

	- INTERVENCIÓ ACTIVA I VOLUNTÀRIA DELS MEMBRES +	
+ ACCEPTACIÓ DE VALORS I PRINCIPIS COMUNS -	Optimitzadora	Integradora
	La clau de l'èxit rau en la preparació dels directius per assignar rols a les persones individualment i com a grup.	Hi ha molta preocupació per les persones, la qual cosa propicia un clima organitzatiu sa i positiu.
	Satisfact	Política
	La institució es mou en un clima de passivitat general i de falta de comunicació, fet que comporta un desànim general.	Permanent situació de confrontacions i conflictes múltiples entre els membres i els grups.

Quadre 1.6: Tipus de cultura que hi pot haver en una institució (II).

Tal com apunta el mateix Pedro Municio, aquestes tipologies enunciades en el quadre reuneixen les característiques següents:

- *Cultura satisfact*: s'identifica per la carència de valors institucionals comuns i per un baixa intervenció voluntària dels membres en la dinàmica dels centres. Aquest tipus de cultura es basa en una maquinària organitzativa estable que actua al servei d'unes activitats regulades per normes i procediments meticulosos que garanteixen el funcionament permanent de l'organització.

La coordinació directa dels membres en la vida institucional és quasi innecessària ja que la dinàmica de treball regula indirectament totes les necessitats de relació. La vida organitzativa està constituïda, normalment, per activitats individuals. Cada lloc de treball té definits els seus límits, la seva dependència i les seves relacions, amb normes explícites. Les cultures satisfactes ofereixen als seus membres l'increment objectiu i sistemàtic de salaris mitjançant mecanismes administratius. N'és un exemple l'antiguitat. La resistència al canvi és molt gran perquè qualsevol transformació de l'estatu quo suposa una amenaça potencial.

- *Cultura política*: la cultura política es caracteritza per la carència de valors institucionals acceptats per la majoria dels membres, i per l'alta intervenció voluntària en la dinàmica del centre, en funció de valors individuals o grupals.

La intervenció implica que els membres participen en les decisions des del seu sistema de valors i interessos, tractant d'obtenir el poder i dirigir l'organització com grup, però si no ho aconsegueixen es converteixen en un obstacle per a aquells que tenen el poder. En realitat, la comunicació global és inexistent tot i que hi ha una gran quantitat de reunions generals i parcials que acaben de la mateixa manera que comencen.

L'autoritat s'assigna sobre la base de més dedicació per ajudar als altres. Es confia amb qui dóna exemple, recolza o fa agradable la convivència. Les decisions es prenen per consens, entès, però, com la solució que en principi no perjudiqui a ningú. En aquest model tenen una clara prioritat les persones, és a dir, els objectius dels seus membres tenen una absoluta preferència sobre els de la institució.

- *Cultura optimitzadora*: es defineix per l'existència de valors institucionals comuns que són acceptats per tots, o per la majoria dels seus membres, però amb una limitada intervenció voluntària d'aquests en la dinàmica dels centres i l'assoliment de les seves fites. Algunes vegades aquests valors són acceptats per les pressions internes i externes, de caràcter social, laboral, o econòmic que la institució imposa.

Per la majoria dels membres, la intervenció és obligada i regulada a través de múltiples mecanismes que proporcionen a l'individu seguretat personal i un camí relativament fiable per realitzar simultàniament la tasca i aconseguir els seus objectius personals. Les persones es mostren passives i és l'equip directiu qui imposa les tasques que s'han de realitzar. Es pensa sempre en com realitzar les coses de la millor manera per solucionar els problemes futurs. Hi ha punts de control a tot el sistema per evitar les possibles errades. L'autoritat i la jerarquia es basen en la competència per la tasca. La perspectiva és a curt termini, amb molt poca reflexió i grans esforços per atendre el *client*. El disseny de la comunicació de dalt a baix és rígida i formal, però especialment eficaç per a persones amb una alta orientació cap a la tasca.

- *Cultura integradora*: es caracteritza per l'existència de valors institucionals acceptats per la majoria dels seus membres i la intervenció activa i voluntària

d'aquests per assolir els seus objectius. Tots o la majoria dels membres s'adhereixen voluntàriament al conjunt de valors que consideren prioritaris i lluiten amb una entrega que suposa un èxit personal quan els valors institucionals s'assoleixen. L'acceptació de valors comuns dóna lloc a la integració dels interessos individuals, grupals o institucionals en un tot unificat que es realitza a través del compromís dels membres.

Aquesta integració condueix inevitablement a una coordinació real en les decisions a través de sistemes variats en la majoria dels casos, treballant en equip i relacionant estretament les activitats. Això proporciona automàticament una gran flexibilitat en les tasques, difumina els límits entre les responsabilitats dels membres i dilueix situacions potencials de conflicte. Les responsabilitats es comparteixen i tots donen suport a tots.

L'intercanvi adequat entre les demandes externes i la realitat interna fa que sigui, per necessitat, una organització innovadora. Percep de forma natural les discrepàncies entre el que és i el que ha de ser, identifica objectius i problemes nous i introdueix millores que suposen la seva solució. L'acció és sistemàtica i natural perquè els membres i les unitats organitzades participen directament en la millora de la qualitat i controlen els riscos del canvi.

1.4.7 Classificació segons Hargreaves

Hargreaves (1994) presenta cinc imatges del professorat que mostren les diferents perspectives de cultura en relació amb l'estructura organitzacional:

- *Individualisme Fragmentat*: treball aïllat, sense interferències, cel·lularisme, amb sentit de pertinença o propietat de l'entorn (els seus alumnes, la seva taula, la seva classe...); tancat davant de la innovació i el canvi.
- *Balkanització*: formació de grups independents dins de l'organització; acostuma a presentar baixa permeabilitat (estan separats dels altres grups i persegueixen fites diferents i oposades), identificació amb el grup, no amb el centre; acostuma a presentar lluites per la recerca de nivells d'influència cap amunt (la direcció) a cap avall (alumnes), amb les consegüents repercussions

negatives sobre l'aprenentatge dels alumnes i el propi desenvolupament organitzatiu.

- *Cultura col·laborativa*: participació en la presa de decisions, interacció mútua, intercanvi d'experiències. Demanar ajuda dóna força; donar ajuda només crea dependència. La cultura col·laborativa funciona tenint cura dels detalls, les coses petites. Els professors s'ofereixen els uns als altres ajuda positiva, consells i suport, com a forma de treball i planificació, participant en projectes conjunts.
- *Col·legialitat inventada*: es tracta d'una cultura col·laborativa pervertida, forçada. Els líders pressionen perquè hi hagi col·laboració; el tema, amb qui, quan i com s'ha de col·laborar es decideix en comú però en realitat ja està decidit prèviament. Mentre que la cultura col·laborativa és més informal, la col·laboració forçada és més formal.
- *Mosaic en moviment*: Hi ha molts grups i de diferent naturalesa. Les persones canvien, els grups van canviant i es produeix una rotació en les persones que assumeixen responsabilitats, que poden assimilar-se a un calidoscopi.

En una posterior publicació, Hargreaves (1996) ens parla d'un altre tipus de cultura organitzacional a la qual anomena *col·laboració còmoda*. Aquesta s'identifica perquè no inclou els ambients de classe en què els docents participen en un ensenyament conjunt, en l'observació mútua del treball que realitzen o en la investigació acció. No acostuma a afectar els fonaments, els principis, ni l'ètica de la pràctica. Es pot quedar en els nivells més còmodes del consell, la comunicació sobre rutines útils en l'ensenyament i l'intercanvi de materials, de caràcter més immediat, específic i tècnic. Aquesta col·laboració no va més enllà de determinades unitats de treball o assignatures, sense endinsar-se en el terreny dels propòsits i el valor del que s'ensenyava i com s'ensenyava. És una col·laboració que se centra en el que és immediat, en les qüestions a curt termini i en la pràctica, exclou les relatives a la planificació a llarg termini. És una col·laboració que no fa seus els principis de la pràctica reflexiva sistemàtica.

1.4.8 Classificació segons Gather Thurler

Gather Thurler (1994) segueix en la mateixa línia que Hargreaves i ens defineix cinc tipus de cultura professional de l'ensenyament, que no deixa de ser una part de la cultura organitzacional del centre. Són les següents:

- *Cultura de l'individualisme*: hi ha una distribució funcional i jeràrquica de les tasques, el professorat es troba organitzat per aules compartimentades i espais aïllats, la seva relació professional és esporàdica i superficial. L'única preocupació és complir amb la responsabilitat assignada del grup classe.
- *Cultura dels Regnes de Taifes*: l'organització escolar és per matèries, nivells i departaments, la relació professional és per subgrups amb intercanvis intergrups limitats i ocasionals. Cada grup té la seva forma de treballar i d'entendre l'ensenyament de les matèries.
- *El centre escolar és com una família*: el director és com si fos el pare d'una família. Les relacions personals són més importants que les relacions professionals, domina un esperit d'amistat personal i companyerisme. En els temes professionals hi ha un gran individualisme. La cooperació sorgeix per iniciatives individuals sobre activitats extraescolars.
- *Col·legialitat forçada*: els directius imposen les reunions. El treball conjunt és artificial i forçat en el temps, i els espais són prefixats. La programació es fa per equips i es basa en currícules dissenyades externament.
- *Cultura de col·laboració*: les estructures que hi ha promouen el treball conjunt. Es veu l'educació com una tasca compartida, el professorat té el sentiment de pertànyer a l'organització, hi ha un recolzament i una preocupació pels altres.

1.4.9 Classificació segons Bolívar

Bolívar (1993) defineix quatre tipus de cultura professional en l'ensenyament i ens defineix les seves característiques atenent quatre paràmetres (relacions, formes de treball, identificació personal i condicions organitzatives) tal com s'exposa el quadre 1.7 que hi ha a continuació.

	Cultura de l'individualisme	Cultura dels regnes de taifes	Col·legialitat forçada	Cultura de col·laboració
Relacions	Vida privada, aïllament físic i psicològic. Interaccions fragmentades, esporàdiques i superficials.	Baixa permeabilitat: centre dividit en subgrups amb pocs elements comuns. L'aprenentatge professional transcorre en aquests subgrups.	Relacions comunes per procediments burocràtics, com a gestió regulada de forma administrativa.; imposades externament.	Sentit de comunitat: recolzament i relació mútua, autorevisió, aprenentatge professional compartit; construïdes internament.
Formes de treball	Responsabilitat individual per aula/grup. Treball privat a les aules. Pocs espais o temps compartits.	Els grups romanen relativament estables. Cada grup té la seva manera de treballar i d'entendre l'ensenyament de la matèria.	Reunions formals com a recurs instrumental per a certes fites prefixades, en temps i espais determinats.	Ensenyament com a tasca col·lectiva: col·laboració espontània i participació voluntària. Els temps i els espais de treball conjunt no estan prefixats.
Identificació personal	Preocupació centrada en l'aula i acompliment de la responsabilitat assignada. Falta de recolzament interpersonal. Solitud professional.	Identificació pel subgrup al qual pertanyen, amb modes propis de pensar i ensenyar. Subcultura de la matèria/àrea.	El treball conjunt és artificial/forçat. Predominant en la pràctica els modes de fer individuals.	Visió compartida del centre com a conjunt (valors, processos i fites). Interdependència i coordinació, com a formes assumides personalment i col·lectivament.
Condicions organitzatives	Distribució funcional i jeràrquica de tasques. Organització per aules i espais cel·lulars i per compartiments. Funcionaris.	Organització escolar per matèries, nivells, àrees i departaments. L'estructura disciplinària condiciona l'organització escolar.	Programació per equips conjunts de currícula dissenyada externament. Imposició per directius de reunions forçades.	Creació d'estructures i contextos (temps, tasques i recursos) que promouen el treball conjunt. El centre com a unitat i agent de canvi.

Quadre 1.7: Tipus de Cultura segons Bolívar (1993) a partir de Hargreaves (1991) i Hargreaves, Macmillan i Wignall (1992).

Per aquest autor, la cultura de l'exercici de professió docent ha estat caracteritzada, des dels primers anàlisis sociològics, d'*individualista* i privada, imposada pels tradicionals espais cel·lulars aïllats, on hi ha zones *limitades* per a cada àmbit de decisió, amb poques possibilitats de compartir recursos i idees, d'observació mútua i d'intercanviar experiències sobre la pràctica docent. L'estructura *cel·lular* del treball escolar és un inconvenient per una col·laboració mútua. La pròpia socialització professional acostuma

a ensenyar que no s'han de comentar els problemes interns de l'aula amb els col·legues, i seria mostra d'incompetència sol·licitar-los ajuda o consells.

En la forma *fragmentada de cultura o regnes de taifes*, el treball es dona en petits grups aïllats, moltes vegades enfrontats entre si, amb conseqüències negatives per a l'aprenentatge dels alumnes i dels mateixos professors. En la seva forma típica o ideal les cultures fragmentades acostumen a presentar una baixa permeabilitat, una permanència d'aquesta situació de subgrups aïllats, un caràcter d'identificació personal, i les divisions acostumen a expressar un caràcter polític.

La *col·legialitat artificial o forçada* administrativament suposa en la pràctica un funcionament individualista, però es força a treballar en equips amb reunions conjuntes; en molts casos com a recurs instrumental per adaptar determinades innovacions o estratègies prefixades des de fora.

1.4.10 Reflexions finals

A la vista de les contribucions anteriors cal matisar que no és fàcil definir-se per una de les classificacions aportades. La cultura organitzacional pot tenir significatives implicacions pel canvi, en la mesura que pot frustrar o fer més exitosos uns compromisos compartits. És per això que creiem més interessant fer l'estudi de la cultura més aviat a partir de **la forma** que del **contingut**. De fet, aquestes tres últimes classificacions que hem presentat (Hargreves, Gather Thurler i Bolívar) van en aquesta línia, se centren en una mateixa filosofia inicial, i ens poden servir com a base per a la recerca que ens ocupa.

Tot i així, no hi ha una classificació on es puguin anar catalogant les institucions d'una manera categòrica. La cultura d'una organització, com hem apuntat amb anterioritat, és un aspecte dinàmic, per això serà difícil definir el tipus de cultura organitzacional que predomina en un centre. S'ha de tenir en compte que adoptem la classificació que adoptem, gairebé mai no trobarem organitzacions amb la seva expressió més pura. En qualsevol cas, es trobarà influïda per la mida de l'organització, la seva pròpia naturalesa, el tipus de treball que s'hi desenvolupa, l'entorn més o menys canviant, la història, l'edat de l'organització...

Ens inclinem a pensar que hi ha dos extrems oposats de cultura organitzativa: en un extrem hi trobaríem una cultura individualista i en l'altre, una cultura col·laborativa. La cultura dels diferents centres escolars s'anirà situant en el camí entre aquests dos extrems, depenent de les seves diferents manifestacions, les unes més a prop d'un extrem que d'un altre. Des d'aquesta perspectiva el que ens interessa és una classificació que marqui un continu entre aquest dos extrems i, en aquest sentit, la classificació de Bolívar és, segurament, la que aconsegueix millor aquest requisit. De fet, i continuant amb Hargreaves (1992):

Una descripció monocromàtica de dos tipus oposats de cultura dels professors en els centres escolars s'ha fet familiar en els últims anys: una cultura predominant en l'ensenyament de l'aïllament, individualisme, privacitat... en front de la imatge emergent d'una cultura comuna de la col·laboració, caracteritzada per normes de col·legialitat, on els professors s'ajuden i es recolzen els uns als altres de forma habitual, comparteixen finalitats i objectius...

De fet, la situació dels diferents centres en aquesta línia imaginària també ens informarà de si l'estructura es manté unida o desunida. En una estructura feble serà més fàcil que es doni una cultura fragmentada o individualista i difícilment aquesta serà col·laborativa; per contra, una cultura col·laborativa implica per ella mateixa una estructura forta. En una organització on l'estructura es troba feblement articulada és la cultura la responsable del manteniment o no de la cohesió entre les parts, com diu Coronel (1994), en tant que el sistema de significats compartits és el millor aglutinadora possible d'una organització.

1.5 Perspectives en l'estudi de la cultura organitzativa

Díez (1998), en un recull efectuat de l'estudi de les diferents perspectives de la cultura organitzativa, assenyala que la majoria dels autors, com poden ser Alonso Amo, 1990; Barley, 1983; Bates, 1986; Garmendia, 1988; González, 1990; Lorenzo Delgado, 1995; Meek, 1992; Morgan, 1980; Peiró, 1989 o Thevenet, 1992; entre altres, estan d'acord a afirmar que hi ha dues grans perspectives o enfocaments diferents a l'hora d'apropar-se a l'estudi de la Cultura Organitzativa

Concretament Smircich (1983) els utilitza per abordar l'estudi de la cultura de l'organització:

- a) La cultura entesa com a variable organitzativa.
- b) La cultura com a metàfora base per investigar i comprendre els fenòmens organitzatius.

En aquest apartat intentarem fer una anàlisi d'aquestes dues perspectives partint de l'estudi que en el seu moment va realitzar M^a Teresa González (1990:41-51) a partir del qual prendrem posicions.

