, como

lo son también sus respectivos sistemas educativos.

DEPARTAMENTOS Y CULTURAS DEPARTAMENTALES

Como ya señalaba anteriormente, los departamentos son elementos institucionalizados de la organización formal de los centros de secundaria, y contribuyen al desarrollo de culturas departamentales. Hannay y Ross (1995) señalan que la estructura departamental *no sólo ha llegado a simbolizar la cultura de la mayoría de las escuelas secundarias. También ha conformado el desarrollo de fuertes culturas del subsistema departamento* (p. 345).

La configuración en el centro de secundaria de «subculturas» ligadas a los departamentos se ve particularmente potenciada por dos factores a los que me referiré seguidamente: la interacción que se produce en torno al departamento y su base disciplinar (Firestone y Louis, 1999).

EL DEPARTAMENTO COMO CONTEXTO DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE PROFESORES

Los mundos sociales de los centros de secundaria no son ajenos a la división departamental existente en los mismos. Los centros son generalmente grandes, por lo que la relación personal y profesional con todos los miembros resulta difícil y se tiende a mantener relaciones más estrechas con aquellos con los que se comparten tareas o preocupaciones –cursos en los que se enseña, áreas o materias que se imparten, espacios de trabajo, etc.

Los departamentos constituyen, como señalaba anteriormente, contextos básicos de interacción para los profesores. Siskin (1991), por ejemplo, señala, a la luz de su investigación, que los departamentos *dividen a los profesores en mundos distintos*, es decir, que los docentes en los centros de secundaria no

están aislados unos de otros, sino que mantienen estrechas relaciones con los colegas de su departamento. La misma autora (Siskin, 1995, pp. 40 y ss.) indica, a partir de un análisis de red, que las relaciones entre profesores son más densas en los departamentos, aunque existan variaciones dentro de un mismo centro. Aludiendo a la imagen del circo –a la que ya hice referencia con anterioridad– esta autora señala: *los análisis de red de las escuelas secundarias comprensivas proporcionan una confirmación visual de las «pistas». Las conversaciones estaban agrupadas, y efectivamente contenidas, dentro de límites departamentales claramente delimitados, sobre todo en las materias académicas. Los colegas de un mismo centro pero de distintos departamentos podían no hablar entre ellos nunca...* (1997, pp. 606). Parece, pues, que, en estos centros, los profesores viven en contextos y climas profesionales diferentes. Utilizan su tiempo para interactuar con sus colegas de departamento, planificar y hablar como miembros de una comunidad definida por la materia que enseñan.

En una línea similar, Heyl (op. cit. en Witziers, 1999) concluye que los patrones de comunicación en escuelas holandesas están claramente afectados por la pertenencia a departamentos, y Hargreaves (1991, 1996) y Hargreaves y McMillan (1995) apuntan esta misma tendencia al calificar de «*balcanizadas*» las culturas de los institutos. Igualmente, Firestone y Louis (1999) señalan que los profesores de secundaria tienden a hablar más con los miembros de su departamento que con los demás profesores del centro: *saben mucho de lo que está ocurriendo en su propio departamento, personal y profesionalmente, y mucho menos de lo que está ocurriendo en el conjunto del centro* (p. 307). También el trabajo de Johnson (1990) revela que los departamentos constituyen un grupo de referencia profesional clave, ya que en ellos se producen relaciones colegiales regulares y las interacciones profesionales más frecuentes, aunque, como señalaremos

más adelante, ni esto es siempre ocurre, ni el departamento funciona siempre como una unidad cohesiva.

Sin embargo, no todos los investigadores comparten ni sostienen la consideración de que los departamentos son el foco de las relaciones personales y profesionales. Algunos sostienen que los departamentos son un contexto de interacción importante que proporciona a los profesores una base para forjar sus relaciones profesionales y personales, pero no el único, ni necesariamente el más influyente (Talbert, 1995). No sólo porque las interacciones profesionales no siempre constituyen un rasgo departamental, –Wessun (op. cit. en Witziers, 1999), por ejemplo, advierte que la comunicación frecuente entre los miembros del departamento sólo ocurre entre profesores que imparten clases similares–, sino porque –como han subrayado Hemming y Metz (1990), McLaughlin y Talbert (1993), y Grossman y Stodolsky (1994)– existen otros contextos que también afectan al trabajo de los docentes, como, por ejemplo: la comunidad escolar del centro, el contexto estatal y autonómico, las asociaciones de profesores de asignaturas, etc.

Por otra parte, los departamentos también pueden ser conflictivos, indiferentes, fragmentados e internamente estables o inestables; pueden ser lugares en los que exista rivalidad y confrontación. Su funcionamiento puede caracterizarse también por el conflicto y la lucha, aspecto éste que –según Ball y Lacey (1995)– juega un papel clave en la micro-política escolar, y que –según Busher y Harris (1999)– afecta negativamente a la eficacia del centro.

En cualquier caso, no sólo importa constatar que los departamentos son unidades en torno a las que se producen relaciones profesionales, también cabe preguntarse por el contenido de tales relaciones. Un modo de conocer sobre qué versan las interacciones que se producen en los departamentos es explorar qué decisiones se toman en ellos y sobre qué versan. Diversos

estudios (Siskin, 1991; Johnson, 1990; Witziers, 1999) realizados en otros países han puesto de manifiesto que son los departamentos, más que cada uno de los profesores que los constituyen individualmente considerados, los que toman decisiones en relación con ciertos ámbitos de actuación. Cuáles y cuán cercanas son éstas al currículum y la enseñanza es una cuestión sobre la que distintos estudios y autores difieren, y en relación con la cual, al parecer, existen diferencias entre unos u otros departamentos.

Siskin (1991), por ejemplo, indica que casi todos los departamentos investigados por ella controlaban decisiones relacionadas con la selección de los contenidos y los libros de texto, y que los jefes de departamento señalaron, en su mayoría, que las cuestiones relativas a qué cursos ofrecer y cómo distribuir a los profesores y los alumnos en los cursos dependían del departamento. Por su parte, Johnson (1990) concluye que los departamentos por él estudiados ejercían una influencia considerable en la práctica instructiva de sus miembros, ya que en su seno se tomaban decisiones que afectaban a aspectos tales como la selección, supervisión y evaluación de su profesorado, la definición y secuenciación de los cursos, la selección de libros de texto, la asignación de profesores a cada curso y de alumnos a cada aula, y la distribución de estudiantes por niveles (*tracking*).

En el contexto holandés, Witziers (1992, op. cit. en Witziers, 1999) señala, entre otros resultados, que, en las escuelas de secundaria, los departamentos constituían las unidades organizativas más influyentes en lo que atañe a la toma de decisiones sobre las metas, los contenidos, la selección de materiales de enseñanza, y el tipo y la naturaleza de la evaluación de los alumnos. El mismo autor (Witziers, 1999) concluye, a lo largo de diferentes estudios, que los departamentos ejercen influencia a la hora de contratar profesores nuevos y de distribuir el profesorado en las aulas.

La incidencia del departamento en cuestiones curriculares e instructivas, sin embargo, no es, según algunos, un rasgo común del funcionamiento departamental. Ya en 1983, Cusick, en un estudio centrado en tres escuelas de secundaria, mostraba que el departamento no era sino una mera unidad administrativa. Más recientemente, Litle (1990) señala que, en el centro de secundaria, la enseñanza sigue siendo una empresa aislada y aisladora, y que, básicamente, las decisiones curriculares y de enseñanza son tomadas por los profesores de manera individual, sin que casi nunca se les pida que comuniquen las opciones elegidas (p.195). Las investigaciones sobre los departamentos, –mantiene la mencionada autora– probablemente sobrerrepresenten el grado en que el currículum de las materias se decide y organiza colectivamente, de modo que, aunque algunos estudios muestran a los departamentos como grupos interdependientes y colegiales, estos casos son más bien una excepción a la regla: en pocos centros, los profesores mantendrían que los jefes de departamento formalmente asignados, los líderes de opinión informal o, incluso, sus colegas más cercanos ejercen una influencia sustancial sobre el contenido o los métodos que eligen utilizar con sus alumnos (Litle, 1990, pp. 196-197).

En el mismo sentido se pronuncia Witziers (1999), quien, a partir de sus estudios en el contexto holandés, indica que los departamentos suelen ser –no siempre– unidades cohesivas en las que los miembros habitualmente hablan, de modo formal o informal, más sobre la organización de la enseñanza (qué enseñar, qué conocimientos evaluar, etc.), que sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo escolar y el desarrollo de los profesores (desarrollo del profesorado, estrategias de enseñanza, problemas encontrados en situaciones de clase...), de modo que las decisiones de los departamentos parecen tener que ver más con qué enseñar que con cómo enseñar.

Así, aunque los departamentos influyen en las metas y los contenidos, no influirían en cuestiones relacionadas con la práctica instructiva (cómo enseñar), que sigue siendo un ámbito en el que cada profesor toma sus propias decisiones. También en Holanda, Hylkema (op. cit. en Creemers, 1997) apunta que las deliberaciones departamentales dependen del tamaño del departamento y, normalmente, se quedan en el plano de lo formal: los profesores no suelen hablar sobre cuestiones de carácter didáctico, se limitan a discutir sobre los libros de textos, la elección de nuevos libros o los temas que se abordan en las lecciones.

Así pues, y aunque, lógicamente, las atribuciones formalmente asignadas a los departamentos varían de unos sistemas educativos a otros, parece que cierto tipo de cuestiones no suele constituir el foco de las interacciones profesionales en los departamentos: las estrategias de enseñanza, las líneas de desarrollo del profesorado o –como ha señalado Creemers (1997), por lo que respecta a escuelas holandesas– la evaluación de la docencia.

LA BASE DISCIPLINAR DEL DEPARTAMENTO

Las áreas y materias propias de cada departamento constituyen otro factor básico en el desarrollo de las culturas departamentales. Todos los departamentos no son iguales. El modo en que funciona cada uno es diferentes y, con frecuencia, tales diferencias son más acusadas entre distintos departamentos didácticos pertenecientes a un mismo centro, que entre departamentos de una misma disciplina de centros diferentes. La base disciplinar del departamento da cuenta de tales diferencias, ya que las características propias de las áreas y disciplinas que engloba un departamento, sus códigos, límites y estructuras conceptuales, suscitan problemas técnicos diferentes (Firestone y Louis, 1999). Ello se ve, a su vez, reforzado por una formación inicial similar

y, también, por las redes o asociaciones de especialistas de fuera de la escuela.

En la medida en que muchas de las diferencias departamentales se han relacionado con las asignaturas, con frecuencia, se constata que los departamentos didácticos constituyen contextos en los que se configuran «subculturas» distintivas y muy ligadas a las disciplinas académicas (Siskin, 1991; Johnson, 1990; Grossman y Stodolski, 1994; Hannay y Schmalz, 1995), en las que la visión de los profesores depende de su perspectiva disciplinar.

Así, se ha señalado que uno de los rasgos que definen la cultura departamental de los centros de secundaria es *la naturaleza y el discurso del conocimiento de la disciplina académica* (Siskin, 1994), expresión en la que tienen cabida tanto la estructura del contenido curricular, los textos y las pruebas de evaluación, como los valores, la metodología de estudio y el foco de trabajo, que desempeña un papel fundamental a la hora de conformar los enfoques de enseñanza-aprendizaje de los miembros del departamento. Como mantiene la misma autora, según su especialidad en cierta área/materia, los departamentos utilizan un lenguaje diferenciado; realizan un determinado trabajo sobre el currículum estatal y hacen una lectura concreta de éste; mantienen una cierta concepción acerca del alumnado; e, incluso, crean espacios (decoración, arreglos) diferentes. La existencia de culturas diferentes para cada asignatura provoca prácticas departamentales distintas, y respuestas diferentes a las políticas externas (políticas de agrupamiento de alumnos, textos y materiales, etc.).

La importancia de las disciplinas en la formación de la cultura departamental es destacada también por varios autores que han investigado lo que ha venido y denominándose «*subculturas de asignatura*» (Grossman y Stodolski, 1994), y que han subrayado –como ya comentábamos antes– que los profesores de un mismo

departamento didáctico tienen ideas similares sobre la enseñanza aún perteneciendo a distintos centros, y que, frecuentemente, éstas son distintas de las de los profesores de otros departamentos del mismo centro. Así, por ejemplo, Lacey (1977) señalaba ya hace algunos años que profesores de distintas materias pueden formar parte de «subculturas» distintas en lo que a creencias y conocimiento compartido sobre cuestiones fundamentales de la enseñanza-aprendizaje se refiere. En términos similares, Yaakobi y Sharan (1985) concluyen en su trabajo que *diferentes disciplinas académicas ejercen efectos diferenciales en las ideas de los profesores sobre el conocimiento académico y sobre la instrucción del aula*, aunque también advierten que pueden existir factores ajenos a la afiliación disciplinar que den cuenta de las diferencias entre profesores de distintas materias. Igualmente, Ball (1981) ha descrito cómo los departamentos mantienen normas y culturas diferentes, e íntimamente ligadas a las disciplinas.