1.5.1 La cultura com a variable organitzativa

Si es parteix d'aquesta premissa, s'entén que pot ser estudiada i analitzada amb vistes a poder determinar quines són les relacions de contingència que hi ha entre elles i, en conseqüència, conèixer cada cop millor com augmentar l'eficàcia de l'organització. Aquesta variable pot ser tractada com a interna o externa. Tot i que amb algunes diferències, ambdues s'emmarquen, segons Díez (1996), en el marc funcionalista, la visió estructural-sistèmica i el paradigma social del realisme. Ambdues deriven de similars assumpcions bàsiques sobre la naturalesa de la realitat social i de la naturalesa humana. Ambdues assumeixen que la realitat social s'expressa en termes de relacions generals i contingències entre els seus més estables i nítids elements, enumerats com a variables. Ambdues comparteixen la concepció de l'organització com a organisme que existeix dintre d'un entorn que influeix en el comportament.

En el cas de **variable de l'ambient o variable externa** a l'organització (Smircich 1983, González 1990, Morgan 1991) constitueix una via per comprendre les diferències en la conducta organitzativa d'unes organitzacions o altres, però no serveix per investigar sobre la cultura de la pròpia organització o en les propietats culturals de l'organització, tot i que s'ha de tenir en compte el fort impacte que aquesta hi pot ocasionar. La professora González (1990:45) delimita l'abast d'aquest enfocament en els termes següents:

...és considerada com una variable explicativa que influeix en el desenvolupament i el reforç de determinades creences. S'entén que com que les diferents societats posseeixen cultures diferents, aquestes influiran en les estructures i processos organitzatius, i en les actituds, necessitats i motivacions dels directors o gestors de l'organització. La investigació sobre la influència que té una determinada cultura en

les organitzacions que en formen part, constitueixen una via per comprendre les diferències en la conducta organitzativa d'uns països a uns altres, però no són investigacions sobre la cultura de la pròpia organització.

Díez (1998) corrobora aquests fets quan manifesta que les organitzacions tenen cultures pròpies, però segons diversos autors, són un reflex de la societat que les envolta, dels sistemes de valors d'aquestes societats i nacions, de la seva filosofia política, de la seva cultura.

Aquestes aportacions ens fan pensar que serà difícil transferir conclusions de treballs d'investigació, com podrien ser els resultats d'aquest estudi, a altres societats amb diferents sistemes educatius i diferents models organitzatius i socials.

La consideració de la cultura com a **variable interna** a la pròpia organització, se sustenta, tal com diu Smircich (1983), des del corrent denominat *cultura corporativa*. En aquest cas, s'entén que les organitzacions són minisocietats que tenen els seus propis patrons distintius de cultura i/o subcultures. Ens situem en una perspectiva d'investigació que no està focalitzada en el context cultural, sinó en les qualitats socioculturals que es desenvolupen dins de la pròpia organització. Cada organització té trets culturals diferents; dit d'una altra manera, la individualitat organitzativa s'expressa en termes de la seva cultura. La cultura constitueix una variable organitzativa representada pels patrons de creences o significats compartits pels seus membres, recolzats per determinats valors, normes, i rituals de funcionament.

Aquesta variable organitzativa dota d'identitat cada centre i serveix com a element de cohesió interna, com a mecanisme d'integració i articulació més important, per al funcionament de les organitzacions, que els mecanismes d'integració burocràtica. Malgrat tot hem de considerar la possible existència de diferents subcultures dins d'un mateix centre, esdevenint aquests en centres amb cultures Fragmentades o Balcanitzades (Hargreaves, 1994) o bé cultures Individualistes o "Regnes de Taifes" (Gather Thurler, 1994) com ja hem comentat en l'apartat anterior.

Antúnez (1993) també creu que la cultura és un element de l'organització com ho són els altres cinc que la configuren; és a dir: objectius, estructures, tecnologia, recursos i entorn. Per tant, parteix de la base que, igual que els altres cinc, és un element

manipulable que es pot crear, transformar, mantenir, reforçar... en funció d'uns interessos.

González (1990) creu que l'adequada gestió d'aquesta variable és un mecanisme imprescindible per augmentar l'eficàcia organitzativa. La direcció exitosa d'una escola estaria lligada a la consecució de la cultura correcta que permeti augmentar l'eficàcia de l'organització.

“Les cultures fortes, amb un contingut apropiat, poden promoure l'eficàcia escolar i els directors poden contribuir a les esmentades cultures”.

Firestone i Wilson, 1985

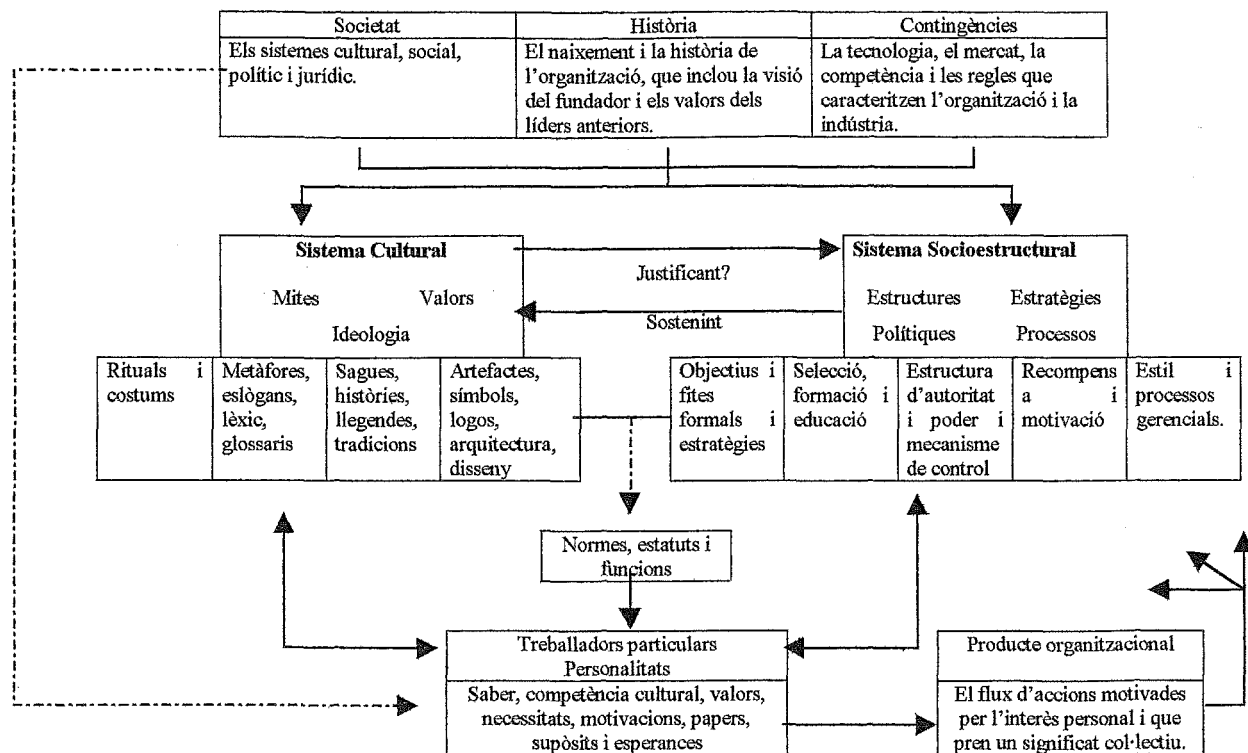
“Darrera de les escoles eficaces hi ha una cultura forta, que anima a la productivitat, a la moral alta, a la confiança i al compromís”.

Deal, 1985

Deal y Kennedy (1986), Shein (1987), Papalewis (1988), Endeman (1990), entre altres, entenen que l'existència d'una cultura forta i monolítica ben gestionada és condició indispensable per al desenvolupament organitzatiu. D'aquesta manera, la cultura entra, igual que les altres variables, a engruixir la llista de qüestions subjectes a la tecnologia del control organitzatiu.

Coronel (1993:94) també ens mostra la cultura com un mecanisme aglutinador, com un marc estable d'assumpcions donades i col·lectivament compartides, com un element integrador i peculiar que emergeix en tota organització i, fins i tot, amb possibilitats d'un cert *control* amb l'objectiu d'aconseguir l'eficàcia organitzativa. Posa èmfasi en la possibilitat del seu tractament com una variable més subjecta a control, amb la idea d'augmentar l'eficàcia organitzativa en ares de l'excel·lència.

Per acabar voldríem presentar un esquema conceptual per a l'estudi de les organitzacions que ens presenten Allaire i Firsiroutu (Abravanel i altres, 1992: 92-94). Els autors proposen un esquema conceptual compost de diverses variables endògenes i factors exògens. L'esquema 1.2 representa l'esquema organitzacional que es deriva de l'examen dels problemes lligats a la cultura en les organitzacions.



Esquema 1.2: Esquema conceptual de cultura organitzacional.

Pels autors, és útil concebre qualsevol organització com a constituïda per tres elements interrelacionats:

1. Un sistema socioestructural que es compon de relacions entre les estructures, les estratègies, les polítiques i altres processos formals de gerència.
2. Un sistema cultural que agrupa els aspectes expressius i afectius de l'organització en un sistema col·lectiu de símbols significatius.
3. Els treballadors com a individus, amb el seu talent, les seves experiències i la seva personalitat, creadors, formadors i unificadors d'importància, que elaboren activament una realitat organitzacional coherent a partir del flux continu dels esdeveniments.

Tanmateix, des de la postura socio-crítica (Bates, 1986/1987), es considera que aquesta concepció de cultura com a variable serveix a determinats interessos materials i ideològics. Concretament opina que són tres els aspectes criticables en l'estudi de la cultura des de posicions tècniques:

1. La noció de cultura és, en essència, trivial, estàtica i manipuladora.
2. Desatén consideracions importants sobre l'aspecte polític de la cultura.

3. Fracassa en la distinció entre les relacions de producció material que caracteritza la corporació i els processos de producció i reproducció cultural que caracteritzen l'escola.

Es pretén anar cap a un control ideològic amb la finalitat de cercar l'eficàcia escolar i la cultura escolar. Segons el mateix autor la idea de cultura omet qualsevol consideració seriosa de les polítiques culturals, no distingeix entre les relacions de producció material que caracteritzen la corporació i els processos de producció i reproducció cultural que caracteritzen l'escola.

Nord (1985) també creu inapropiat aquest concepte de cultura, com a concepte de cohesió interna i en lloc seu proposa (cit. a Coronel, 1993:95) la metàfora del magnetisme, que implica un examen de les dinàmiques per la qual diverses parts (subcultures) se situen en el camp, s'atrauen o es rebutgen; de la mateixa manera que el camp magnètic en si mateix pot canviar l'estructura dels components individuals i operar amb elements magnètics i amb els altres, que si fossin antimagnètics podrien destruir el camp.

No obstant això, González ens diu que des d'aquesta visió s'estan realitzant aportacions interessants al voltant de la cultura, els seus elements i dimensions i sobre quina seria la cultura més adequada perquè les nostres escoles funcionessin més productivament com a organitzacions educatives.

1.5.2 La cultura com a metàfora

Les metàfores s'utilitzen normalment com un recurs per engalanar el discurs, però la seva importància va molt més enllà. Per Morgan (1991) la utilització de la metàfora implica una manera de pensar i una manera de veure que traspasa el com comprenen el nostre món en general. Per exemple, la investigació sobre una àmplia varietat de camps ha demostrat que la metàfora exerceix una influència formativa en la ciència, en el nostre llenguatge, en com pensem i en com ens expressem respecte dels altres. Utilitzem la metàfora sempre que intentem comprendre un element d'experiència en termes d'un altre. És fàcil veure com aquesta classe de pensaments té importància per comprendre l'organització i la gestió. Les organitzacions són un fenomen complex i paradoxal que

poden comprendre's de moltes maneres diferents. Moltes de les nostres idees *donades per suposat* sobre l'organització són metafòriques tot i que les poguéssim no reconèixer com a tals.

Des de la perspectiva interpretativa (Greenfield, 1986), l'escola apareix com una constel·lació d'esdeveniments concrets i personalitats en conjunt més que com a marcs d'abstraccions o lleis generals. Aquest autor proposa com a forma òptima d'expressió de la teoria organitzativa la metàfora i ens presenta les organitzacions com a *artefactes culturals* i com a productes de les accions, intencions i desitjos humans.

Seguint en la línia de González (1990), s'entén que la cultura és l'essència mateixa de l'organització. L'organització és una cultura, entesa com una forma expressiva, un fenomen cultural. Les organitzacions només existeixen com a patrons de relacions i significats simbòlics que es mantenen a través de processos continus d'interacció.

Des d'aquest punt de vista, i tenint en compte les aportacions de Coronel (1993:93-94), no hi ha dubte de la importància que adquireix la cultura, l'element cultural com un recurs disponible de l'escola. Aquest concepte pot aparèixer com una via per comprendre la vida organitzativa, com un element necessari, ja que es converteix en la base per a la construcció de significats dels individus.

Estudiar la cultura no és altra cosa que estudiar la significació social, estudiar com arriben a ser de significatives per als membres de l'organització, les coses, els esdeveniments, les interaccions.

Més que estudiar la cultura com a element de l'organització, s'estaria fent una anàlisi cultural de la vida organitzativa, s'estaria preguntant quins són els esquemes interpretatius que fan possible l'organització, d'on provenen aquests esquemes i com es generen, es comuniquen i es mantenen.

La citada perspectiva suposa reconèixer que les organitzacions són artefactes culturals, assentats en sistemes de significats compartits, consensuats o negociats i canviants que tenen el seu origen en la interacció social i, per tant, en esquemes interpretatius compartits que creen i recreen aquest significat.

Segons Alonso (1988) és l'experiència social compartida, ja que els membres de l'organització, mitjançant la interacció, hi participen tenint emocions comunes, cognicions comunes i accions amb objectius comuns. És a dir, comparteixen emocions, cognicions i accions.

És experiència social consensuada o negociada, en tant que l'experiència social es constitueix per l'acceptació d'emocions, accions i cognicions d'uns membres per altres.

És l'experiència social canviant, en tant que les noves emocions, cognicions i accions dels membres particulars que sorgeixen per la contínua interacció social, en el moment que són compartides, consensuades i acceptades, creen una nova experiència social i canvien la cultura organitzacional.

Ouchi i Wilkins (1988) assenyalen una debilitat fonamental d'aquesta via d'anàlisi:

No explica la relació que hi ha entre la cultura interna d'una organització i la cultura externa en la qual està inserida, és a dir, el medi cultural i socioeconòmic que l'envolta.

Fins ara hem pogut observar que segons qui defineixi la cultura i des de quina posició ideològica se situï, el terme cultura organitzacional adquireix una vessant totalment diferent.

Tal com diu Gómez Dacal (1996:365), les diferents expressions sobre la cultura ens mostren diferents maneres d'entendre-la i ens permeten adonar-nos que s'ha interpretat diferent segons les diferents teories:

- Per l'escola *cognoscitiva*, la cultura organitzacional és un sistema de coneixements o de pautes apreses que determinen la forma en què els individus i el grup perceben, comprenen i valoren la realitat.
- Els pensadors de l'anomenada escola *simbòlica*, sostenen que la cultura organitzacional no és un simple reflex de processos cognitius i pautes de pensament i acció apreses, ja que la seva arrel la formen significats i pensaments compartits pels autors socials, constituint la seva expressió els mites, les ideologies, les normes i els valors convertits en sistema, la qual cosa s'aconsegueix no en els processos cognitius individuals, sinó en la interacció

entre els que conjuntament construeixen i reinterpreten constantment aquests elements i el tot que conformen.

- En canvi, per l'escola *interpretativa* representa el que és l'organització.

Finalment, per cloure aquest apartat hem optat per reproduir la classificació que aporta Díez (1998: 92) a fi de recollir les característiques més rellevants de les diferents perspectives analitzades des del punt de vista de diversos autors.