Los profesores de los centros de secundaria imparten materias o asignaturas concretas, se ven como especialistas y suelen considerar que lo que enseñan es crucial para los alumnos. La práctica en el aula y su visión de la enseñanza y el currículum suelen estar condicionadas por las asignaturas que enseñan, de modo que determinados aspectos de la vida departamental que afectan al trabajo en el aula, como las deliberaciones curriculares, las normas y políticas de departamento, la distribución de los cursos entre sus miembros, las dinámicas de desarrollo profesional, etc. reflejan también el carácter específico de cada asignatura. La importancia que se concede a la asignatura y la comprensión de lo que ha de ser la enseñanza de la misma condiciona... el modo en que los profesores en secundaria comprende los intentos de reforma (frecuentemente de forma diferente en función de las disciplinas) y se enfrentan a ellos (Siskin, 1995),

porque para el profesor de enseñanza secundaria la asignatura no es sólo una actividad que forma parte del día, es una *identidad*, y marca su vida entera; *dice no sólo qué enseñas, sino quién eres* (Siskin, 1994).

El papel de las áreas/materias de las que se hace cargo un departamento parece ser, pues, un elemento fundamental en la configuración de las «subculturas» departamentales. Sin embargo, aunque es frecuente el análisis de las diferencias entre departamentos en función de las asignaturas –matemáticas y lengua, por ejemplo–, algunos autores se muestran escépticos en lo que respecta al papel de éstas en el desarrollo de la cultura departamental. Litle (1990), por ejemplo, señala que, aunque algunos estudios aportan ejemplos de «subculturas» de departamento cohesivas, con sus miembros ligados por orientaciones comunes relacionadas con paradigmas de asignatura y/o pedagogías de asignatura, o que persiguen en común innovaciones en el currículum y la instrucción; otros sugieren que tales casos de coherencia, determinados por la materia o asignatura, son raros. En este sentido, la mencionada autora entiende que asignatura no siempre constituye el elemento de enlace entre los profesores, y que existen otros factores, como *las asignaciones de profesores a clases de nivel alto, medio o a alumnos atrasados*, que pueden de hecho constituir *una base más poderosa de interdependencia o afiliación que la pertenencia al departamento*.

También Witziers (1999) advierte que, al menos si se tienen en cuenta los estudios realizados en Holanda, no sería prudente establecer una conexión directa y causal entre los rasgos de la asignatura y lo que ocurre dentro de los departamentos. También otros factores en el ámbito escolar favorecen o no que los profesores colaboren. Concretamente, Witziers señala dos:

- El tamaño: en los centros grandes es más difícil el adecuado funciona-

miento del departamento didáctico, ya que existen en ellos profesores a tiempo parcial o que pertenecen a dos departamentos diferentes y que, por tanto, han de optar por asistir a una u otra reunión.

- Las regulaciones externas, que determinan contenidos y metas, y pueden afectar al funcionamiento de los departamentos, bien facilitándolo –al existir más claridad sobre qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo–, bien dificultándolo porque las regulaciones disminuyen la necesidad percibida de cooperar, puesto que muchas cuestiones ya han sido decididas fuera del centro y la comunicación se considera innecesaria.

En definitiva, las áreas o materias de las que se hacen cargo los profesores del departamento parecen ejercer un papel importante en su visión de la enseñanza y el currículum, pero los departamentos no son, en ningún caso, unidades organizativas aisladas del contexto, más amplio, del centro en el que están inscritos; no son ajenas a las políticas educativas que afectan a toda la organización, o al ejercicio del liderazgo en el centro y, también, en el departamento.

ALGUNOS DATOS SOBRE DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS Y SU DINÁMICA CURRICULAR

Los análisis y aportaciones a los que me he referido anteriormente se circunscriben, lógicamente, a los contextos educativos en los que se generan. Plantean temas relevantes que pueden sugerirnos líneas de trabajo e investigación interesantes de cara a profundizar en el conocimiento de las dinámicas internas de nuestros centros escolares.

Con objeto de aportar alguna información sobre nuestros departamentos, en las

páginas que siguen, aludiré a algunos datos extraídos de una investigación realizada en Murcia sobre la ESO (González *et al.*, 2001), en la que se prestó una especial atención a los mismos. En ella, se utilizaron como instrumentos de recogida de información cuestionarios y entrevistas. Los primeros fueron cumplimentados por los profesores de ESO de cinco institutos (con la etapa completa o incompleta) y de nueve colegios que estaban desarrollando el primer ciclo de esta etapa educativa. La sección principal del cuestionario consistía en un conjunto de sentencias referidas a diversos aspectos definitorios de la ESO, en relación con las cuales se solicitaba a los encuestados que emitieran su valoración de acuerdo con una doble escala, destinada a consignar, por una parte, qué valoración les merecía el aspecto o rasgo en cuestión entendido como propuesta (como *diseño*) y, por otra, cómo lo valorarían teniendo en cuenta cómo se está desarrollando en su centro (como *desarrollo*). Los ítems de esa sección del cuestionario aluden a: rasgos que caracterizan la etapa de la ESO (la ampliación de la escolaridad obligatoria, la atención a la diversidad, el currículum, etc.), diversos aspectos de las políticas de desarrollo planteadas para ser puestas en práctica –particularmente las referidas a los centros (elaboración de planes institucionales, coordinación de profesores, etc.) y a la organización de los mismos (Departamentos Didácticos, de Orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc.).

Una vez recogidos y analizados los datos, se realizaron entrevistas en las que se profundizó en algunos de los temas ya explorados a través de los cuestionarios. Se incidió particularmente en los planteamientos y las actuaciones de los departamentos en relación con los mismos, y en las dinámicas departamentales de planificación curricular y de planificación de la enseñanza. Se realizó un total de veinte entrevistas semi-estructuradas a otros tanto

profesores de ESO pertenecientes a distintos departamentos de los centros que participaron en el estudio.

Del conjunto de los datos obtenidos por ambos procedimientos de recogida de información, aludiré aquí únicamente a aquellos que hacen referencia a los departamentos, sus posturas respecto a algunos de los temas explorados y sus diferentes modos de actuación en lo que respecta al trabajo departamental.

LA VALORACIÓN DE LA ESO Y SU DESARROLLO EN LOS DEPARTAMENTOS

Al analizar los datos de los cuestionarios, se centró la atención en conocer, entre otras cosas, si existían diferencias significativas en las valoraciones dadas por los encuestados en función de su pertenencia a uno u otro departamento. Se realizaron tres tipos de comparaciones:

- entre las respuestas dadas por profesores pertenecientes a departamentos de nueva creación (Música, Orientación, y Tecnología), y departamentos existentes con anterioridad a la LOGSE;
- entre las respuestas dadas por miembros de distintos departamentos, según su especialidad (Geografía e Historia; Matemáticas; Ciencias Naturales, Orientación, y otros –en esta categoría se agruparon departamentos con menos de 10 cuestionarios contestados–); y
- entre respuestas dadas por docentes pertenecientes a departamentos didácticos, agrupados según la tradicional división entre ciencias (Física, Matemáticas, Ciencias Naturales), letras (Lengua, Idioma; Filosofía; Geografía e Historia) y otros (Educación Física; Artes Plásticas; Música; Tecnología).

TABLA I
Ítems en los que existen diferencias significativas en las valoraciones realizadas por profesores pertenecientes a departamentos diferentes (Aceptación = valoración de 4 ó 5 en la escala)

PROPUESTA LOGSE	ACEPTACIÓN		
	Dptos. Nuevos	Dptos. ya existentes	p
El principio de atención a la diversidad de intereses, motivaciones y aptitudes de los alumnos	77,28%	70,4%	0,0018
La inclusión en el currículum de la ESO de nuevas áreas de conocimiento	72,72%	39,76%	0,001
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	61,91%	30,95%	0,0
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	80,95%	59,52%	0,01
El énfasis en que la evaluación del aprendizaje de los alumnos integre conceptos, procedimientos y actitudes	90,48%	63,85%	0,0
Que el jefe de dpto. tenga la responsabilidad de que se evalúe la práctica docente y actuaciones en su departamento	71,43%	62,19%	0,041

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	21,05%	36,84%	45,46%	0,014

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Orient.	Dptos. Matem.	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
La inclusión en el currículum de la ESO de nuevas áreas de conocimiento	80%	23,52%	23,07%	30%	56,37%	0,012
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	60%	17,65%	15,38%	20%	42,27%	0,001

De los 32 ítems que en el cuestionario se destinaron a explorar la valoración y la postura de los profesores ante la ESO y que, como decía, se refieren a distintas cuestiones curriculares y organizativas de esta etapa, sólo seis presentaban diferencias significativas entre las opiniones dadas por profesores miembros de departamentos diferentes, tal como se sintetiza en la tabla I.

La categorización de los departamentos que se ha realizado nos indica que las mayores diferencias en valoración se localizan entre profesores que pertenecen a los de nueva creación (Orientación, Música, Tecnología) y los que forman parte de departamentos ya existentes en los IES cuando se empezó a implantar la etapa: la valoraciones sobre las propuestas de atención a la diversidad, inclusión de nuevas

áreas en el currículum, asignación horaria de las áreas, temas transversales y evaluación integradora es siempre más positivas entre los primeros que entre los segundos. Aunque no queda recogido en la tabla anterior, cabe señalar que los miembros de departamentos de nueva creación nunca valoran (0%) en términos negativos (puntos 0 y 1 de la escala) estas propuestas, aunque algunos manifiestan su desacuerdo con la asignación horaria de las áreas. Las diferencias entre las valoraciones son particularmente acusadas en lo que respecta a la inclusión de áreas nuevas y la asignación horaria, cuestiones ambas escasamente valoradas por profesores de departamentos ya existentes en los IES.

La asignación horaria es, al parecer, una cuestión polémica, pues al diferenciar entre departamentos de «ciencias», «letras» y «otros», encontramos, de nuevo, distintas valoraciones sobre el tema. Los profesores de «otros» (donde están incluidos los que denominamos *nuevos departamentos*) son los que mejor valoran esta propuesta, mientras que los de los departamentos de «ciencias» tienen la percepción más negativa sobre este particular. Igualmente, si consideramos los departamentos según el área, nos encontramos de nuevo con que la asignación horaria y las nuevas áreas incluidas en el currículum son aspectos peor valorados como propuesta por los departamentos de Ciencias Naturales y de Matemáticas, que por otros departamentos, particularmente el de orientación.

De este modo, cabe decir que la pertenencia a uno u otro departamento lleva a los profesores a valorar más o menos positivamente ciertos aspectos de la propuesta de la ESO, en particular, los relacionados con los contenidos del currículum (áreas nuevas, transversales) y los tiempos para su desarrollo en las aulas. No ocurre así con otras cuestiones también exploradas a través de los cuestionarios, como la ampliación de la escolaridad, la noción de currículum abierto a concretar

por los centros y los departamentos, las estructuras organizativas diseñadas para ello, la coordinación del profesorado, el apoyo y asesoramiento del Departamento de Orientación, etc. En este sentido, cabría señalar que el diseño estructural y organizativo de la ESO no genera percepciones y valoraciones significativamente diferentes entre el profesorado de los distintos departamentos; éstas se localizan en cuestiones relacionadas sobre todo con la práctica pedagógica, que les atañe más directamente, y con concepciones educativas más de fondo (evaluación, transversales...). Esto podría ser una manifestación del desajuste entre la mentalidad pedagógica del anterior bachillerato y lo que la LOGSE pretendía implantar.

Por otro lado, si nos atenemos a las valoraciones realizadas sobre desarrollo, en los centros, de los diversos elementos que configuran esta etapa, tampoco las percepciones de los profesores de distintos departamentos difieren significativamente, salvo en relación con algunos cuestiones, tal como se recoge en la tabla II.

Los datos muestran que las valoraciones sobre la puesta en práctica de la ESO son, por decirlo de algún modo, el reverso de las realizadas sobre las propuestas presentes en su diseño. Así, cuando lo que se valora es la práctica, los departamentos de nueva creación son, al contrario de lo que comentábamos antes, los que manifiestan una percepción más negativa. Tienden a ser menos optimistas tanto respecto al desarrollo práctico de los temas transversales –los departamentos «ya existentes» lo valoran en términos más positivos, y los miembros de departamentos de «ciencias» mejor que los de los demás departamentos–, como respecto al establecimiento y la coordinación por parte de los departamentos de criterios para la evaluación de los aprendizajes. Pero estos mismos profesores pertenecientes a departamentos de nueva creación también tienden a valorar más positivamente

las propuestas contempladas en el diseño de la ESO que la puesta en práctica de las mismas (tabla III) en lo que respecta a cuestiones como: un currículum en el que se combinen áreas obligatorias con optativas; un aprendizaje orientado a la comprensión, al desarrollo de habilidades, etc.; la evaluación integradora; el apoyo y asesoramiento a la acción que el Departamento de Orientación realiza dentro de las

tutorías, o la adscripción de profesores provenientes de distintos cuerpos a esta etapa. En este sentido, cabría decir que los miembros de departamentos que se constituyeron en los institutos con la implantación de la LOGSE son los que perciben de forma más positiva el diseño de la ESO, y de forma más negativa el modo en que se están implementando algunas de sus facetas.