PERSPECTIVES ACTUALS EN CULTURA ORGANITZATIVA				
	funcionalisme: cultura com a variable externa	sistèmics: cultura com a variable interna	interpretatius: cultura com a metàfora	sociocrítics: cultura com a metàfora crítica
Concepció de l'Organització	Existeix objectivament i amb caràcter instrumental	Microsocietats amb els seus propis patrons de cultura i/o subcultures que identifiquen la seva individualitat organitzativa.	Fenomen cultural, construcció social; constituïda simbòlicament i mantinguda per la interacció social dels seus membres.	Construcció social que reflexa els interessos i les ideologies dominants dins de l'organització.
Concepció de la Cultura	Variable ambiental que influeix en processos organitzatius i actituds dels membres.	Variable organitzativa informal constituïda per supòsits, valors i manifestada en rituals i símbols.	Essència de l'organització. Mecanisme epistemològic per estudiar l'organització.	Metàfora marcada pels interessos tècnic i pràctic que cal orientar cap a l'interès emancipatori.
Focus de la Investigació	Context cultural: cultura de la societat i el seu impacte en les organitzacions.	Relacions de contingència entre variables: una de les variables són les qualitats socioculturals dins de l'organització.	Anàlisi cultural de l'organització: quins són els esquemes interpretatius que fan possible tal organització.	Estudi crític dels símbols i de la manipulació dels símbols.
Finalitat de la Investigació	Augmenta l'eficàcia de l'organització des de la direcció.	Augmentar l'eficàcia de l'organització des de la direcció.	Entendre la cultura per determinar quin tipus de clima, valors i filosofies són possibles i desitjables per una organització donada.	Defensar-se contra el control ideològic del <i>management</i> cultural.
Corrents Teòriques	Gestió Comparada	Cultura Corporativa	Anàlisi Cultural	Anàlisi Cultural Crítica
Autors Representatius	Hofstede (1980), Ouchi (1984), Pascales i Athos (1984).	Firestone i Wilson (1985), Deal i Kennedy (1986). Peters i Waterman (1984)	Smircich (1985), Greenfield (1986), Weick (1983) i Schein (1988)	Bates (1986, 1987), Stablein i Nord (1985), Alvesson (1989).

Quadre 1.8: Perspectives actuals en l'estudi de la Cultura Organitzativa (Díez; 1998:92)

1.5.3 Una aproximació a les anteriors perspectives

Des del punt de vista de les implicacions, el fet d'atendre les dimensions tècniques i polítiques de la cultura ens obre vies per a la comprensió dels centres educatius i les seves peculiaritats.

Des del nostre punt de vista la cultura no pot ser vista com una variable més dels components organitzatius, en tot cas podríem pensar que és un element fruit del recull de tots ells. Per tant, es pot donar el cas que la modificació d'algun alterarà la pròpia cultura o, a la inversa, la cultura pot variar i, per tant, modificar-los. Smircich (1985), per posar un exemple que ens avali, afirma que les organitzacions són cultura.

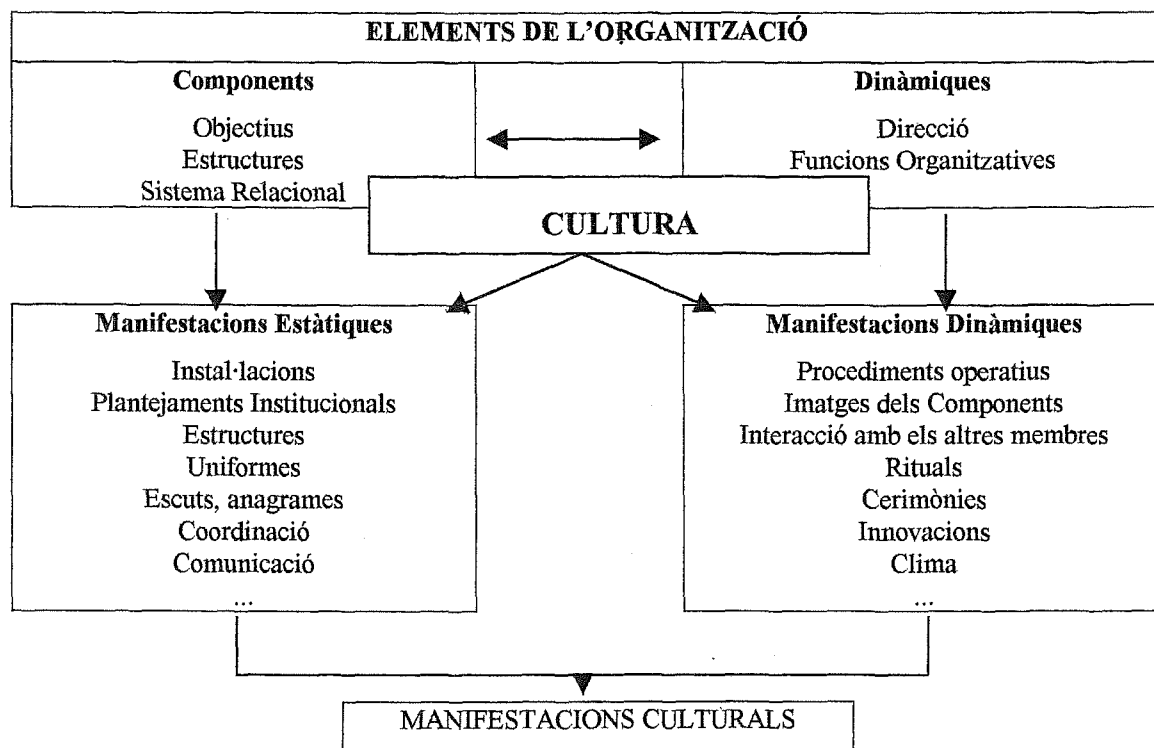
Per la seva banda Municio (1992:56) ens diu que la cultura és ubíqua. Cobreix totes les àrees de la vida organitzativa. Qualsevol que sigui el programa o unitat analitzada apareixeran respostes especials, anomalies en els projectes i situacions difícils de comprendre. A través de les entrevistes amb els membres es descobriran els valors reals enfront dels oficials, els interns enfront dels externs, els supòsits enfront dels fets.

Coronel (1993: 95-96) creu que, d'una banda, cal destacar el paper que desenvolupa el component cultural en la construcció i la interpretació de la complexa realitat organitzativa i, en aquest sentit, la importància que adquireixen els símbols, significats, rituals, en la comprensió de la vida quotidiana dels centres, en la interpretació de fets o esdeveniments. Els centres educatius són institucions generadores i configuradores de cultures peculiars que determinen la manera en què els membres donen sentit i fan front als assumptes organitzatius.

D'altre banda cal, assenyalar la importància del component polític com a ingredient bàsic de la vida organitzativa i els mecanismes utilitzats en el seu desenvolupament; en la seva potència explicativa com a instrument generador d'anàlisi de la realitat dels centres, en la invitació permanent a la lectura crítica del que passa i en la recerca constant de canvi i transformació de les pràctiques escolars.

Tal com es pot veure en l'esquema 1.3, entenem que una organització està composta per diferents elements classificats en dos grans aparats: els components i les dinàmiques. Els primers serien aquells elements que ens serveixen per descriure l'organització tal com és

en un moment concret, si poguéssim situar-nos en un centre i parlar les accions el fruit d'aquesta descripció ens donaria idea de quins són els seus elements. Tanmateix un organització és quelcom més complexa i cal aprofundir-hi més per poder-la conèixer realment. Els grups tenen com a característica pròpia estar sempre en contínua evolució i transformació. Una organització està en moviment i en ella es donen una sèrie de dinàmiques que no es poden obviar tot i que aquestes s'interrelacionen estretament amb els components existents. Els components ens ajudaran, per tant, a descriure la institució i les dinàmiques i a comprendre-la mitjançant les seves manifestacions.



Esquema 1.3: Relació de la cultura amb els elements configuradors de l'organització

La cultura no és quelcom que tingui l'organització, sinó que l'organització és cultura (Weick, 1983 i Smircich, 1985). Nosaltres preferim pensar, a l'igual que els autors, que tots aquests elements formen part o ens proporcionen informació suficient per a l'estudi de la Cultura.

Si és cert que les organitzacions actuen segons la seva percepció de l'ambient i que el procés de percepció (construcció) està influït de manera considerable pel sistema socioestructural i el sistema cultural respectius, llavors, efectivament, l'estratègia de l'organització es deriva de l'estructura. És necessari, per tant, comprendre l'estructura de l'organització com si inclogués alhora les característiques culturals i estructurals.

Sabirón (1999:314) observa que en les actes del Segon Congrés Internacional sobre *Escoles Eficaces i Millora de les Escoles* (celebrat a Rotterdam, 1988) proliferaven les propostes de models d'investigació en els quals la cultura o *ethos* apareix com la variable que inclou la resta de components.

1.6 Funcions que desenvolupa la cultura

Fins ara, hem fet un recorregut per les diferents conceptualitzacions de cultura: definició, història, classificació, perspectives d'estudi... Però encara ens cal saber; què és el que realment aporta la cultura organitzativa a la dinàmica i funcionament d'una institució escolar?, què és el que fa la cultura, a quines funcions serveix?

La cultura organitzacional desenvolupa, segons diferents autors, una variada gamma de funcions totes elles carregades d'interès. Com a primera aproximació es podria afirmar, seguint a Parsons (1951), Merton (1957) i Schein (1988), que el que la cultura organitzativa fa en definitiva és resoldre els problemes bàsics de l'organització respecte del següent:

- a) la seva supervivència i adaptació en el medi que l'envolta,
- b) la integració dels seus processos interns per determinar i consolidar la seva capacitat de supervivència i adaptació.

Tanmateix, hi ha altres autors que van una mica més enllà en analitzar les funcions que pot desenvolupar el tema que ens ocupa en aquesta recerca, entre ells ens agradaria destacar el recull que fan Antúnez (1993); Kahn, Hoebel i Weaver i Rivas, (1975, 1985 i 1990 respectivament) i Díez (1996).

Per Antúnez (1993: 240), les funcions de la cultura organitzacional són aquests:

- Defineix els límits de l'organització; estableix, per tant, la distinció entre un centre escolar i els altres.
- Transmet un sentit d'identitat als seus membres.

- Facilita la creació d'un compromís personal com a alguna cosa més àmplia que interessos particulars i sovint egoistes de l'individu.
- Ajuda a incrementar la continuïtat del sistema social.
- Controla i dóna valor i sentit a les actuacions modelant les actituds i els compromisos.
- Reconcilia els valors organitzacionals (nomotètics) i els valors personals (ideogràfics) tal com proposa Hodgkinson (1983:24)
- Fonamenta el clima i catalitza la comunicació.

Segons Kahn, Hoebel / Weaver i Rivas hi hauria dues formes de concebre la cultura, que en cap cas es contradiuen amb les ja esmentades per Antúnez, en relació amb les seves funcions:

- **Reguladora:** faria referència a la complexitat. *Apareixeria la cultura com a necessitat de regulació d'un sistema social caracteritzat per l'extrema complexitat, en constant augment, de les seves relacions* (Rivas 1990:238). Des de la perspectiva reguladora, la cultura organitza i disposa el marc per a la interacció social i, a més a més, reorienta i reconstrueix aquesta interacció, de manera que aquesta es pot mantenir i sobreviure a través de les diverses situacions i vicissituds per les quals necessàriament passa tota la societat.
- **Adaptativa:** suposa la cultura en funció de les formes en què la societat (un grup social) soluciona els seus problemes bàsics.

Finalment, Díez (1998), que ha estudiat abastament el tema, conclou aquest recull amb una recopilació força extensa d'un gran ventall d'autors:

- **Funció Integradora / Identificadora / Socialitzadora:** els éssers humans ens construïm com a persones socials incorporant a la nostra individualitat les pautes de pensar i actuar pròpies d'un grup determinat o d'una societat. La cultura, en aquest sentit, pren un paper integrador que socialitza els comportaments i identifica als seus membres a través de formes de pensar i d'actuar en l'àmbit organitzacional que li són comuns i que, en conseqüència, li confereix una identitat col·lectiva. Permet al grup, a l'organització,

diferenciar-se respecte d'altres grups organitzats. Sembla clar que la cultura és un mecanisme d'integració i articulació del funcionament de l'organització (Firestone i Wilson, 1985; Coronel, 1993) ja que dóna als membres de l'organització un marc referencial per interpretar els esdeveniments i les conductes, i per actuar d'una manera apropiada i acceptable a la situació (Bolívar, 1993).

- **Funció Epistemològica:** per a aquells que entenen la cultura com a metàfora de l'organització, aquesta funciona com un mecanisme epistemològic per estructurar l'estudi de l'organització com a fenomen social (Smircich, 1983; González, 1990). Es converteix així en una via per a la comprensió de la vida organitzativa (Coronel, 1993).
- **Funció Adaptativa:** Schein (1988) ens diu que la cultura resol els problemes bàsics del grup respecte de la seva supervivència i adaptació en el medi que l'envolta i respecte de la integració dels seus processos interns, a fi de consolidar la seva capacitat de supervivència i adaptació. En aquests sentit, com plantegen Harrison (1988) o Anzizu (1985) la funció de la cultura seria establir els mètodes idonis per relacionar-se amb l'entorn: explotació agressiva, negociació responsable o exploració estimulants.
- **Funció Legitimadora:** la cultura justifica el sentit i el valor de l'organització. Reforça l'orientació i la finalitat (prioritats i preferències globals que orienten els actes de l'organització –Etkin i Schvarstein, 1989) de l'organització proporcionant-li sentit al comportament i al treball dels membres de l'organització i conferint una disminució de l'ambigüitat en aconseguir una situació més estable i predible. Lògicament, en servir d'orientació i sentit, la cultura *redueix l'ansietat que prové de la incapacitat per entendre o predir els successos que transcorren al voltant del grup a causa dels aprenentatges compartits* (Schein, 1990: 111).
- **Funció Instrumental:** utilitzar la cultura com a instrument de gestió eficaç de l'organització és una de les aportacions més *vendibles* que s'ha explotat. Sobretot entre aquells que entenen la cultura com una variable interna aposten clarament per aquesta visió. Aquesta funció és utilitzada per tots els grups

com a mitjà per aconseguir els seus objectius en l'organització, així com per potenciar canvis considerats oportuns en un determinat moment (Infiestas, 1991). És la funció de la cultura organitzacional que es presenta com a més aprofitable pels equips directius dels centres escolars.

- **Funció Reguladora (controladora):** la cultura de l'organització d'alguna forma ajuda a descriure les qualitats i les característiques desitjables dels membres, els ensenya com han de tractar-se entre si, indica el tipus de control del comportament, assenyalant les relacions que han d'existir entre els individus i les organitzacions. Lògicament permetrà minvar l'ambigüitat en la conducta dels membres de l'organització en crear un entorn estable i predible, en indicar-los com es fan les coses i el que és important (Robbins, 1987; Schein, 1988). I, a més a més, en aquest sentit de control, permetrà als directius millorar la seva capacitat d'explicar i predir la conducta dels membres de l'organització (Robbins, 1987).
- **Funció Motivadora:** els valors compartits generen cooperació, motiven el personal, faciliten el compromís amb les fites rellevants (Kast i Rosenzweig, 1987), facilita el compromís amb alguna cosa més elevada que el jo mateix, que els interessos egoistes de l'individu (Smircich, 1983; Robbins, 1987).
- **Funció Simbòlica:** En tant que és realment una representació d'aquesta realitat complexa que és la vida social d'un grup.

Si intentem buscar un paral·lelisme entre les diferents aportacions realitzades (quadre 1.9), ens adonem que finalment hi ha algunes de les funcions en les quals gairebé sempre coincideixen els diferents autors.

Parsons, Merton i Schein	Antúnez	Khan, Hoebel, Weaver i Rivas	Díez
supervivència			adaptativa
adaptativa		adaptativa	adaptativa
	distinció entre institucions		simbòlica
	identitat dels seus membres		integradora
	facilitació del compromís personal		motivadora
	increment de la identitat		
	integradora dels valors de l'organització i els valors personals.	reguladora	instrumental
	fomenta el clima i catalitza la comunicació		
			socialitzadora
			epistemològica
			legitimadora

Quadre 1.9: Recull de funcions de la cultura organitzativa.

En primer lloc, la cultura proporciona una adaptació al context, adaptació que, alhora, facilita a l'organització el manteniment de la seva supervivència. Atorga a les institucions una identitat que la distingeix de les altres al mateix temps que li procura la integració dels seus membres, facilitant el seu compromís personal i modelant les seves actituds. Totes aquestes funcions serveixen perquè l'organització camini cap a una integració dels valors de l'organització amb els valors personals. Totes elles, des del nostre punt de vista, funcions necessàries en el nostre àmbit educatiu.

1.7 Influència de l'entorn social sobre la cultura dels centres educatius

Les organitzacions són sistemes oberts que necessiten gestionar, satisfer i equilibrar amb cura les necessitats internes i adaptar-se a les circumstàncies ambientals o de l'entorn. Morgan (1991) assegura que el problema més gran amb què s'enfronten les organitzacions modernes són els canvis en l'entorn.

La cultura escolar es troba ubicada en el marc d'una cultura social més àmplia. Les fronteres d'aquestes cultures són permeables i existeix una simbiosi de doble circulació i sentit (Santos Guerra, 1992:167).

La cultura organitzacional extreu part important de les seves premisses de la societat en què les organitzacions es troben immerses.

Ferrerres, 1992

Si la societat on ens ubiquem canvia, els seus components canvien necessàriament o potser se'n desenvolupen d'altres. Així doncs, per exemple, es destaca que una explicació al desenvolupament de llars de jubilats en la nostra societat és el fet que s'han debilitat els llaços familiars, ha augmentat l'increment de l'edat i l'esperança de vida. Aquests fets propicien que resulti més difícil que la família ajudi i assisteixi els avis quan aquests ho necessiten. Les llars de jubilats han sorgit per satisfer aquesta realitat. Qualsevol organització haurà de canviar si es modifiquen altres components socials.