TABLA II
Diferencias significativas en las valoraciones referidas a la puesta en práctica de la propuesta de la ESO en los centros (Desarrollo Adecuado = valoraciones 4 ó 5 en la escala)

PROPUESTA LOGSE	ADECUADO		
	Dptos. Nuevos	Dptos ya existentes	p
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	9,52	22,89	
Que cada dpto. establezca y coordine los criterios y procedimientos de evaluación de los alumnos	57,14%	80,96%	0,042

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
Los programas de diversificación curricular para alumnos mayores de 16 años	65,79%	43,76%	33,33%	0,007
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	31,58%	17,14%	4,76%	0,034
El carácter no cerrado de los contenidos para la etapa y la posibilidad de que el centro establezca criterios generales para su secuencia y organización a la largo de los ciclos y cursos de la ESO	62,16%	38,23%	39,13%	0,048
Que la Junta de profesores funciones como equipo para la coordinación de la enseñanza de un grupo-clase de alumnos	36,84%	50%	21,74%	0,05
Que el jefe de dpto. sea el responsable de la dirección y coordinación de las actividades académicas del mismo	50%	82,36	53,85	0,041

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Or.	Dptos. Matem.	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
Que el jefe de dpto. sea el responsable de la dirección y coordinación de las actividades académicas del mismo	50%	82,36	53,85%	30%	60,72%	0,041

TABLA III
*Diferencias entre las valoraciones dadas a las propuestas del diseño de la ESO
y las dadas a su desarrollo en la práctica*

PROPUESTA LOGSE	PORCENTAJE DE PROFESORES QUE VALORAN MÁS NEGATIVAMENTE LA PRÁCTICA QUE LA PROPUESTA		
	Dptos. Nuevos	Dptos ya existentes	p
La combinación, en esta etapa, de áreas comunes para todos con «optatividad»	45,46%	33,75%	0,023
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	90,48%	60,24%	0,00
El énfasis en que el aprendizaje no se oriente exclusivamente a la memorización, sino también a la comprensión, el desarrollo de habilidades, etc.	76,19%	49,4%	0,015
El énfasis en que la evaluación del aprendizaje de los alumnos integre conceptos, procedimientos y actitudes	76,19%	50,59%	0,007
La adscripción a la ESO de profesores procedentes de distintos cuerpos	45,00%	15,00%	0,008
Que el Dpto. de Orientación apoye y asesore la acción de los tutores	38,09%	54,76%	0,021

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
La combinación, en esta etapa, de áreas comunes para todos con «optatividad»	27,78%	36,36%	52,17%	0,049
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	60,52%	57,15%	80,95%	0,01
El planteamiento científico (contenidos) y didáctico de las diferentes áreas y materias de su departamento	19,44%	20,59%	34,78%	0,029

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Or.	Dptos. Matem.	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
Que los departamentos elaboren materiales didácticos específicos para la atención a la diversidad de los alumnos	100%	64,7%	46,15%	40,00%	45,45%	0,036

Por otra parte, si nos atenemos a las diferencias que existen entre los departamentos de «ciencias», «letras» y «otros», son siempre estos últimos (entre los que quedan incluidos los de nueva creación) los que tienen una postura más crítica acerca de cómo se están implementando en los centros la diversificación curricular, los temas transversales, el funcionamiento de la

junta de profesores como órgano de coordinación de la enseñanza del grupo de alumnos, la dirección y coordinación de la actividad departamental por el correspondiente jefe de departamento o el establecimiento por parte del centro de criterios generales para secuenciar y organizar los contenidos (tabla II). Los miembros de estos «otros» departamentos también tienden

a valorar mejor algunas de las propuestas del diseño de la ESO que su desarrollo en la práctica, tal como queda reflejado en la tabla III.

En síntesis, por tanto, los aspectos en relación con los que los departamentos difieren en sus valoraciones se relacionan, en concreto, con algunas de las facetas del currículum de la etapa, sin que existan posturas discrepantes en temas más generales y más «alejados» del quehacer en las aulas, como son los planteamientos de la autonomía pedagógico-organizativa, las nuevas funciones asignadas a distintos órganos del centro, o el papel y las responsabilidades formales atribuidos a sus diferentes miembros. A este respecto, únicamente hay que destacar que son los profesores de matemáticas los que consideran más frecuentemente que el jefe de departamento está desarrollando adecuadamente su papel de dirigir y coordinar las actuaciones departamentales.

A partir de los datos anteriormente expuestos, cabe hacer, pues, dos consideraciones generales: por un lado, las diferentes percepciones y valoraciones de los profesores de distintos departamentos acerca de lo propuesto para esta etapa y el modo en que se está implementando se localizan, como ya señalaba antes, en el terreno de lo curricular: los contenidos, la evaluación, la diversificación curricular, etc; por otro, los nuevos departamentos que se han creado, incluido el de orientación, son los más propensos a valorar positivamente las propuestas que hace la LOGSE y, al tiempo, los que se muestran más críticos con su desarrollo en la práctica. Así pues, los datos apuntan que la «cultura LOGSE» habría sido peor «recibida» por aquellos docentes que pertenecen a los departamentos representativos de la cultura del antiguo Bachillerato. Lamentablemente, sin embargo, quienes mejor la recibieron –y valoraron de forma más positiva sus propuestas– son también, con el paso del tiempo, los más críticos respecto al modo

en que se ha llevado a la práctica. Aquellos que la vieron con reservas, vieron confirmadas sus expectativas y, con ellas, sus resistencias y previsiones negativas ¿Se trata del bien conocido fenómeno de la «profecía auto-cumplida»? Para quienes mejor la recibieron inicialmente, su desarrollo insatisfactorio trajo consigo, finalmente, desencanto y frustración. Quizá haya sido éste uno de los efectos no pretendidos, pero logrados, por unas políticas inadecuadas para la realización de los cambios deseados.

LAS DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO DEPARTAMENTAL

Los datos anteriores nos muestran que existen escasas diferencias entre las opiniones y valoraciones sobre la ESO de profesores pertenecientes a departamentos diferentes. Los que comentaré seguidamente, que provienen de las entrevistas, también revelan una cierta indefinición del departamento como unidad distintiva y claramente diferenciada por sus planteamientos y sus actuaciones en el centro. La riqueza de los datos aportados por las entrevistas llevadas a cabo es considerable y, por tanto, resulta difícil sintetizar, de modo que aludiré únicamente a algunas conclusiones generales relacionadas específicamente con los departamentos y las diferencias que hay entre ellos en lo que respecta al modo en que abordan y plantean algunos temas en esta etapa.

LA AMPLIACIÓN DE LA ESCOLARIDAD

En lo referente a la ampliación de la escolaridad, medida que, desde luego, afecta al profesorado y a las dinámicas que desarrolla en las aulas, la información aportada por las entrevistas revela que en los departamentos –unidades básicas de coordinación de la docencia– apenas si se ha abordado este tema y, en cualquier caso, no se ha hecho

conjuntamente de forma explícita y sistemática, sino, más bien, de modo informal. Dentro de los departamentos se mantienen, por diferentes razones, posturas discrepantes sobre este particular, aunque las dificultades que tales discrepancias entre miembros puedan estar generando en los planteamientos curriculares y de docencia del departamento no parecen haber sido objeto de discusión, análisis, y clarificación. Simplemente, se asume que existen.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En lo que atañe a la atención a la diversidad, la variabilidad entre centros y, sobre todo, entre departamentos (incluso dentro del mismo centro) es importante, si bien, aunque es una cuestión sobre la que, por lo general, se manifiesta cierta preocupación, no parece que se esté abordando en términos departamentales. Así lo pone de manifiesto el peso que tienen las decisiones y actuaciones individuales de los profesores en sus respectivas aulas y, también, el desarrollo de apoyos planificados a través de la relación entre el profesor de aula y miembros particulares del Departamento de Orientación. Las actuaciones individuales no parecen enmarcarse en un enfoque más global promovido por el departamento, que no se caracteriza, en relación con este tema, por ser una unidad organizativa en la que se hayan clarificado y concretado explícitamente líneas de actuación departamental que sirvan de marco tanto para la resolución de los problemas o las dificultades hay que abordar en las aulas, como para la relación con el correspondiente Departamento de Orientación. La atención a la diversidad se vive, así, con frecuencia, como un gran reto individual, no departamental.

MATERIAS OPTATIVAS

En lo que respecta a las materias optativas, no puede decirse que existan posturas departamentales claras. En las entrevistas, se

alude a cuáles son las que ofertan sin hacer referencia al planteamiento de departamento sobre la «optatividad». En algunos departamentos, ésta es una cuestión polémica sobre la que no existen acuerdos, en otros, no se ha planteado explícitamente. Igualmente, son infrecuentes las alusiones a la conexión entre las optativas ofertadas desde el departamento y el planteamiento o la política del centro sobre este particular que, por otro lado, no siempre está claro. Cada departamento parece ofertar optativas dentro de los márgenes establecidos por el centro, de acuerdo con criterios particulares: que haya horas disponibles, que se considere que la optativa es interesante, que le guste a algún miembro del departamento, que permita asegurar la permanencia de profesores en el departamento, etc. Por otra parte, las materias ofertadas se ven, en ocasiones, sujetas a cambios o variaciones puntuales y circunstanciales en lo relativo al número de alumnos, las ofertas hechas por otros departamentos, etc., que no siempre están bajo el control del departamento.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Todos los departamentos han abordado el tema de los contenidos de enseñanza, particularmente para decidir cuáles impartir en la etapa y en qué secuencia. La información recogida por medio de las entrevistas permite advertir la existencia de diferencias entre departamentos en lo que respecta a cuestiones como: el grado en que se han establecido criterios para la toma de decisiones (en algunos casos, sólo se decide qué libro de texto utilizar); el nivel de concreción y detalle de las decisiones departamentales sobre contenidos; el grado en que estos, su organización y la secuencia decidida en el departamento son desarrollados en las aulas por los profesores; el control ejercido desde el departamento sobre en qué medida los contenidos acordados se están trabajando

en las aulas, y la revisión explícita y formal de las decisiones departamentales sobre contenidos.

El número de entrevistas realizadas nos permite inferir un patrón claro de diferenciación, si bien cabe señalar que, en términos generales, se aprecia en los departamentos de ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales) una cierta tendencia a tomar decisiones más concretas, acotadas y precisas sobre los contenidos de la etapa; a que sus miembros realicen menos adaptaciones y variaciones en la puesta en práctica en las aulas de las decisiones acordadas en el departamento; y a que el jefe de departamento controle de forma más explícita si los contenidos o los temas acordados se están desarrollando en las aulas.

METODOLOGÍAS

En lo que respecta a las metodologías, la información obtenida a partir de las entrevistas no revela diferencias sustanciales entre los departamentos, si bien en unos se plantea la cuestión metodológica más a fondo y algunas decisiones parecen haber sido más habladas y trabajadas que en otros. La tónica general es similar en todos los casos: se establecen pautas generales, se determina qué materiales se van a utilizar –particularmente, el libro de texto–, se acuerda si, preferentemente, se va a trabajar de manera individual o en grupo, y poco más. No parece haberse planteado una reflexión metodológica profunda sobre cómo trabajar con un alumnado diverso y muy heterogéneo. Las decisiones departamentales se plantean de modo general y quedan abiertas a la adaptación o reinterpretación particular de los profesores. Son estos, individualmente, los que van concretando y adaptando las pautas generales acordadas en función del grupo de alumnos con el que trabajan. No se puede afirmar, en este sentido, que los departamentos constituyan unidades organizativas en las que se aborden de un modo

sistemático y consistente enfoques metodológicos y decisiones sobre el trabajo en el aula que sean vinculantes para sus miembros. Implícitamente, se asume y respeta el criterio individual de cada profesor sobre cuál es el mejor modo de desarrollar las dinámicas de clase.

Pueden vislumbrarse ciertas diferencias en el grado de detalle con el que los departamentos abordan las decisiones metodológicas, así como una cierta tendencia a que, en los departamentos responsables de la enseñanza de áreas con un claro componente «procedimental» (Educación Física, Plástica, CC. Naturales y sus prácticas de laboratorio), los enfoques metodológicos tengan un carácter más práctico, del que no se habla en otros departamentos, o a que, en algunos de ellos (Idiomas y Ciencias Sociales), el libro de texto ocupe un lugar importante.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

No son especialmente notorias las diferencias entre departamentos en lo que se refiere a cómo se abordan las decisiones sobre evaluación de los aprendizajes. En todos ellos, la preocupación es, básicamente, acordar qué procedimientos se utilizarán para obtener la información sobre el progreso de los alumnos –lo que incluye no sólo exámenes; sino también otras fuentes, como la observación de aula, los cuadernos, el grado de participación, etc.– y qué peso (generalmente en términos de porcentaje) tendrá cada fuente de información en la evaluación y la calificación de los alumnos.