Un cas semblant es pot explicar dels centres d'educació infantil i primària. La progressiva entrada en el món laboral de la dona i la competència que es crea entre les escoles per raó de la davallada de la natalitat, entre altres, fa que els centres es plantegin ofertar nous serveis per tal de facilitar als pares el problema de la cura dels fills durant més hores que les estrictes de l'horari escolar. En alguns centres sorgeixen sota aquestes noves demandes, sense excloure altres finalitats educatives, el servei de canguratsges i/o l'oferiment d'activitats extraescolars.

La modificació dels tradicionals rols familiars com a conseqüència de la inserció de la dona en el món del treball, està provocant un canvi en els patrons familiars... s'observa, d'altra banda, el creixement continu de les llars amb un sol pare o una sola mare a causa de la disminució de l'estabilitat dels matrimonis i l'increment del nombre de divorcis i de posteriors matrimonis.

Martín-Moreno, 1992:42

Però, a més a més, hem de tenir present que no sols ens trobem enfront d'un canvi de patrons culturals, sinó davant la necessària coexistència de patrons culturals diversos en funció de les decisions dels diferents individus.

Per tant, les diferències culturals de la societat on ens ubiquem produeixen necessàriament diferències en les organitzacions. Sota aquestes realitats és del tot indispensable que es produeixi una coherència bàsica entre l'organització i el seu entorn. Una organització, on les premisses fossin contradictòries amb les de la societat en

general, hauria de fer-se un nínxol, o inserir-se en una subcultura, que li permetés subsistir.

En resum, no podem oblidar la realitat exterior i per aquest motiu hem de puntualitzar la vinculació de les escoles amb la cultura determinada imperant en el context on aquesta estigui ubicada i la funció de l'escola en tant que instrument transmissor i reproductor d'aquesta cultura. Qualsevol dels dos fets adaptació a les demandes del medi i/o enculturitzant social (transmissor i reproductor de la cultura) influirà forçosament en la cultura organitzativa del centre.

Per Martín Moreno (1992:46) són set, comptant amb algunes ja insinuades, les àrees bàsiques de la influència de l'entorn en la cultura de l'escola:

1. *Expansió del rol del centre educatiu.* Les condicions de vida en les societats actuals fan necessari que el centre escolar es constitueixi en pont pels seus alumnes entre la família i l'entorn. Els centres educatius ja no són només llocs on els alumnes aprenen lectura, escriptura, matemàtiques... són establiments on s'atenen necessitats tant educativoinstructives, com psicològiques, físiques i nutricionals dels nens.
2. *Tolerància de la diversitat.* La societat actual integra entorns més plurals, més diversificats que els existents en un passat recent. Això ens porta a una escena educativa més tolerant respecte de la diversitat i la varietat dels individus.
3. *Democratització en la presa de decisions:* És opinió generalitzada en les societats modernes que tots els afectats per les decisions d'institucions i agències públiques han de tenir, almenys en la presa de decisions, una democràcia participativa on estiguin compresos la representació de tots els membres de la institució. Aquest fet ha de donar lloc a una més gran col·laboració entre els membres de l'escola i els membres de la comunitat.
4. *Opcionalitat en activitats i conductes.* L'opcionalitat en les activitats escolars es manifesta en les majors possibilitats existents per què aquestes siguin determinades, en part, per els propis alumnes: elecció d'alguns continguts de l'aprenentatge, del nivell d'aprofundiment, del temps i ritme de

realització, dels recursos didàctics a utilitzar, dels companys de feina... donant lloc al desenvolupament de l'escola d'opcions múltiples.

5. *Estudi de l'entorn físic i sociocultural.* En entorns diversificats com els actuals, les escoles han de preparar els alumnes no sols perquè puguin donar respostes als problemes d'avui, sinó també perquè s'anticipin als de demà i perquè explorin solucions creatives en la seva pròpia comunitat. L'entorn local, pedagògicament enfocat, pot servir com a exemple privilegiat per comprendre altres comunitats humanes més àmplies. Quan l'entorn està implicat en les activitats de l'escola s'eleva el rendiment dels alumnes. Els pares que són tractats com a col·laboradors en el procés educatiu desenvolupen un rol més fort en l'aprenentatge de continguts i de conductes dels seus fills. En definitiva, els centres escolars han de prendre consciència que els continguts no es transmeten ni s'assimilen suficientment només que quan es té en compte l'entorn i els seus models culturals, i quan no hi ha grans divergències entre la influència de la família i la de l'escola.
6. *Recerca de la identitat individual en coordinació amb la participació social.* A la majoria dels individus se'ls impulsa en dues direccions al mateix temps; d'una banda s'emfatitza l'individualisme i, de l'altra, s'estimula l'activisme social, la participació ciutadana. Les institucions educatives han de trobar noves estratègies encaminades a preparar els seus alumnes perquè coordinin la recerca de la llibertat i de l'èxit personal amb els requeriments socials. La funció de l'escola com a medi d'integració social és valorada especialment per tots aquells que no estan arrelats en l'entorn del centre atès que la seva incorporació és recent.
7. *Establiment de relacions externes sistemàtiques.* Actualment és inconcebible que els centres educatius no planifiquin les seves relacions amb la comunitat. Cal un canvi en aquesta línia. L'establiment de relacions sistemàtiques amb l'entorn constitueix una part important del rol de la direcció del centre i una responsabilitat primària dels professors. S'observa que cada cop són més els directors i els professors que dediquen substancials quantitats del seu temps i

energia al desenvolupament de relacions amb la comunitat en la qual es troba el centre.

Tots aquests aspectes que acabem d'exposar ens porten a preguntar-nos: quin és el paper de les institucions educatives?

El paper que sembla que han d'assumir les institucions educatives a les portes del segle XXI és el d'una organització oberta a les demandes de la societat moderna, instaurades en el canvi i la qualitat.

En els darrers anys ja s'observa en els centres educatius una disminució de les pràctiques organitzacionals i educatives excessivament rígides i uniformes. Veiem que hi ha una tendència a anar cap a uns centres educatius caracteritzats per unes pràctiques més flexibles i diversificades, al qual alguns autors com ara Martín Moreno (1989) han anomenat *centres educatius versàtils*.

S'entén per centre educatiu versàtil aquella institució educativa que no estableix de manera definitiva i permanent les seves estructures, sinó que les ha previst amb la suficient flexibilitat per permetre possibilitats de canvi o reorientació d'alguna de les seves parts o de la totalitat de les seves fórmules educatives i/o organitzatives, en funció de les necessitats dels models socieducatius que es pretengui desenvolupar en aquell moment. El centre educatiu ha de presentar les màximes possibilitats de variabilitat organitzativa en funció de l'evolució dels plantejaments pedagògics i de les necessitats de la comunitat a la qual pertany. És un centre que es caracteritza per la seva adaptabilitat i polivalència.

El centre educatiu actual necessita ser versàtil per poder realitzar sense excessius costos humans i materials, i amb la freqüència necessària, els canvis que requereix la seva constant adaptació a l'evolució de la societat.

1.8 Síntesi del capítol

No sembla fàcil definir el terme *Cultura* atesa la seva gran inclusivitat. Malgrat tot sembla que hi ha força coincidència a considerar que la cultura està constituïda per comportaments, idees i especialment valors compartits que constitueixen el marc

interpretatiu d'identitat i de referència, es transmet mitjançant símbols que són apresos pels components de la institució i singularitza els grups.

El que si que sembla quedar clar per als diferents autors esmentats, al llarg del capítol, és que la cultura organitzacional existeix en el si de les organitzacions i consegüentment podrem afirmar que també existeix en el si dels centres escolars.

El seu estudi és necessari en primer lloc perquè la cultura proporciona una adaptació al context, adaptació que alhora li facilita el manteniment de la seva supervivència. Atorga a les institucions una identitat que la distingeix de les altres al mateix temps que li procura la integració dels seus membres, facilitant el seu compromís personal i modelant les seves actituds. Totes aquestes funcions serveixen perquè l'organització camini cap a una integració dels valors de l'organització amb els valors personals. Totes elles, des del nostre punt de vista, funcions necessàries en el nostre àmbit educatiu.

Tanmateix, cal tenir en compte que una organització no ha de tenir necessàriament una cultura unificada; pot passar que hi coexisteixin diverses cultures que s'interrelacionin entre si; en aquest cas parlarem de subcultures, sense que el concepte hagi de tenir connotacions pejoratives. Per contra, direm que un centre té una cultura dominant quan els seus valors bàsics siguin compartits per la majoria dels membres.

La diferenciació entre les diverses classificacions (Harrison, Handy, Burke, Thevenet, Sainsalieu, Oliver, Municio, Hargreaves, Gather Thurler, Bolívar) de cultura organitzativa es pot fer a partir de dues categories: el contingut i la forma. En el nostre cas creiem més interessant realitzar l'estudi de la cultura organitzacional segons la forma, és a dir, a partir de les relacions de treball, les maneres de fer i actuar que els professors tenen. S'ha de tenir en compte, però, que adoptem la classificació que adoptem, gairebé mai no trobarem organitzacions en la seva expressió més pura.

En qualsevol cas la cultura és un fenomen dinàmic, els valors i les creences estan constantment reinterpretats en funció dels esdeveniments concrets que es van representant. Inicialment aquesta comença a partir de les idees dels fundadors de les organitzacions, però posteriorment altres membres introdueixen modificacions i, a poc a poc, el grup les va assumint com a habituals.

A l'hora d'apropar-se a l'estudi de la Cultura Organitzativa hi ha dues grans perspectives o enfocaments diferents: la cultura entesa com a variable organitzativa i la cultura entesa com a metàfora base per investigar i comprendre els fenòmens organitzatius. Des del nostre punt de vista la cultura no pot ser vista com una variable més dels components organitzatius, en tot cas podríem pensar que és un element fruit del recull de tots; per tant, es pot donar el cas que la modificació d'algun alterarà la pròpia cultura o, a la inversa, la cultura pot variar i, per tant, modificar-los.

Però no solament els elements interns a l'organització poden modificar la cultura, si la societat on es troba ubicada canvia, els seus components canvien necessàriament i pot ser que fins i tot se'n desenvolupin d'altres. No podem oblidar la realitat exterior i per aquest motiu hem de puntualitzar la vinculació de les escoles amb la cultura determinada imperant en el context on aquesta estigui ubicada i la funció de l'escola en tant que instrument transmissor i reproductor d'aquesta cultura. Qualsevol dels dos fets, adaptació a les demandes del medi i enculturitzant social (transmissor i reproductor de la cultura) influirà forçosament en la cultura organitzativa del centre.

Per acabar només una última aportació: sovint el terme cultura s'interrelaciona amb el terme *clima* i arriben a confondre's de tal manera que mentre que alguns autors afirmen que la cultura és un dels elements que constitueixen el clima social, d'altres opinen (també nosaltres) que és un concepte més ampli que inclou aspectes menys visibles i que engloba, entre altres, el clima social. Un fenomen semblant trobem amb el terme *imatge*: per nosaltres aquest, tant sols és el reflex, de vegades més o menys enganyós, de la cultura existent.

2. LA CULTURA EN LA PRÀCTICA

2.1 *Dimensions que determinen la cultura organitzacional*

Tal com ens comenta García Echevarría (1992), referint-se al món de l'empresa, hi ha moltes i diferents interpretacions sobre com s'ha de fer una anàlisi i plantejament del *management* al voltant dels components d'una cultura corporativa. Ens centrarem, en aquest apartat i el següent, en analitzar aquelles dimensions que corresponen als valors i normes, formes de comportament, etc., amb què els components d'un centre s'integren en el seu projecte i aconseguen gràcies a ell una manera de fer conjunta amb formes d'actuació i de comportaments definits.

Generalment es considera que el concepte de cultura té dues dimensions principals: *contingut* i *fortalesa* (Sathe, 1985). El contingut d'una cultura afecta la direcció del comportament dels seus membres, o sigui la seva efectivitat. El contingut, més que per la simple agrupació d'un conjunt de principis, està determinat per l'ordenament relatiu i la seva interrelació. És a dir, que l'ordre correlatiu o de prioritat dels principis indica quines polítiques haurien de tenir prioritat quan sorgeix un conflicte entre dues posicions donades. La fortalesa d'una cultura afecta la intensitat del comportament, a sigui la seva eficiència: els factors més importants que determinen aquesta fortalesa són: la quantitat o nombre de creences que es comparteixen; quan extensament aquestes creences estan difoses entre els membres de la comunitat i, finalment, quan clarament està establert el seu ordre de prioritats. És a dir, d'una banda ens cal esbrinar quines són les diferents manifestacions que expressen el *contingut* de la cultura i, de l'altra amb quina intensitat i coherència, *fortalesa*, hi són presents.

D'aquesta manera podem mesurar la fortalesa en funció de tres subcategories:

- **Extensió.** Sathe (1985) es refereix a l'extensió com el grau en què la cultura és compartida. També es refereix a l'assoliment del seu àmbit d'influència.
- **Densitat.** Entesa com la consistència dels seus components.
- **Claredat.** Consisteix en l'accessibilitat que els membres de la cultura tenen respecte del coneixement i l'aprenentatge del significat dels seus components.

Ens referim a la claredat amb què s'expressen els citats components (creences, normes, valors, assumpcions...) i la jerarquització o prioritització dels valors.

2.2 Manifestacions de la cultura organitzacional

Els éssers humans som constructors de significats, creadors del món social a través dels símbols. Per tant, si el que desitgen és interpretar el veritable significat dels fets i de les accions en una organització donada, hem de conèixer, d'apropiar-nos, dels sistemes o universos de significat que els seus membres comparteixen i que estan en la base dels esmentats fets i accions. En cas contrari, caurem en l'error d'interpretar-los segons els nostres propis sistemes de significats, que poden ser sensiblement diferents. Llavors actuaríem com el colonitzador que desprecia certes pràctiques bàrbares i indígenes perquè els hi assignen el valor i el significat que tenen en la seva pròpia cultura. (Coronel i altres, 1994:104)

Cada organització desenvoluparà la seva pròpia cultura. Comprendre-la, és per tant, comprendre la institució, ja que els seus elements simbòlics no són més que l'expressió del que està succeint en el si de cadascuna.

L'interès per conèixer i descriure els components culturals té una doble finalitat. D'una banda, comprendre les variables que incideixen en el funcionament de les organitzacions; de l'altra, possibilitar processos d'intervenció que facilitin el desenvolupament de les organitzacions. De fet, emfatitzar en algun aspecte de la vida dels centres educatius pot ser una activitat que afavoreixi la cohesió i el treball productiu dels grups humans o redundar en problemàtiques que potencien la divisió i la relació interna.

Gairín, 1993: 368.

En conseqüència, continuant amb Coronel, el concepte de cultura ha donat lloc a una nova perspectiva per a l'estudi i comprensió de les organitzacions, en la qual és important la interpretació dels fenòmens organitzatius més enllà dels fets evidents. Aquest concepte de cultura ha provocat que parlem d'alguna cosa més que de processos tècnics, estructures, nivells i departaments, objectius, normes o resultats, quan ens referim a les organitzacions; i que ens proveïm amb la idea bàsica que les coses mai no poden ser senzilles i simples allà dins. En definitiva, ens porta a una apologia de la

interpretació com a estratègia principal per arribar al coneixement dels fenòmens organitzatius. L'important per nosaltres no són els fets en si, sinó les interpretacions que diversos grups o subjectes estableixen com a conseqüència de patrons culturals que han après amb la seva interacció amb la resta dels membres de l'organització.

Partint del terme cultura en genèric, Jordán (1992:30-31, citant Quellet) estableix una gradació dels diversos elements que conformen la cultura en un grup social segons la seva menor o major implicació en la dinàmica de relacions entre els membres d'una determinada societat. Així, distingeix quatre blocs:

- *Valors fonamentals compartits* per la majoria dels membres d'una societat, independentment de la seva pertinença a grups socioculturals minoritaris en el si de la mateixa societat. Així, dins d'aquest grup es troben els grans principis que són assumits per la gran majoria de persones i països; per exemple, actualment els Drets Humans.
- *Les diverses produccions culturals* pròpies dels diversos grups socials: filosofia, literatura, art, alimentació...
- El tercer bloc estaria configurat per tots aquells aspectes que reuneixen aquelles *característiques més singulars d'un grup cultural*: creences, religió, orientacions axiològiques, festes, rituals, organització familiar, etc.
- I, finalment, un últim grup que estaria constituït per aquells *comportaments, habilitats, actituds*, etc., propis de l'àmbit comunicatiu; aspectes que es troben en la base del virtual èxit i fracàs en les interaccions socioculturals.