Aunque no siempre existe consenso en todos los departamentos sobre la viabilidad de hacer evaluación continua e integradora y sobre qué es lo que se ha de evaluar, las diferencias entre departamentos afectan, sobre todo, al grado en que se clarifica conjuntamente cuáles son los aspectos concretos y específicos a los que se va a prestar atención; a los criterios

que servirán para realizar los juicios valorativos; y a la rigidez de los criterios porcentuales acordados. En tal sentido, hay departamentos con criterios cerrados, otros en los que se deja la decisión a la discrecionalidad de los profesores, e, incluso, algunos en los que no se tiene claro de antemano qué criterios utilizar, y estos se van adaptando y concretando en función de la realidad concreta del grupo o grupos-clase con los que se trabaja cada año. También son diferentes las dinámicas departamentales en lo que respecta a la revisión de las decisiones sobre la evaluación: unos hacen una revisión anual, sobre todo en lo que respecta a los porcentajes asignados a cada aspecto que se evalúa; otros realizan sus revisiones de manera asistemática; y algunos, los menos, consideran que no necesitan realizar revisiones. En todo caso, no puede decirse que esta revisión, al igual que la que se hace de los contenidos o la metodología, venga desencadenada, cuando se realiza, por el análisis de los resultados de los alumnos.

Los datos de las entrevistas no permiten establecer patrones claros de diferencia entre unos y otros departamentos, aunque indican una cierta tendencia a que los responsables de ciertas áreas de conocimiento (Plástica, Música, Lengua) contemplan de forma más explícita y patente que otros la evaluación de actitudes y procedimientos.

CONSIDERACIONES FINALES

Si en la primera parte de este artículo comentaba que en la literatura más reciente sobre los centros escolares los departamentos aparecen como unidades organizativas clave en lo que respecta a las relaciones profesionales que se dan en ellos, las dinámicas de cambio y mejora, la formación de identidades profesionales, la configuración de «subculturas» organizativas, etc., es decir, los datos previamente

comentados, no nos ofrecen una imagen tan perfilada de la centralidad del departamento.

La referida investigación se planteó como un proyecto que, básicamente, se centró en explorar las posturas sobre la ESO y su desarrollo en los centros. Si bien uno de sus objetivos fue indagar esta cuestión mediante el análisis de los departamentos, el proyecto no se diseñó explícitamente con la única pretensión de explorar las dinámicas departamentales y los contenidos educativos de las mismas, las relaciones profesionales de los profesores en el seno de los departamentos o los planteamientos y las concepciones curriculares y de enseñanza cultivados en los mismos. Las cuestiones analizadas eran más amplias y generales, y el número de departamentos sobre los que se obtuvo información escaso.

Sin embargo, aún con todas las cautelas, a través de los múltiples datos obtenidos en la referida investigación, los departamentos como tales aparecen bastante desdibujados. No puede decirse que constituyan un contexto organizativo que ejerza una influencia decisiva en cómo sus miembros se posicionan ante las propuestas sobre la ESO o en cómo articulan la puesta en práctica de las mismas en su ámbito de responsabilidad. Por otra parte, a excepción de algunas diferencias que pueden vislumbrarse entre unos y otros departamentos, lo cierto es que la existencia de dinámicas departamentales definitorias de un cierto modo de enfocar los retos y dar respuesta a los requerimientos curriculares que plantea una etapa como la ESO también queda muy difuminada. Aunque no todos los departamentos funcionan igual, particularmente en lo que respecta a sus responsabilidades en el desarrollo del currículum y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en todos ellos, se mantienen ciertas rutinas y modos de hacer que son similares y no están específicamente ligados a las materias o áreas de cuya docencia se hacen cargo.

En este sentido, y en consonancia con las aportaciones de algunos autores a los que me refería en la primera parte de este artículo, los datos comentados, aún con todas sus limitaciones, llevan a poner entre paréntesis la centralidad de los departamentos en el funcionamiento educativo del instituto. No parecen ser unidades cohesivas en las que se cultiven y desarrollen planteamientos claros y debatidos sobre la enseñanza que hay que desarrollar. En su seno, existen discrepancias en torno a cuestiones tan importantes como la atención a la diversidad o el significado y la viabilidad de llevar a cabo una evaluación continua e integradora de los alumnos; se tiende a considerar que las decisiones sobre cuestiones metodológicas han de ser tomadas, en su mayor parte, de forma individual por cada uno de los profesores; y se carece de planteamientos departamentales mínimamente fundados acerca de las optativas o las implicaciones de la ampliación de la escolaridad y el consiguiente trabajo en aulas heterogéneas para la docencia.

Estos rasgos ponen de manifiesto un tejido departamental débil cuyas características se acercan más a las que Harris (1998) enumera al hablar de departamentos poco eficaces que a las que revelan otros estudios –comentados ya anteriormente–, y que nos hablan de los departamentos como unidades cohesivas, caracterizadas el establecimiento de dinámicas de colaboración entre sus miembros y la generación de culturas de asignatura bien definidas y articuladas.

En cualquier caso, resulta arriesgado extraer conclusiones definitivas a partir de un único estudio. Sin embargo, los datos comentados nos ofrecen algunas pistas a las que habrá que prestar atención si se quieren acometer trabajos de investigación más específicamente centrados en las dinámicas internas de los departamentos y el análisis de las diferencias existentes entre los mismos. En este sentido, profundizar en temas como qué decisiones curricula-

res se toman en el departamento y porqué; en qué medida éstas son realmente vinculantes para los miembros de dicho departamento; qué cuestiones no se abordan porque se consideran propias de cada profesor; qué papel están ejerciendo los jefes de departamento; cuál es la conexión real entre departamentos o entre cada uno de ellos y los planteamientos del centro, etc. es necesario si se pretende conocer qué ocurre dentro de estas unidades organizativas y qué repercusiones tiene tanto en la puesta en práctica de reformas y como en los procesos de enseñanza aprendizaje que se están desarrollando en los institutos.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. J.: *Beachside comprehensive. A case-study of secondary school*. New York, Cambridge University press, 1981.
- BALL, S. J.; LACEY, C.: «Subjects disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject-subcultures», en HARGREAVES, A.; WOODS, P. (eds.): *Classrooms and staffrooms: The Sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes, Open University Press, 1984, pp. 232-244.
- «Revisiting Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures», en SISKIN, L. S.; LITTLE, J. W. (eds.): *The Subjects in Question. Departmental organization and the High School*. New York, Teachers College Press, 1995, pp. 95-122.
- BOLÍVAR, A.: *Los centros escolares como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla, 2000.
- «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad», en *Revista Española de Pedagogía*, 216 (2000a), pp. 253-274.