Si descendim a la cultura organitzacional i ens centrem en la cultura d'empresa, que és la primera de la qual es va sentir parlar referint-se a una organització, segons **Schein** (1988) inclou els nivells d'estudi següents:

Artefactes. Els aspectes tangibles de la cultura compartits pels membres d'una organització. Es tracta d'artefactes físics, verbals i conductuals que estan a la superfície -en la zona més visible- de la cultura organitzativa. El llenguatge particular de l'organització, les seves històries i mites són exemples d'artefactes verbals; els conductuals estan representats pels rituals i les cerimònies. Artefactes

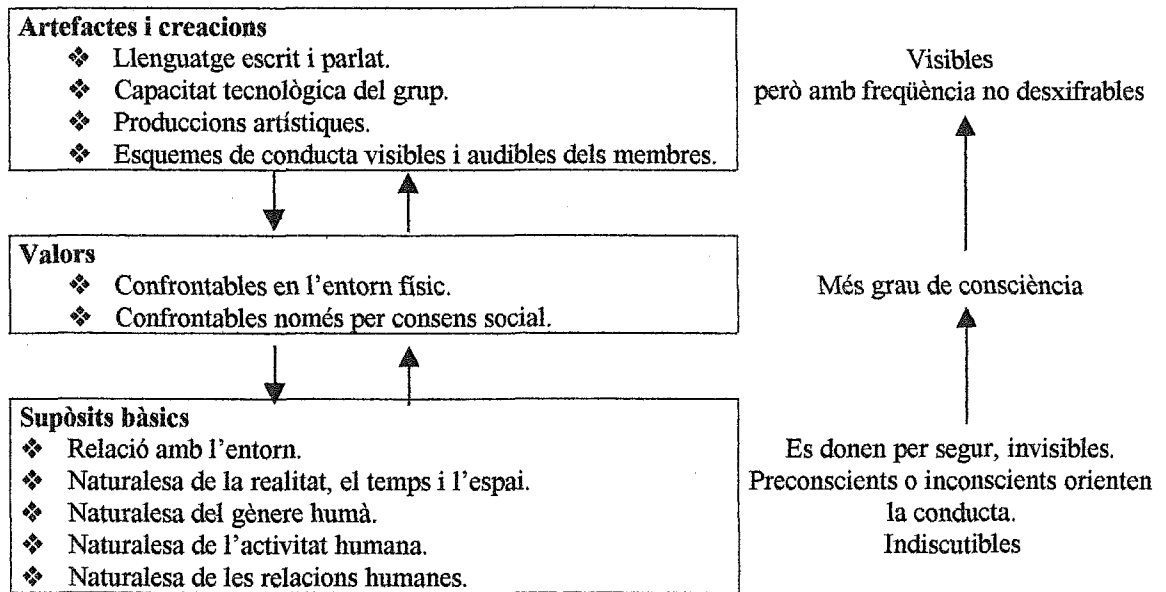
físics són, per exemple, la tecnologia que l'organització utilitza o la disposició i la decoració dels espais.

Perspectives. Les normes i les regles compartides aplicables a un context donat. Representen les solucions a problemes comuns trobats pels membres de l'organització, es refereixen a com els membres defineixen i interpreten les situacions de la vida organitzativa i determinen els límits de la conducta acceptable. Les perspectives són relativament concretes i els membres acostumen a ser-ne conscients.

Valors. Els criteris que els membres utilitzen per jutjar situacions, actes, objectes i persones. Els valors reflecteixen els veritables objectius, ideals, criteris de qualitat i fins i tot els pecats d'una organització. Els valors són més abstractes que les perspectives i els membres de l'organització en són menys conscients. Alguns membres experimentats poden referir-s'hi, com la filosofia o la missió de l'organització.

Assumpcions. Les idees implícites que els membres mantenen envers ells mateixos i dels altres, de la seves relacions amb altres persones i sobre el caràcter de l'organització en la qual viuen. Representen el nivell menys conscient dels quatre i constitueixen els principis abstractes que determinen els sistemes de significats més explícits.

El mateix Schein, en una altra publicació (1985) aporta les interaccions que es donen entre les diferents manifestacions en l' esquema següent:



Esquema 2.1: Nivells de cultura i la seva interacció

Una altra de les classificacions clàssiques dels elements de la cultura des del món de l'empresa és la que fan **Deal i Kennedy** (1982). Consideren quatre elements: els valors, els ritus, els herois i la xarxa cultural: els dos primers elements són molt similars als que ja s'han descrit en la classificació anterior, però cal tenir present les noves aportacions que es fan sobre els herois i la xarxa cultural.

Els herois personifiquen els valors de l'organització, és a dir, es constitueixen com a models tangibles dels valors. Pot donar-se el cas que, contràriament, personifiquin contravalors o els valors oposats als compartits per l'organització, en aquest cas parlarem d'antiherois (també molts importants a tenir en compte). De vegades poden representar una vàlvula d'escapament per als membres de l'organització, en la mesura que assumeixen valors que aquests no poden o no s'atreveixen a assumir. També poden ser aprofitats pels líders per presumir de diversitat cultural. Els herois reflecteixen fidelment l'existència i la interacció de les diverses subcultures. Els líders poden ser creats o portats a l'estrellat pels membres d'aquestes subcultures i abanderar així la lluita per la subsistència.

La xarxa cultural sols és la trama de la comunicació en l'organització. Deal i Kennedy enumera tota una sèrie de personatges que existeixen en la xarxa informal d'interaccions i comunicacions:

- a) Els narradors ajuden a entendre els actes organitzatius mitjançant la difusió d'històries i llegendes. Esdeveniments que passarien desapercebuts per molts dels individus són destacats pels narradors, simplement pel fet de reelaborar-los, d'oferir una versió sobre els fets que ressaltarà uns elements i n'enfosquirà uns altres. Per tant, estaran carregats de fets culturals. Però s'hauria de matisar la primera fase d'aquest paràgraf dient que de vegades el seu esforç va encaminat a fer que els actes organitzatius siguin entesos d'una determinada manera.
- b) Els capellans fan el mateix que en totes les cultures: atenen les confessions i proporcionen consells i solucions. Sovint representen l'ortodòxia i assumeixen el paper de guardians dels valors de la cultura. Enllacen amb la tradició i la història de l'organització i normalment són persones amb un coneixement profund d'aquesta.
- c) Els murmuradors i els espies constitueixen una versió diferent. Són les persones que tenen com a missió recollir tot el volum d'informació irrellevant que circula per l'organització. Aquestes virtutes comunicatives que aïlades semblen no tenir cap significat, reunides en mans d'aquests personatges adquireixen un valor simbòlic de primera magnitud, i constitueixen per ells la seva principal font de poder i de subsistència.
- d) Finalment, les càbales o coalicions que es poden assimilar bastant amb les subcultures i amb tot el que hem comentat sobre elles. Com s'ha assenyalat des de la teoria crítica, les coalicions constitueixen un dels eixos en els quals es vertebrava la micropolítica institucional, és a dir, la complexa trama de conflictes i negociacions que caracteritza la lluita pel poder en el si de les organitzacions.

Muñoz, A. i Román, M. (1989:159-160), per la seva banda, recomanen l'estudi de les manifestacions següents per a investigar la cultura organitzacional:

1. L'anàlisi dels símbols.

2. L'estudi de la imatge de l'organització.
3. L'estudi d'aspectes parcials: lideratge, clima, relacions socials, sistema sociotècnic.

L'anàlisi dels símbols se centra en la investigació dels mites, històries i llegendes, ritus i cerimònies, metàfores, humor i jocs. Els mites poden contenir en la seva formulació tant veritats i errors. Els mites s'inicien i es transmeten sense sotmetre'ls a comprovació. Morgan (1989), indica exemples de mites freqüents en l'organització:

- El mite del canvi organitzacional planificat
- El mite de la necessitat de canvi
- El mite de la racionalitat de l'organització
- El mite del control i de l'avaluació
- El mite de l'expert
- El mite que l'autoritat comporta la responsabilitat

Els ritus i cerimònies inclouen les preses de possessió, els acomiadaments, les celebracions, els homenatges, les festes, les reunions, les assemblees, la imposició de medalles, el repartiment de diplomes, etc.

Un dels mitjans més útils per a la creació i la difusió dels símbols és el llenguatge organitzacional. Ràpidament es mitifiquen termes com planificació, organigrama, objectius operatius, avaluació normativa, igualtat d'oportunitats, ensenyament individualitzat, etc.

L'estudi de la imatge de l'organització és un altre sistema per captar la cultura de la institució. Cada membre té formada una imatge de la seva organització o de la seva empresa. Aquesta imatge, estigui o no basada en dades objectives, condiona el seu comportament: si els individus defineixen una situació com a real aquesta es farà real en les seves conseqüències. La condensació de les imatges dels membres ens sintetitza la cultura organitzacional.

Van Maanen i Barley (1985) proposen quatre àmbits necessaris per analitzar la cultura:

- a) **Context ecològic.** Tot grup humà opera en unes condicions físiques i temporals, en un món real pel qual es veu influït. Aquestes condicions materials són les primeres catalitzadors en la gènesi d'una cultura. Conformen aquest context ecològic les característiques del context físic i social, les forces històriques que van contribuir a la formació del grup i, més rellevantment, les expectatives, demandes i organització social d'aquells que envolten el grup i sol·liciten que es defineixi. Malgrat tot les condicions ambientals no justifiquen per si soles la formació d'una cultura; són necessàries també d'altres que resumirem a continuació.
- b) **Interaccions socials.** Ràpidament es definiran patrons d'interacció entre les persones, que fins i tot poden ser reconegudes sociomètricament com una xarxa d'intercanvis i comunicacions. Aquestes interaccions, juntament amb el context ecològic, conformen el substrat dels acords col·lectius que es desenvolupen entre els membres del grup.
- c) **Acords col·lectius.** Els membres d'una cultura tendeixen a interpretar de la mateixa manera les seves experiències comunes. Aquests significats compartits conformaran respostes úniques davant els problemes i es convertiran en regles, valors i rituals propis. Aquestes variables, en tant que variables socioculturals, poden ser examinades analíticament, tot i considerant les seves interrelacions, sense recórrer a la conducta o al pensament individual. Malgrat tot, no podem considerar la cultura com alguna cosa independent dels individus que la comparteixen, ja que són els individus i no el grup com a entitat qui posseeixen la consciència d'ells mateixos i una ment on arxivar interpretacions i solucions als problemes.
- d) **Capacitat d'adaptació i de reproducció de la cultura.** Els patrons culturals desapareixen quan deixen de respondre a les necessitats diàries dels individus. De la mateixa manera, les cultures sobreviuen només en la mesura que el seu contingut és transmès d'una generació a una altra. Malgrat tot, com que cap cultura és estàtica, cal reconèixer un marge d'acció als individus perquè, a través de la seva interacció, reelaborin els continguts culturals de manera que satisfacin noves necessitats. Així doncs, aquesta capacitat d'adaptació i de

transmissió cultural, que depèn essencialment dels individus, de les seves accions, ha de ser objecte preferent d'anàlisi.

Fins aquí hem fet un recorregut per diferents aportacions del terme cultura. Si ens centrem, però, en l'estudi de les dimensions de la cultura organitzacional dels centres educatius, hem d'assenyalar per força **l'anàlisi realitzat per Beare, Caldwell i Millikan (1992)**. Per aquests autors existeixen dos conjunts de característiques que són comunes a totes les escoles. En un estarien compresos els valors, la filosofia i la ideologia i, en l'altre, influïts pel primer, els models de comportament, les cerimònies, els símbols, el llenguatge, les normes..., ta com queden recollits en la figura 2.1 (Beare i altres, 1992).

La interacció d'aquests elements configuren la microcultura escolar. La majoria són elements i termes importats de l'antropologia i de la sociologia, però aplicats a les institucions educatives adquireixen un significat específic.

Segons els mateixos autors,

...les escoles, gairebé malgrat elles mateixes, semblen tenir la responsabilitat d'aclarir i coordinar aquests elements culturals perquè com a organitzacions, formen directament i indirectament, un conjunt de valors, una filosofia i una ideologia que tenen la intenció d'educar intel·lectualment i socialment, a més a més de donar uns coneixements a uns nens que han posat la seva confiança i el seu futur a l'esguard de l'escola. Per tant, les escoles, amb intenció o sense, són llocs culturals de gran poder.

Beare i altres, 1992:230

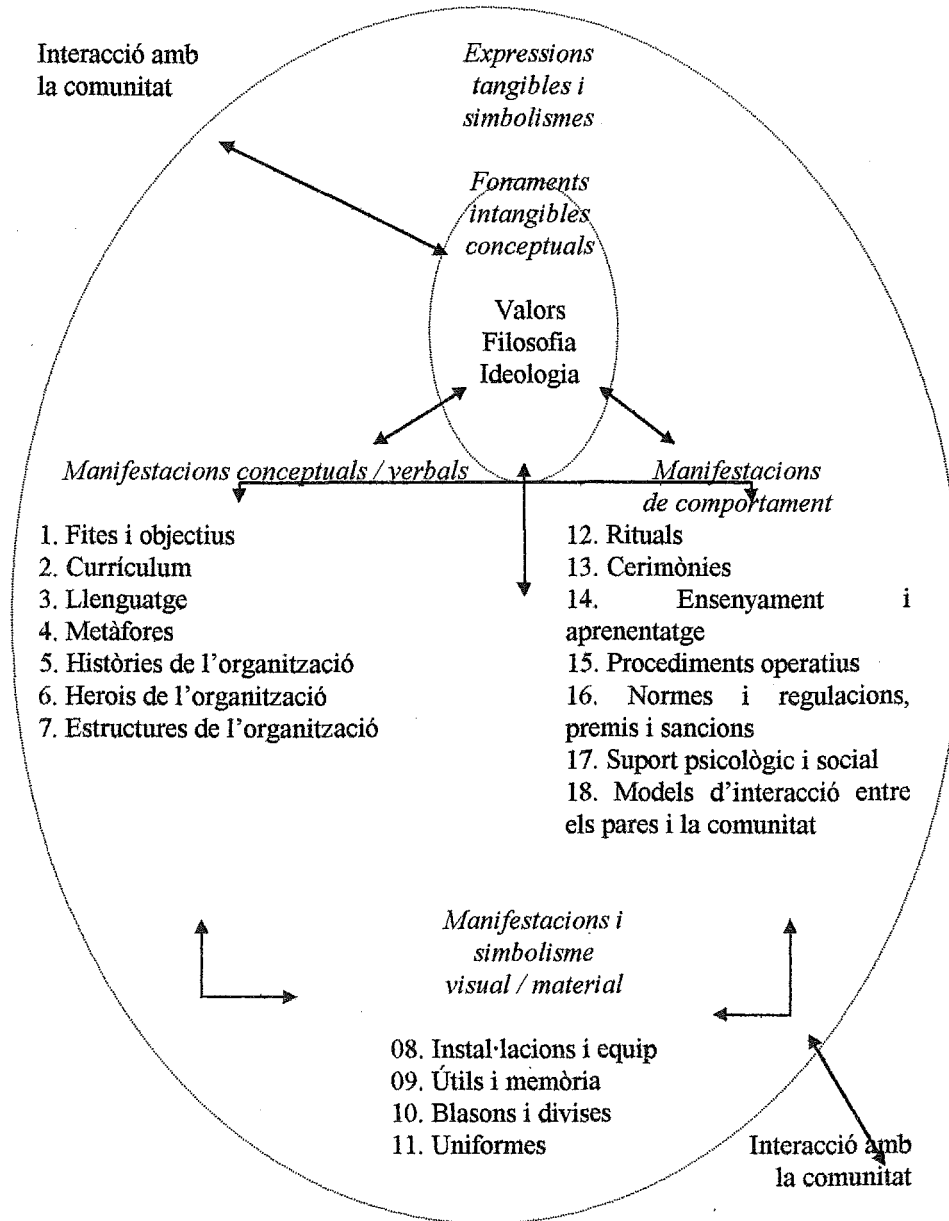


Figura 2.1: Marc conceptual per valorar i desenvolupar la cultura dels centres (Beare i altres; 1992).

Aquest model suggereix que hi ha dues categories diferenciades:

- a) Les manifestacions que apareixen dins de l'oval petit són conceptuals intangibles en relació amb el seu caràcter i contenen valors, filosofia i ideologia.

- b) Les manifestacions que apareixen fora d'aquest oval són capaces d'expressar-se de forma tangible i poden ser subclassificades en expressions verbals, expressions visuals i expressions de comportament.

Les línies discontinües entre les manifestacions intangibles i tangibles demostra que no hi ha fronteres clares i que aquests elements estan en constant interacció. D'altra banda les línies discontinües de l'oval gran volen reflectir de manera similar l'intercanvi existent entre l'escola i la seva comunitat.

Els dissenyadors d'aquest model parteixen de la convicció que en qualsevol organització hi haurà, de manera aparent una única cultura. Tanmateix, pot ser que no s'atengui exactament als objectius, declarats oralment o de forma escrita, de l'organització. A fi que hi hagi una cultura forta i coordinada, fa falta que també hi hagi una estreta correspondència entre els elements intangibles i de base i les expressions i símbols tangibles que es dirigeixen a l'exterior...

Finalment, i ja per acabar amb l'exposició de les diferents manifestacions que poden configurar l'estudi del concepte de cultura organitzacional, **López Yáñez (1995)** recull i unifica diferents propostes en el quadre 2.1 que presentem a continuació:

ANÀLISI DE LA CULTURA ORGANITZATIVA	
Categories	
CONTINGUT	<ul style="list-style-type: none"> • Aparença física • Pautes de conducta • Llenguatge • Reglament implícit • Valors • Assumpcions
FORÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Penetració o extensió • Homogeneïtat • Claredat
ORIENTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> • Retrospectiva • Prospectiva
TRAMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Herois • Narradors • Sacerdots • Murmuradors o espies • Coalicions

Quadre 2.1: Categories que cal considerar per estudiar la cultura organitzacional.

Després d'aquest representatiu recull podem observar, tal com ja enuncïava Del Arco (1999:16-17), que quan parlem de components culturals podem situar-nos en el concepte d'iceberg de la cultura, ja que és fa difícil precisar amb exactitud tots els elements, tendim a delimitar aquells que es troben en el nivell conscient i que tots reconeixem, però malgrat tot, són molts els que queden en el terreny de l'inconscient i que configuren el nivell profund de la nostra manera de ser i situar-nos en el món, així com la manera que té cada grup d'organitzar la seva vida. En qualsevol cas veiem que hi haurà una cultura aparent, manifestacions tangibles i símbols, que serà la que podrem estudiar. Per estudiar-la ens cal definir a través de quines manifestacions ho fem.

Ens cal, doncs, categoritzar tots els elements que han anat sorgint a través de les diferents manifestacions proposades pels diferents autors. Si comparem els esquemes reflectitsxats fins ara de **Shein; Deal i Kennedy; Muñoz i Román; Van Maanen i Barley; Beare, Caldwell i Millikan i López Yáñez** trobem, tal com mostra el quadre 2.2 els elements comuns següents:

MANIFESTACIONS DE LA CULTURA SEGONS DIFERENTS AUTORS I ÀMBITS						
Cultura de grups socials	Cultura organitzacional d'empresa		Cultura de les organitzacions		Cultura organitzacional centres educatius	
Jordán	Shein	Deal i Kennedy	Muñoz i Román	Van Maanen i Barley	Beare, Caldwell Millikan	López Yáñez
Valors	Valors	Valors	-	-	Fites Objectius	Valors
-	-	-	-	-	Curriculum	-
Comportaments	Artefactes	-	Símbols	-	Llenguatge	Llenguatge
Comportaments	-	-	Símbols	-	Metàfores	Llenguatge
Comportaments	Artefactes	Xarxa Cultural	Símbols	C. Ecològic	Hta. Organit.	Orientació retrospectiva
Comportaments	Artefactes	Herois	Símbols	-	Herois	Trama social
Característiques grups culturals	-	Xarxa Cultural	Relacions	Relacions	Estrut. Organit.	-
Produccions culturals	Artefactes	-	Imatge	C. Ecològic	Instal·lacions	Aparença física
Produccions culturals	-	-	Símbols	-	Útils Memòria	Aparença física
Produccions culturals	-	-	Símbols	-	Blasons Divises	Aparença física
Produccions culturals	-	-	Imatge	-	Uniformes	Aparença física
Característiques grups culturals	Artefactes	Ritus	Símbols	-	Rituals	Pautes de conducta

Característiques grups culturals	Artefactes	-	Símbols	-	Cerimònies	Pautes de conducta
-	-	-	-	-	Ensenyament Aprenentatge	-
-	-	Xarxa Cultural	Lideratge	Relacions	Proced. Operat.	-
-	Perspectives	-	-	-	Premis Càstigs	Reglament implícit
-	Assumpcions	-	-	-	Suport Psicol.	-
-	Assumpcions	-	Relacions	-	Interacció Pares	-
-	-	-	Clima	-	-	-
-	-	-	-	Adaptació al Canvi	-	Orientació prospectiva

Quadre 2.2: Distribució de les manifestacions de cultura organitzacional segons diferents autors i àmbits

Abans de pendre una decisió, també caldrà esmentar les diferents manifestacions que poden sorgir, si analitzem tal com ha fet Delgado (1993) les definicions més usuals, algunes d'elles ja referenciades a l'apartat 1.1 d'aquest mateix estudi, a la literatura pedagògica i organitzativa (Escudero, 1988; Bolman i Deal, 1984; Smith i Peterson, 1990; Medina, 1988; Pérez Gómez, 1991; González, 1990 i 1991; Kilman, 1986; Schein, 1988). De l'anàlisi sorgeixen els continguts següents, com a més específics de la cultura escolar:

Continguts de la cultura organitzacional a través de les seves definicions	
• Creences implícites del grup.	• Representacions.
• Expectatives.	• Tradicions.
• Simbologies.	• Accions.
• Signes.	• Supòsits.
• Artefactes.	• Percepcions.
• Pensaments.	• Sentiments.
• Valors.	• Estructures afectivo-cognitives.
• Formes d'interpretar la realitat.	• Significats compartits.
• Comportaments compartits	• Normes.
• Mites.	• Supòsits tàcits.

Quadre 2.3: Continguts específics que contempla la cultura organitzacional a través de les seves definicions

De totes les manifestacions observades als quadres 2.2 i 2.3 és la de Beare, Caldwell i Millikan la que resulta més completa i la que engloba gairebé tots els elements de les altres. És per això que a partir d'ells ens disposem a fer una anàlisi més exhaustiva de cada un dels elements culturals que acabem de presentar.

2.2.1 Anàlisi dels elements configuradors de la cultura organitzacional dels centres educatius

En primer lloc, tot i que és difícil de mesurar, apareixen els **valors**, predominats que informen i orienten les actuacions de l'organització.

Hodgkinson (1983:36) defineix els valors com *a determinants motivadors del comportament*. Normalment valorem les coses pel valor que decidim assignar-hi. Aquest fet li confereix un component subjectiu, personal.

El mateix autor situa els valors, dins el context organitzatiu, en tres nivells: transracional, racional i subracional.

En l'àmbit transracional, els valors es conceben com a:

- Metafísics i conatius, tenen la qualitat de l'absolut, aclaridor i voluntat.
- Estan basats en la voluntat, en el sentit estètic, en els principis, en el codi ètic i en la percepció moral.
- Impliquen un acte de fe i el compromís amb les creences que s'infereixen d'ells.
- Són personals i individuals, únics per a qui els defensa i no poden verificar-se mitjançant tècniques científiques o arguments lògics.

En l'àmbit racional:

- Comprenen les facultats de la raó i les cognitives.
- Tenen el seu fonament dins d'un context de normes, tradicions, costums, expectatives i estàndards.
- Depenen de la justificació col·lectiva.
- Estan orientats d'una manera disciplinària i organitzativa.
- La seva base filosòfica està en l'humanisme, en el pragmatisme i en l'utilitarisme.
- Es recolzen en l'*statu quo*, en el caràcter, en els costums, les lleis i les tradicions d'una cultura determinada.

- Es venera la raó i el compromís, així com la prudència i la praxi.

En l'àmbit subracional:

- Tenen el seu fonament en els sentiments i en les preferències personals. Es valora el que produeix bones sensacions.
- Són gairebé behavioristes quant al seu caràcter.
- Tenen les seves arrels en l'emoció, són bàsics, directes, afectius i individuals.
- Són bàsicament associables i amorals.

Segons aquest model la interacció que es dona entre aquests tres nivells configuren el sistema de valors de cada persona.

... en la pràctica ens movem entre aquests tres nivells gairebé de manera constant, ja que segons el nostre estat anem saltant de les creences/idealisme (nivell 1) al que és cognitiu/social (nivell 2) i al que és afectiu/preferencial (nivell 3).

Beare i altres, 1992:233

El mateix autor més endavant planteja un altre model, però ubicat dins del context organitzatiu: el model, constituït per cinc nivells, tracta la relació entre el líder, l'organització i la seva missió o propòsit oficial.

El nivell V1 reflecteix la posició dels valors de l'individu dins de l'organització; V2 representa grups de tot tipus i mide dins de l'organització; V3 és el nivell organitzatiu o mnemotècnic; V4 descriu la subcultura social dintre de la qual opera l'organització i V5 és el caràcter social que, tot i que no afecta l'organització concreta, pot influir-hi a través del nivell de la subcultura (V4).

Hodgkinson, en discutir sobre el paper del líder, suggereix la possibilitat d'un sisè nivell que es correspondria amb el nivell transracional del model anterior. Els dos models reconeixen que hi ha superposicions entre els respectius nivells.

En aquest segon model s'indiquen les dificultats que poden haver quan els valors personals i els del grup estan mediatitzats per una organització, per això adoptar una filosofia d'escola es converteix en un exercici tan difícil. Quan una persona o subgrup de la comunitat entra en contradicció amb els elements organitzatius de l'escola, es produeix

el conflicte. Cal molta habilitat per aconseguir canalitzar el conflicte com una força renovadora.

Però, qui ha de posseir aquesta habilitat de reconciliació, de negociació, de resolució de conflictes? Morgan (a Santos Guerra, 1992:159) assenyala que:

...els líders formals no tenen el monopoli en la creació de la cultura de l'organització; però la seva posició de poder els ofereix una avantatge especial en el desenvolupament del sistema de valors i codis de comportament, ja que tenen el poder de recompensar o castigar els que segueixen o ignoren les seves ordres.

El mateix autor comenta que poden haver-hi altres persones que influeixen de manera informal i fins i tot amb més força que la del poder jeràrquic establert.

En una escola altament burocratitzada, amb un alt índex mnemotècnic, possiblement aquests líders ocults crearien resistències ocultes que no farien més que crear falses expectatives d'unitat i coherència. És el cas del que passa en algunes escoles privades de línia molt definida per la direcció.

Tot i així, com assenyala Santos Guerra, pot succeir que el nivell d'acord aconseguit i manifest sigui a *nivell superficial* amb la qual cosa el conflicte i les resistències poden aparèixer en qualsevol moment.

En resum, els valors són elements culturals importants en l'anàlisi d'una institució educativa. Captar-los, comprendre'ls, transformar-los, és difícil quan es tracta de persones adultes i constitueix objectiu educacional per als alumnes. Per als uns i els altres, el paper moderador i modelador del lideratge és fonamental ja que es tracta d'un element clau al voltant del qual s'ordenen tots els altres.

Aconseguir la coherència entre aquests elements intangibles (valors, filosofia i ideologies) i els elements tangibles manifestos és una tasca molt difícil per la pròpia naturalesa de l'escola: poques institucions tenen un bagatge d'expectatives tan complicat ni estan tan dèbilment articulades com els centres educatius. Això no vol dir que sigui impossible si les fites i els objectius plantejats són clars, centrats en els estudiants i en les tasques per aconseguir el seu èxit educatiu.

En qualsevol cas són aquests elements tangibles que presentem a continuació amb més detall els que ens permetran acostar-nos a l'estudi de la cultura organitzativa dels centres educatius.

2.2.1.1 Finalitats i Objectius

De la definició axiològica d'una escola s'ha de derivar la seva posició intervencionista i intencional. De l'assumpció d'uns valors es deriven unes fites i uns objectius tangibles que es manifesten de forma verbal, material o en el comportament quotidià dels membres de l'organització. La primera manifestació verbal i/o escrita de la cultura d'un centre està constituïda pel projecte educatiu.

Les finalitats s'entenen com a declaracions d'intencions. Són els que defineixen els grans trets d'identitat de l'escola, els objectius han de concretar i possibilitar la realització de les fites.

En qualsevol organització educativa és indispensable l'existència d'uns objectius elaborats a partir de l'acord entre els seus membres i el compromís de perseguir-los si es vol aconseguir una acció coordinada i satisfactòria. Aquesta necessitat es fa indispensable a l'escola, on un alt percentatge del treball el realitzen professionals en solitari. L'existència d'aquests plantejaments institucionals possibiliten, segons Antúnez i Gairín (1990:15), entre altres coses, la configuració a poc a poc d'una escola amb personalitat pròpia, és a dir, el reforçament d'una cultura escolar.

Les declaracions de fites i objectius no haurien de ser immutables sinó subjectes a una revisió periòdica, la qual cosa ens remet a una estratègia de tipus prospectiu si realment es pretén enganxar en el canvi i aconseguir un compromís per a la millora.

És molt freqüent que a les escoles es confonguin les estratègies prospectives amb previsions més o menys a curt termini. De fet, en la majoria de les vegades, el projecte educatiu no deixa de ser una prolongació, més o menys desenvolupada, del present i del passat. Aquesta tendència limita les possibilitats d'innovació, en el sentit més estricte, ja que no es tracta d'endevinar quin demà ens espera, sinó de fixar-se objectius i mitjans per a aquest demà. De fet, es tracta d'una actitud en front el futur: la de l'acció en funció d'un projecte desitjat.

La realitat és una altra, si analitzem els projectes educatius dels centres veurem que un alt percentatge dels seus objectius reflecteixen un grau alt d'heterogeneïtat, o bé són afirmacions excessivament universals que no impliquen un alt grau de compromís ni dels líders o directius ni per altres membres de la comunitat, amb la qual cosa la cultura institucional es dilueix.

2.2.1.2 Currículum

Amb el terme currículum ha succeït un fet semblant que amb el terme cultura. La multiplicitat de definicions que posseeix ha acabat per necessitar una especificació sobre el seu concepte cada vegada que s'utilitza en un treball o una investigació. En el cas que ens ocupa, currículum, s'entendrà com el vehicle per expressar els propòsits educatius de l'escola. Concretament entès com a quelcom més ampli que l'oferta formal i programada de matèries, hauria d'incloure totes les activitats, tant formals com informals, que l'estudiant i el professor comparteixen durant la jornada escolar.

Actualment, al nostre país, el treball de redefinició del currículum de les escoles ocupa una gran part de la Reforma Educativa promulgada des de l'administració, la qual cosa no pressuposa la seva inexistència anterior. Tot i posar-nos en el supòsit que les escoles no l'haguessin definit d'una manera explícita, aquest existia en les seves diferents varietats: formal, informal i ocult.

La importància del fenomen curricular de la reforma, rau en l'obligatorietat de la formulació explícita dels programes adaptats al context i a la filosofia pròpia de cada centre, si bé és molt probable que la coherència entre les fites i la seva concreció programàtica en objectius i continguts no serà la desitjada.

La falta de recursos, de planificació, de formació, semblen ser les constants que acompanyen tota la reforma institucional. Malgrat tot, està clar que les decisions, poques o moltes que es prenguin en les escoles sobre aquest tema, seran un bon revulsiu en contra d'una cultura instaurada en l'aïllament i el treball de l'aula.

En aquest sentit, les estratègies utilitzades per les escoles per instaurar la innovació curricular hauran d'estar molt ben tutelades. Les direccions de les escoles hauran d'haver estat els agents dinamitzadors d'aquesta innovació. Això no suposa la defensa d'un

model d'implementació burocratitzat, sinó més aviat, i d'acord amb les investigacions sobre el rol dels directius en la innovació, una garantia de major èxit (Tejada y Montero, 1990).

D'altra banda, els nombrosos estudis que relacionen eficàcia, bon clima i cultura amb el paper dels directiu, coincideixen a assumir que aquells directors experts en currículum i, més concretament, experts i implicats en els programes d'estudis, eren reconeguts positivament en el seu lideratge.

Beare, Caldwell i Millikan (1992:132) comenten respecte d'això el següent:

Els propòsits essencials de l'escola són la instrucció i l'aprenentatge; les escoles de qualitat educativa, són simplement de qualitat en aquestes dues àrees. I el director és, en primer lloc i més important, un líder instruccional en una escola multimodal, en la qual hi ha una gran quantitat d'autonomia per cada unitat o persona i on el nexa d'unió del tot és una forta cultura corporativa. El director és, en l'anàlisi final, aquell que custodia una cultura determinada.

No és precisament aquesta la política que s'està portant a terme en la implementació de la nostra Reforma Educativa; on els directius dels nostres centres han anat a la cua (dels cursos de formació), desconsiderant el paper importantíssim que tenen com a dinamitzadors i difusors dels nous plantejaments.

2.2.1.3 Llenguatge

El llenguatge i la forma en què és utilitzat pels membres d'una organització és un altre dels elements culturals a tenir en compte, ja que els significats compartits s'expressen a través del llenguatge. Tal com diu Siguan (1979:12):

Cada nivell social, cada grup professional, cada col·lectivitat més o menys autònoma desenvoluparà les seves pròpies peculiaritats. Hi ha un llenguatge de saló i un llenguatge del raval, un argot de delinqüents i un argot administratiu, un vocabulari mèdic i un altre propi d'advocats. L'enumeració es pot fer indefinida.

En tot grup i subgrup humà es desenvolupa un llenguatge intern que els diferencia d'altres. Avui en dia, ningú no pot posar en qüestió un fet tan evident; aquest element pot arribar i ha arribat en alguns casos ha constituir tribus amb codis de llenguatge incomprensibles per altres grups humans coexistents dins d'una mateixa organització, fins i tot dins d'una escola.

El fet de posseir un llenguatge propi reforça la consistència interna del grup i la impressió de pertinença dels seus membres. A més a més, al costat d'aquesta funció social identificadora els llenguatges propis de cada grup reflecteixen, en la seva estructura, la manera com el grup entén la realitat (cultura), i com pretén comunicar-la d'acord amb la seva funció social.