- BRABANER, C. J.: «Subject Conceptions of Teachers and School Culture», en KIEVIT, F. K.; VANDERBERGHE, R. (eds.): *School Cultures, School Improvement and Teacher Development*. Leiden, DSWO Press, Leiden University, 1993.
- BROWN, M.; BOYLE, B.; RUTHERFORD, D.: *Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK Secondary Schools*. Material fotocopiado. AERA, Chicago, 1997.
- BUSHER, H.; HARRIS, A.: «Leadership of School Subjects Areas: Tensions and dimensions of managing in the middle», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 305-317.
- CREEMERS, B.: «Departments in Secondary Schools in Netherlands», en LEASK, M.; TERRELL, I.: *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*. Londres, Kogan Page, 1997, pp. 61-66.
- FIRESTONE, W. A.; LOUIS, K. S.: «Schools as cultures», en MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration*. 2ª ed. San Francisco, Jossey-Bass, 1999, pp. 297-322.
- FIRESTONE, W. A.; HERRIOT, R. E.: «Two images of Schools as organizations. An explication and illustrative empirical test», en *Educational Administration Quarterly*, 13, 2 (1982), pp. 39-59.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid, Morata, 1996.
- GONZÁLEZ G., Mª T.; SANTANA, P.: «La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas», en ESCUDERO, J. M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 321-340.
- GONZÁLEZ, Mª T. y otros: *La Educación Secundaria Obligatoria: Departamentos y Currículum*. Proyecto financiado por la Fundación Séneca. Murcia, 2001.
- GRAY, J.: «Foreword», en SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P.: *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments*. Londres, Paul Chapman, 1997, IX-X.
- GROSSMAN, P. L.; STODOLSKY, S. S.: «Considerations of Context and the Circumstances of Secondary School Teaching», en DARLING-HAMMOND, L. (ed.): *Review of Educational Research*, 20. Washington, AERA, 1994, pp. 179-221.
- GUTIÉRREZ, R.: «Practices, Beliefs and Cultures of High School Mathematics Departments: Understanding their Influence on Student Advancement», en *Journal of Curriculum studies*, 28, 5 (1998), pp. 495-529.
- HANNAY, L. M.: *Curriculum Change in Secondary Schools*. Ponencia a la AERA (1995).
- HANNAY, L. M.; SCHMALZ, K.: *Examining Secondary School Change from Within*. Material fotocopiado. Kitchener, OISE, Midwestern Centre, 1995.
- HANNAY, L. M.; ROSS, J.A.: «Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship Between Restructuring, Reculturing, and Retiming», en *Educational Administration Quarterly*, 33, December (1997), pp. 576-603.
- HANNAY, L. M.; ROSS, J. A.: «Department Heads as Middle Managers? Questioning the Black Box», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 345-358.
- HARGREAVES, A.: «Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration», en BLASE, J. (ed.): *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Nerbury Park, CA, Sage Publications, 1991, pp. 46-72.
- *Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata, 1996.
- HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R.: «The Balkanization of Secondary School Tea-

- ching», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Teacher College Press, 1995, pp. 141-171.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J.: *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro, 1998.
- HARRIS, A.: «Improving Ineffective Departments in Secondary Schools», en *Educational Management and Administration*, 26, 3 (1998), pp. 269-278.
- HARRIS, A.; JAMIESON, I. M.; RUSS, J.: «A study of «effective» departments in Secondary Schools», en *School organisation*, 15, 3 (1995), pp. 283-299.
- HARRIS, A.; JAMIESON, I.; RUSS, J.: «What makes an effective department?», en *Management in Education*, 10 (1996), pp. 7-9.
- HEEMINGS, A.; METZ, M. H.: «Real teaching: How high school teachers negotiate societal, local, community, and student pressures when they define their work», en PAGE, R.; VALLI, L. (eds.): *Curriculum differentiation: Interpretative studies in U.S. secondary Schools*. Albany, State University of New York Press, 1990, pp. 91-111.
- HUBERMAN, M.: «The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations», en LITLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' Work, Individuals, Colleagues and Context*. New York, Teacher College Press, 1993, pp. 11-50.
- JOHNSON, S. M.: «The primacy and Potential of High School Departments», en McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (eds.): *The Context of Teaching in Secondary Schools: Teacher' Realities*. New York, Teacher College Press, 1990.
- KRUSE, S. D.; LOUIS, K. S.: «Teacher Teaching in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community», en *Educational Administration Quarterly*, 33, 3 (1997), pp. 261-289.
- LACEY, C.: *The Socialization of teachers*. Londres, Methuen, 1977.
- LEASK, M.; TERRELL, I.: *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*. Londres, Kogan Page, 1997.
- LITLE, J. W.: «Conditions for professional Development in Secondary Schools», en McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (eds.): *The Context of Teaching in Secondary Schools*. New York, Teachers College Press, 1990, pp. 187-223.
- LITLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W.: «Introduction: Perspectives on Cultures and Context on Teaching», en LITLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' Work, Individuals, Colleagues and Context*. New York, Teacher College Press, 1993, pp. 1-8.
- McLAUGHLIN, M. W.: «What matters most in teachers' workplace context?», en LITLE, J. W.; McLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues, and context*. New York, Teacher College Press, 1993, pp. 79-103.
- McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N.: *The contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' realities*. New York, Teachers College Press, 1990.
- OTANO, L.: «Los retos de esta transición», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282, julio-agosto (1999), pp. 52-57.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P.: *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments*. Londres, Paul Chapman Pub, 1997.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L.: «La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282, julio-agosto (1999), pp. 25-30.
- SCOTT, W. R.; COHEN, R. C.: «Work units in Organizations: Ranscking the Literature», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental*

- Organization and the High School*. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 48-67.
- SISKIN, L. S.: «Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools», en *Educational Administration Quarterly*, 27, 2 (1991), pp. 134-160.
- *Realms of Knowledge: Academic departments in secondary schools*. London, Falmer Press, 1994.
- «Subject Divisions», en SISKIN, L. S.; LITTLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 23-47.
- «The Challenge of Leadership in Comprehensive High Schools. School Vision and Departmental Divisions», en *Educational Administration Quarterly*, 33, suplement (1997), pp. 604-623.
- SISKIN, L. S.; LITTLE, J. W.: *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York, Teachers College Press, 1995, pp. 23-47.
- TALBERT, J. E.: «Boundaries of Teachers' Professional Communities in U.S. High Schools: Power and precariousness of the Subject Department», en SISKIN, L. S.; LITTLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 68-94.
- WILSON, B. L.; HERRIOT, R. E.; FIRESTONE, W. A.: «Explaining Differences between Elementary and Secondary Schools. Individual, Organizational and Institutional perspectives», en THURSTON, P. W.; ZODHIATES, P. P.: *Advances in Educational Administration*. Vol. II. Londres, JAI Press, 1991, pp. 131-157.
- WITZIERS, B; SLEEGERS, P. E; IMANTS, J.: «Departments as Teams: Functioning, Variations and Alternatives», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 293-304.
- YAAKOHI; SHARAN: «Teacher beliefs and practices: The discipline carries the message», en *Journal of Education for Teaching*, 11 (1985), pp. 187-199.