Però, quan es parla de llenguatge, no es fa només referència al llenguatge verbal; també existeix el llenguatge corporal respecte del qual recents investigacions atorguen un paper cada dia més preponderant.

2.2.1.4 Metàfores

Les metàfores són analogies i el nostre llenguatge n'està farcit. La literatura sobre les organitzacions escolars utilitza freqüentment metàfores per assenyalar el tipus de cultura que s'hi respira. Es parla de l'escola com un quarter, com una presó, com una fàbrica, com un mercat, com una gran família, etc., l'ús d'un d'aquests termes ens dona una idea de la manera de pensar o de l'estereotip que portem al cap.

La repetició contínua d'aquestes metàfores i els seus significats estan influïts i influeixen sobre la cultura escolar. Els directius haurien de potenciar aquelles metàfores que creuen que haurien de representar l'escola i potenciar la no-utilització d'aquelles que creuen que són perjudicials per al centre. Bates (1982:8), respecte d'això, diu el següent:

Els sistemes educatius són, doncs, en un sentit, una resolució física de les metàfores culturals i mites mantinguts per educadors i administradors. Moltes de les metàfores són ritualitzades en les formes d'organització, cerimònia i interacció que són típiques de les escoles.

I Morgan (1980:613) pregunta:

La visió ortodoxa sobre la teoria de les organitzacions s'ha basat, fonamentalment en les metàfores de màquina i organisme, però que passaria si alguna persona inventés analogies amb una textura més rica per les organitzacions?

La resposta estaria en el camí d'una major varietat de paradigmes que encarnen visions del món i de l'organització més ajustats a la realitat, però potser llavors el paradigma perdria el seu sentit emmarcador, esquemàtic i comprensiu.

Una altra forma de metàfores la constitueixen *els escenaris o metàfores teatrals*. Santos Guerra els defineix com a llocs (despatxos, sales de reunions, aules...) en què es representen papers carregats de simbolisme. Efectivament, professors i alumnes interpreten els seus papers sens dubte influïts per aquests escenaris. Només cal observar un alumne enviat al *despatx del director*, comparar l'actitud teatral d'un professor a l'aula i la seva actitud circumspècta en una reunió de claustre. Tant les metàfores com els escenaris són bons elements d'anàlisi de la cultura d'un centre.

2.2.1.5 Història de l'Organització

Tota organització amb un cert rodatge coneix la seva història i també les seves històries, (utilitzem aquest terme col·loquial per englobar les petites aventures que sorgeixen de la quotidianitat) tant l'una com les altres constitueixen un element important en la creació de cultura.

Quan un professor, un alumne o un pare ha deixat la seva petjada en la història d'un centre, amb el temps, tendeix a mitificar-se representa un model o una història de referència en el futur de l'escola.

El record d'aquesta història, d'aquests personatges mítics, a mesura que es van distanciant en el temps, recobren el sentit però no tant pels seus fets reals sinó pel que va significar en aquell moment de la història del centre. La referència a aquestes figures mítiques, resumeix de vegades tot un conjunt de vivències amb un significat comú per a tots els membres del grup que les van experimentar. Recordar, mantenir aquestes figures ajuda a mantenir les idees i els valors que van representar.

Tots hem estat neòfits en la nostra professió i tots hem estat informats puntualment, de la història que arrossega l'escola quan hi posem els peus per primera vegada. Sovint aquesta història o gestes juguen un paper negatiu i representen barreres infranquejables per a una bona dinàmica de treball en equip.

L'evocació de la història i de certes persones significatives pot ser utilitzat com un poderós instrument unificador; encara més si aquests personatges han tingut tanta rellevància social (fins i tot fora de la institució) que s'han convertit en models exemplars; tot i que com ja hem dit també poden tenir la seva contrapartida.

Promoure, neutralitzar o fomentar la història, pot semblar manipulador o poc ètic, però pot fer-se sense faltat a la veritat, ja que s'aconsegueixen grans beneficis en la cultura de l'organització, en el sentiment de pertinença a una institució determinada amb una història i una tradició. Per conèixer els comportaments culturals d'una comunitat és del tot indispensable saber-ne tant la història com les historietes..., tant la *història oficial* com aquells elements que n'han modificat la història exemplar.

2.2.1.6 Herois/ines de l'Organització

Deal i Kennedy (1982) ja ens parlen al començament d'aquest capítol sobre els herois i els defineixen com a models tangibles dels valors. Però ells a més a més enumeren una sèrie de personatges que també col·laboren a fer tangibles i transmetre aquests valors: narradors, sacerdots i murmuradors. (vegeu la definició que Deal i Kennedy donen de cadascun d'aquests personatges a l'inici de l'apartat 2.2).

De fet, aquests són, sovint els protagonistes de les històries de l'organització. Es converteixen en els models socials per als membres de l'organització. Aquesta figura convida a l'emulació i ajuda a mantenir la unitat del grup. Cada escola té els seus herois i aquests no necessàriament han de ser els mestres. Es poden trobar entre els alumnes, els pares o el personal de servei, especialment si han assolit algun tipus d'èxit.

2.2.1.7 L'Estructura Organitzativa

La filosofia d'un currículum estarà recolzada per les estructures organitzatives i pels procediments operacionals que estiguin d'acord amb aquesta filosofia.

Gairín (Martín-Moreno, 1989:134), defineix l'estructura organitzativa com a:

...el patró de relacions duradores establertes entre els components d'una organització.

i més endavant concreta:

... imprimeixen caràcter d'estabilitat a les organitzacions i, per tant, són garantia de permanència. Tanmateix, aquesta caracterització pot proporcionar resistència al canvi organitzacional.

Si bé sovint l'estructura respon als plantejaments definits en els objectius, no poden dir que només per l'objectiu puguin fer-se prediccions sobre l'estructura d'una organització.

Si tenim en compte aquesta afirmació, es podria pensar, equivocadament, que l'estructura és una forma de perpetuar la invariabilitat dels centres; per tant, podríem deduir que el sol fet de la seva presència és una barrera cap a processos d'innovació. L'error prové de confondre l'estructura amb un tipus concret d'aquesta: l'estructura burocratitzada.

Beare, Caldwell i Millikan (1992:116-122), situen aquest tipus d'estructura dins d'un model operatiu i la justifiquen per a la realització de determinades tasques:

L'estructura típicament burocràtica està confeccionada per aquelles tasques que ja estan en marxa i estar fonamentalment relacionades amb la direcció de recursos i les operacions rutinàries. Però el format burocràtic no està suficientment ben equipat per acomodar-se a canvis ràpids i constants, i per a la planificació a llarg termini és bastant ineficaç.

En realitzar l'anàlisi d'alguns aspectes informals que condicionen l'estructura obtenim una llista molt interessant per poder analitzar la cultura d'una escola, com poden ser per exemple:

- Els comportaments i accions de les persones en funció del lloc que ocupen en l'organigrama funcional.
- Com funciona la presa de decisions en cada nucli, o cèl·lula estructural.
- Els models de comunicació que es fomenten en cada model d'estructura.
- Les relacions de poder que provoquen

2.2.1.8 Instal·lacions i Equipaments

La configuració de les instal·lacions així com la seva qualitat i conservació, l'arquitectura i el mobiliari normalment produeixen una impressió immediata i perdurable. Hi ha innombrables situacions relacionades amb les instal·lacions i equipaments que són indicadors d'una cultura determinada. Només cal fixar-nos en quines són les zones més ateses d'un edifici escolar, si els espais dedicats a la recepció del públic reben un tracte especial de manteniment, si les aules són impersonals i buides d'elements acollidors, si les parets estan inundades de *grafitis*, si hi ha papereres i l'ús que se'n fa, si els armaris d'ús personal tenen una tanca amb clau, etc.

López Yáñez (1994) també es refereix a l'estructuració que s'ha establert de l'espai – accessos, usos, repartiment-, així com a la imatge que aquest espai genera o emet cap a l'exterior, en particular la senyalització de l'edifici i les seves dependències així com les senyals d'identitat corporativa.

Tots aquests indicadors, i altres que no hem anomenat, reflecteixen les prioritats, valors i filosofia que reposes a l'escola; algunes escoles fins i tot fan publicitat de les seves prioritats acadèmiques mitjançant les instal·lacions que tenen.

Malgrat tot s'ha de reconèixer que en el cas de les escoles públiques l'obtenció i manteniment dels recursos es troba limitat pels pressupostos que l'Administració competent té a bé atorgar. Moltes vegades també passa que la rendibilitat d'un edifici o d'un equipament casualment es determina per l'existència d'una persona o equip de persones que mostren un interès especial en un tema concret com per exemple: la informàtica, l'aula taller, els mitjans audiovisuals, etc.

En qualsevol dels casos no serà el mateix explicar que tenim una aula d'informàtica i un gimnàs que oferir un programa integrat i racional de la utilització d'aquest equipaments.

2.2.1.9 Senyals Visuals i Memòria

Actualment sembla que aquests trets pertanyen a èpoques passades però el fet és que donen una idea de quins són els valors i a quines coses es dona rellevància dins del centre. Inicialment només es pensa amb insígnies o escuts però aquí entrarien molts altres elements com poden ser: trofeus, certificats, fotos de promoció, revistes, fulls informatius, exposicions de treballs realitzats pels alumnes... Tots ells fan la seva contribució com a peces del mosaic de l'escola.

2.2.1.10 Símbols

Sota aquesta denominació genèrica estarien compresos tota una sèrie d'elements que pel seu significat augmenten el sentit de pertinença a una organització, la qual cosa afavoreix, l'enfortiment d'una determinada cultura.

D'alguna manera els podríem comparar amb la firma visual de la institució. Igual que la signatura d'una persona, ha de tenir característiques constants que la defineixen i que no poden alterar-se. En cas que existeixi logotip, i entès com a signatura dels missatges que

transmet l'organització, és d'aplicació vinculant a tots els sistemes menys en casos excepcionals.

En aquesta pràctica, les escoles privades d'èlite porten una gran avantatge, l'ús de blasons, uniformes, escuts, etc, són tòpics que les diferència d'un altre tipus d'escola.

Però, són aquests símbols tradicionals els únics al voltant dels quals ens podem sentir identificats? La resposta ha de ser forçosament que no. Si s'aguditzava la imaginació podem, trobar símbols més en consonància amb els temps que corren i que, de fet, tindran el mateix efecte: logotips amb un disseny acurat o modern pins amb el logotip del centre poden substituir els tradicionals escuts, eslògans i consignes.

2.2.1.11 Uniformes

Constitueixen una expressió visual de l'afiliació d'un estudiant a una escola determinada i l'estudiant s'identifica amb la institució a través d'aquesta roba. Actualment han caigut en desús i és estrany trobar institucions on es mantingui, tret d'alguns centres religiosos o altres amb tendències molt marcades. El que sí que comença a ser bastant usual és la utilització, molts cops amb caràcter voluntari, d'un uniforme esportiu o xandall i d'una bata escolar, sobretot aquesta última en les primeres edats. El fet que sigui voluntari ens pot donar molta informació tant de la difusió que es fa a través del professorat o de la direcció i del sentit que tenen els alumnes de pertinença al centre.

2.2.1.12 Rituals

La funció dels rituals en el marc d'una cultura és desactivar l'agressió, facilitar la unió i la cohesió entre els individus i mantenir les regles del joc. A fi que aquestes funcions es compleixin cal que els signes que sustenten els rituals siguin clarament perceptibles i interpretables, unívocs, rigorosament codificats i redundants.

Santos Guerra, 1992:181

Gran part del nostre comportament és ritualista. Si no fos així, si cada acció hagués de ser conscient i profundament processada, possiblement acabaríem per tornant-nos bojos.

A les nostres escoles també hi ha accions rituals i aquest fet pot afavorir l'eficàcia en certs aspectes: quan aquests rituals estan entrelaçats als ideals del centre o a ideals altruïstes i elevats la seva harmonia és perfecta i aconsellable per a la cultura escolar.

La nostra escola tradicional estava plena d'aquests rituals, actualment alguns d'aquells ritus, identificats amb un tipus d'ensenyament concret, han estat desterrats injustament sense cap consideració ni reflexió de les escoles. En la majoria dels casos, a més a més, no han estat substituïts per ritus que ajudarien a identificar una escola de cultura moderna, la qual cosa suposa un menyspreu a una poderosa eina educativa.

Tanmateix no poden obviar que aquests també poden comportar un perill si els utilitzem bàsicament com un element de control tal com assenyalen Beare i altres (1992:249):

Els rituals també es poden convertir en instruments de control. Els rituals i les cerimònies poden construir l'esperit de corp i l'orgull d'associació, però poden igualment manipular i distorsionar, confondre les finalitats amb els mitjans i servir a uns interessos menys públics.

Goffman (1987) parla de diferents tipus de rituals: els d'*accés* marquen els moments delicats de l'apropament o allunyament; els de *confirmació* cerquen mantenir la imatge que cadascú desitja donar; els de *deferència* expressen l'estima que es té per un altre; els d'*evitació* busquen mantenir la distància respectuosa; els de *manteniment* serveixen per reavivar els signes de confirmació; els de *ratificació* són rituals que tenen la finalitat de manifestar la sensibilitat enfront del canvi i els de *reparació*, els que tracten de transformar el que es podria considerar com a ofensiu en acceptable.

2.2.1.13 Cerimònies

Les festes i cerimònies han de ser especialment cuidades perquè, tot i que són puntuals i peculiars, tenen una gran transcendència i memòria en la vida d'un centre. Són ocasions especials per manifestar l'esperit de l'escola; en la seva gestació, desenvolupament i memòria estan implícites les característiques del centre: com col·laboren i participen els professors, pares i alumnes, quin tipus de relació hi ha entre ells... i en un sentit recíproc, a través d'elles, es pot obtenir participació, compromís, unió, canvi d'actituds, etc.

S'ha de tenir una especial cura en la programació d'aquests esdeveniments. Si no s'aconsegueixen els efectes desitjats (com podria ser una participació forçada o poc interessada) els efectes poden ser contraproductius.

Com manifesten Beare i altres (1992:249), hi ha moltes ocasions en què les activitats d'una escola poden celebrar-se i propiciar-se a través de cerimònies. Si el personal o els

estudiants veuen les cerimònies com a pertorbadores de les rutines diàries i del currículum o de l'horari, llavors és que s'ha prestat poca atenció a la seva autenticitat, aquest fet indicaria un error en la coherència cultural de la institució. Tota organització necessita expressions formals de la seva cultura, i una mica d'ostentació en reforçar l'impacte.

2.2.1.14 Ensenyament i Aprenentatge

El procés d'ensenyament aprenentatge és la finalitat última de l'escola i les accions realitzades per aquestes organitzacions hauran d'anar orientades a crear un ambient segur vers aquesta tasca.

Hi ha molts aspectes de les diferents maneres de fer del professorat i dels directius que són indicadors del tipus de cultura existent en els centres, segons Beare i altres (1992:250) alguns d'aquests trets poden ser els següents:

- La rellevància i propietat del contingut del currículum al qual els estudiants estan subjectes.
- La rellevància i la propietat de les tècniques d'ensenyament i les metodologies utilitzades.
- La propietat dels marcs de temps dins del quals té lloc l'activitat.
- La disponibilitat de materials de suport i recursos.
- La propietat dels mecanismes i les tècniques d'avaluació i valoració.
- La qualitat del paper modelador dels professors i d'altres persones de rellevància.
- La propietat dels procediments per informar tant als estudiants com als pares.
- La propietat de premis atorgats als estudiants i als professors.

Les tradicions, costums, rutines, rituals i inèrcies que estimula i s'esforça a conservar l'escola i reproduir l'escola condicionen clarament el tipus de vida que s'hi desenvolupa i reforça la vigència de valors, expectatives i creences lligades a la vida social dels grups que constitueixen la institució escolar. És fàcil comprendre les influències que aquesta cultura té sobre els aprenentatges experiencials i acadèmics dels individus que hi conviuen, amb independència del seu reflex en el currículum explícit i oficial.

2.2.1.15 Procediments Operatius

Aspectes com ara: metodologia, formes de comunicació, procediments per a la resolució de conflictes i la presa de decisions, formes d'agrupaments, sistemes de suport i reforç, activitats, recursos que s'utilitzen, formes d'avaluació... entesos des del punt de vista de la seva aplicació pràctica, són indicadors clars i tangibles de la cultura d'un centre.

2.2.1.16 Normes i Regulacions. Premis i Càstigs

Les normes i regulacions, explicitades o no en un reglament propi del centre, marquen els límits i garanteixen el comportament de les diferents persones que integren la comunitat educativa d'una institució escolar. A més a més, poden donar molta informació sobre les creences, maneres de fer i d'actuar de les diferents institucions.

També hi intervenen els costums, les convencions socials i els tabús. Mitroff i Kilman (1985) afirmen que l'estudi d'aquests últims constitueix una font molt valuosa de coneixements sobre la cultura organitzativa, ja que estan relacionats amb les presumpcions bàsiques dels seus membres.

Han d'entendre's com a pautes en lloc de com a restriccions, però depèn de les característiques del centre que aquestes pautes poden actuar en un sentit o un altre.

En general, es reconeix que un centre amb un abús de reglamentació es converteix en un espai *estrangulat* en el qual resulta difícil el canvi; i un centre amb absència de normativa es converteix en una institució ingovernable. El punt mitjà entre aquestes dues posicions pot ser el recomanable. Ara bé en la pràctica diària aquest exercici no resulta fàcil.

2.2.1.17 Suport Psicològic i Social

A tots els centres, d'una manera o altra, hi ha algun tipus de suport personal. Aquest suport, potser de tipus institucional, formal o incidental, en qualsevol cas depenent de com sorgeixi, de com s'apliqui i de quina sigui la seva rebuda, ens donarà molta informació sobre la vida del centre.

2.2.1.18 Models d'Interacció entre Pares i Comunitat

Existeix un model elitista de professionalitat docent que accentua les diferències d'estatus i la distància en relació amb els clients, aquest model veu en la participació dels

pares i estudiants una amenaça a l'exercici professional. Tanmateix, l'organització de la docència, com a professió assalariada que s'exerceix dins d'una organització –i no de forma privada-, requereix un equilibri entre l'autonomia dels professionals –docents- i el control que recau sobre un servei públic. En altres paraules, cal compaginar certes zones d'autonomia que exigeix el treball professional, on sigui possible la innovació, la creativitat, l'experimentació... amb controls democràtics dels ciutadans. Aconseguir una més gran professionalització de l'ensenyament no hauria de servir per limitar la participació dels pares o els alumnes (San Fabian, 1993:91).

San Fabian (1993:92) citant Schmuck i Schmuck, troba que en les petites ciutats, malgrat la mida reduïda i l'ambient més de família de les escoles, és poc freqüent la col·laboració professional. És a dir, pot haver participació en les òrgans formals i fins i tot un clima informal obert, però això no ha de traduir-se necessàriament en formes sistemàtiques de treball cooperatiu.

Existeix un debat obert que enfronta la professionalització de l'activitat docent amb la participació de pares. Moltes vegades aquest debat sorgeix per situacions que s'han provocat per una deficient interpretació dels rols que ha d'assumir cadascú dins de l'educació.

La veritat és que un cert nombre de pares han rebut una formació més sòlida que els pares de generacions anteriors. Aquest motiu fa que mostrin més interès i es preocupin pel tipus d'ensenyament que han de rebre els seus fills.

Alguns, que han viscut sistemes educatius amb diferents fonamentacions, tenen seriosos dubtes sobre el paper educatiu de l'escola fins i tot arriben a desconfiar dels nivells instructius que s'aconsegueixen actualment. Aquestes posicions els condueixen a inculpar als professors, al currículum, al sistema educatiu, etc., del fracàs escolar existent, la qual cosa produeix un tancament del professorat.

En general, les expectatives dels pares sempre superen les possibilitats d'oferta de la institució, i més en aquest moments actuals en què l'escola ha assumit un paquet de rols i de responsabilitats que altres organismes estan oblidant de forma negligent.

En qualsevol cas, els pares no són sols un cabal desbordant d'expectatives i de comportaments clienteralistes, sinó que també seran definidors de la cultura de l'escola. És a dir, tant les relacions de tipus formal (consells escolars, entrevistes, assemblees, reunions de nivell, etc.) com informal (festes, visites, etc.) que es realitzin dins de la institució seran determinants en el funcionament global del centre.

El conjunt de pares de qualsevol escola constitueixen una rica reserva de coneixement i experiència, especialitzacions, habilitats i destreses que van molt més enllà de les capacitats del seu professorat... Allà on no s'utilitza aquest recurs, l'escola està enviant senyals al seu públic que percep l'ensenyament com un procés tancat, esotèric i limitat per l'exclusivisme del professorat.

Beare i altres, 1992:252

Després d'aquesta enumeració i com a síntesi final de les manifestacions proposades per Beare, Caldwell i Milikan, recollim en el quadre que trobem a continuació aquells aspectes que, segons les idees proposades pels mateixos autors, ens semblen més rellevants de recordar.

<p>FONAMENTS CONCEPTUALS INTANGIBLES: valors, filosofia i ideologia predominants que informen i orienten les actuacions de l'organització (difícils de mesurar).</p>		
<p><i>VALORS:</i> Són criteris mitjançant els quals avaluem les nostres accions i les accions, actituds i comportament dels altres, no poden provar-se científicament o ser lògicament verificats. Quan assignem valors emetem judicis sobre el valor de les coses des d'una perspectiva particular.</p> <p><i>FILOSOFIA:</i> La filosofia és una declaració coherent, completa, global i estructurada sobre els valors d'una persona o entitat.</p> <p><i>IDEOLOGIA:</i> És una estructura de creences concretes, que deriva normalment d'una filosofia més àmplia, però que es caracteritza per contenir una presa de posició en favor d'interessos de grup, classe social, nació o sector social qualsevol.</p>		
<p>EXPRESSIONS I SIMBOLISMES TANGIBLES: La transformació en pràctiques concretes de la ideologia es realitza mitjançant manifestacions tangibles, que ens permeten analitzar la coherència i identitat del que anomenem cultura.</p>		
<p><i>Manifestacions conceptuals verbals</i></p>	<p><i>Manifestacions i simbolisme visual/material</i></p>	<p><i>Manifestacions de comportament</i></p>
<p>1. FINALITATS I OBJECTIUS: Les finalitats expressen intencions d'allò que volem aconseguir, els objectius són més pragmàtics, la seva habilitat és transformar les finalitats en declaracions d'intenció orientades al funcionament.</p> <p>2. CURRÍCULUM: És el vehicle que serveix per portar a la pràctica els propòsits educatius de l'escola.</p> <p>3. LLENGUATGE: El llenguatge que els membres d'una organització utilitzen de forma repetida, i la manera en què és utilitzat, reflecteix, directament o indirectament, amb intenció o sense, una base de valors.</p> <p>4. METÀFORES: Són analogies, es compara una cosa amb una altra, classificant o unint qualitats.</p> <p>5. HISTÒRIES DE L'ORGANITZACIÓ: Són aquelles anècdotes que cada centre té i són significatives de la seva pròpia cultura.</p> <p>6. HEROISINES DE L'ORGANITZACIÓ: Els herois es converteixen en models socials per als membres d'una organització. Aquesta figura convida a l'emulació i ajuda a mantenir la unitat del grup. Cada organització té els seus herois o heroïnes en potència entre el seu personal tant del present com del passat.</p> <p>7. ESTRUCTURES ORGANITZATIVES: Són indicadors precisos de la composició que han fet els líders i revelen la forma en què es concep la presa de decisions, la comunicació, les relacions d'autoritat...</p>	<p>8. INSTAL·LACIONS I EQUIPAMENTS: Els missatges que dona una escola a la persona que la visita per primera vegada produeixen una impressió immediata i perdurable.</p> <p>9. SENYALS VISUALS I MEMÒRIA: Cançons, premis, certificats, foto de promoció... S'ha de vigilar constantment la coherència del missatge que aquests senyals visuals envien dins i fora de l'organització.</p> <p>10. SIMBOLISMES (blasons ensenyas i divises): Són un resum visual dels valors, la filosofia i ideologia de l'escola.</p> <p>11. UNIFORMES: S'utilitzen normalment tant per proporcionar un sentit d'identitat als estudiants com per establir un codi estàndard en la forma de vestir.</p>	<p>12. RITUALS: Molts cops per aconseguir una millor eficàcia l'organització utilitza procediments rutinaris que, amb el temps, s'han convertit en rituals. Els rituals també poden esdevenir instruments de control.</p> <p>13. CERIMÒNIES: Les cerimònies són celebracions de la vida d'una organització i poden retre homenatge a membres en particular, per posar de manifest esdeveniments especials, per commemorar fites passades, per donar suport a programes existents o per presentar una nova activitat.</p> <p>14. ENSENYAMENT I APRENENTATGE: És el propòsit primordial de l'escola, una de les tasques fonamentals de la direcció, professors i personal de reforç, s'ha de crear un ambient segur totalment orientat a l'aprenentatge.</p> <p>15. PROCEDIMENTS OPERATIUS: Són la realització pràctica de les estructures conceptuals apuntades per les finalitats i objectius de l'organització.</p> <p>16. NORMES I REGULACIONS. PREMIS I CÀSTIGS: Serveixen per assegurar la coherència en els comportaments dels membres d'una organització, estan normalment dissenyades per definir els límits de cada activitat i per garantir una operativitat i uns resultats previsibles.</p> <p>17. SUPORT PSICOLÒGIC I SOCIAL: Personal de reforç que de forma institucionalitzada o incidental dona atenció activa i visible dins de l'activitat diària de organització.</p> <p>18. MODELS D'INTERACCIÓ ENTRE ELS PARES I LA COMUNITAT: Política que el centre segueix per tal que els pares tinguin accés a la informació del centre en general i a la del seu fill en particular.</p>

Quadre 2.4: Aspectes més significatius de les dimensions de la cultura organitzacional segons aportacions de Beare i altres (1992).

El fet de presentar les manifestacions per separat no ens ha de fer perdre de vista la interrelació existent entre elles. És més que probable que en algun moment aquests elements es relacionin encara que només sigui de manera casual. Aquest sumatori s'ha d'entendre en el sentit gestàltic: on el total és més significatiu que l'estudi de les parts a causa de la seva interdependència.

A més a més, tal com puntualitza Gairín (1996), per a l'anàlisi d'aquesta proposta com a eina útil per analitzar la cultura, hem de considerar prèviament que:

- Alguns aspectes pràctics de l'ensenyament es podrien classificar en més d'un grup dels considerats. Així, determinats llenguatges o propostes curriculars són alguna cosa més que conceptualitzacions i impliquen comportaments i fins i tot l'ús de simbolismes visuals.
- Tan important com identificar els elements de la cultura és determinar el grau en què apareixen i són executades pels membres d'una organització, l'efecte que tenen sobre el manteniment i el desenvolupament de la cultura i l'impacte que es genera sobre cada membre. Ens referim a la segona dimensió de la cultura, *la fortalesa*, de la qual ja parlàvem a l'inici del capítol.

2.3 Cultura professional dels docents

Les pràctiques docents (Bolívar, 1993) generades històricament i compartides en les contextos organitzatius dels centres, formen una cultura ocupacional, amb unes interaccions, una manera de veure i actuar específiques. Els processos de socialització i l'exercici de la professió a cada comunitat laboral (centre, zona; etapa, cicle educatiu; àrea, matèria; homes/dones; etc.) genera formes de veure i actuar que acostumen a configurar una determinada cultura professional, associada normalment a una estructura laboral/ocupacional. Podem entendre les cultures professionals de l'ensenyament com els supòsits, cossos de coneixements i creences compartides/vigents, així com les formes de relació i articulació en el context organitzatiu i laboral dels centres. Com que la professió docent no gaudeix d'un fort corpus legitimador de coneixements, malgrat les crides a la reprofessionalització de l'ensenyament, la cultura organitzativa professional se sustenta, a part del propi procés de socialització professional, en les estructures ocupacionals de treball i en les formes de relació entre els agents. La cultura professional

és promoure l'emergència de nous rols i patrons de relacions entre els professors, redissenyant els entorns laborals, les estructures organitzatives i les formes de pensar i fer l'ensenyament.

L'estudi de la cultura professional dels docents constitueix una via d'aproximació per comprendre els fenòmens d'interacció entre els professors d'un centre educatiu. Aquesta cultura professional es va desenvolupant al llarg dels propis estudis de magisteri però, a més a més, l'elecció d'aquests estudis està mediatitzada per la seva història personal anterior.

El coneixement de la cultura professional dels docents té el seu interès ja que a través seu poden generar estratègies de desenvolupament professional que consolidin un tipus de cultura existent o en generin altres que serveixin per promoure actituds cap a la renovació, el canvi, l'autoavaluació i la reflexió sobre la pràctica.

Ferreres, 1992: 27

L'òptica amb què els docents organitzen i comprenen (Barbero, 1996) la seva pràctica docent, condiona i determina no sols el que intencionadament decideixen ensenyar i fer, sinó també el que transmeten implícitament i el que ignoren –o silencien- que constitueix un aspecte clau a l'hora d'analitzar el currículum ocult.

Per Ferreres, pretendre parlar de la cultura professional dels docents sense tenir present el tipus de formació no seria correcte. Per l'autor (citant a Kennedy, 1990:7-8) en la formació dels professionals hi ha dues tendències fonamentals:

1. Desenvolupar, codificar i transmetre als estudiants com més coneixements millor, és a dir, tot el coneixement possible sobre totes les possibles situacions que es puguin trobar en una posterior vida professional. En aquesta corrent s'entén que la cobertura del contingut és el criteri principal per a l'èxit.
2. Preparar els estudiants perquè pensin per ells mateixos, dotant-los d'estratègies per analitzar i interpretar situacions noves, fins que ells siguin suficientment flexibles i adaptables per acomodar-se a la gran varietat de situacions que puguin sorgir-los. Es caracteritza més que per intentar

subministrar una solució a cada possible problema, per proporcionar una pràctica extensiva en l'anàlisi de situacions.

El desenvolupament professional del docent (Fernández i Molina, 1993) és un procés que ens informa dels canvis que li succeeixen com a part normal de la seva vida ocupacional a través del temps. Ens permet comprendre què passa en les respostes del professor en relació amb esdeveniments especials, amb referència a les seves teories i creences sobre l'ensenyament, el coneixement professional que expressa en l'exercici de la docència, les seves actituds respecte de la gestió de la millora escolar i el desenvolupament organitzatiu o els esdeveniments de la seva vida personal.

La consideració del terme estadi en el desenvolupament del professor, entès com la interacció de la maduresa fisiològica personal amb l'experiència acumulada per la pràctica de l'ensenyament i la influència social de la institució on es desenvolupa la carrera professional, pot ajudar-nos a comprendre la conducta i la resposta del professor davant determinats esdeveniments de la institució educativa.

Oja (1989) elabora un treball sobre estadis del desenvolupament cognitiu en l'adult per dissenyar el treball amb els professors i planificar el desenvolupament organitzatiu en les escoles.

Les característiques de cadascun dels estadis les descriu Oja en termes d'autocontrol dels impulsos, estil personal, preocupació conscient i estil cognitiu. En concret són els següents:

- a) **Autoprotecció.** Els individus controlen els seus impulsos. S'usen les regles per al seu propi avantatge. La principal regla d'autoprotecció és *no quedis atrapat*. Es mantenen relacions interpersonals manipulatives i exploratòries.
- b) **Conformisme.** S'obeeixen les regles perquè es pertany al grup. La conducta és vista en termes d'accions externes i esdeveniments concrets, abans que sentiments i motius interns. Les emocions personals s'expressen mitjançant clixés, estereotips i judicis morals. Preocupa la periodicitat, l'acceptació social i la reputació.

- c) **Transició cap a l'autoconeixement.** Augmenta l'autoconeixement i s'obren multituds de possibilitats, alternatives i opcions en la resolució de problemes. Augmenta la capacitat d'introspecció. El creixement en l'autoconfidència i l'autoavaluació respecte de normes internes comença a substituir les normes del grup i les seves guies de conducta.
- d) **Consciència.** S'és capaç de fer autocrítica. També de fer autoavaluació d'objectius i idees i hi ha sentit de responsabilitat. Les regles són interioritzades. La conducta es veu en termes de sentiments, models i motius més que simples accions. La millora, especialment quan pot ser mesurada per normes autoescollides, és crucial. S'està preocupat per les obligacions, els privilegis, els drets, els ideals i la millora, tot definit més per normes internes i menys per reconeixement o acceptació externa.
- e) **Individualisme.** Sentiment d'individualitat sobretot si s'associa amb un coneixement de la dependència emocional dels altres. Augmenta l'habilitat per tolerar relacions complexes i contradictòries entre esdeveniments. Hi ha gran complexitat en la conceptualització de les interaccions personals. Les relacions interpersonals són altament valorades.
- f) **Autonomia.** Capacitat per tolerar i fer front als conflictes interns que sorgeixen de percepcions, necessitats, ideals i dubtes conflictius. S'és capaç d'unir idees que semblen ambigües i opcions incompatibles. El reconeixement de les necessitats d'autonomia dels altres permet tolerar les eleccions i solucions dels altres i el dret a aprendre de les seves pròpies equivocacions. Els límits de l'autonomia els estableix en la coherència, la interdependència mútua i l'alta valoració de les relacions interpersonals.

Marhuenda i López (1993:301-302) opinen que les exigències derivades de la pròpia estructura del lloc de treball del professor han vingut conformant un determinat model de professió docent.

Leontiev (1972) fa una caracterització estructural i processual de la pràctica professional des de la perspectiva del que realment el professor fa a l'aula. Tot i que han passat molts

anys els trets que defineix no s'aparten massa de les actuacions diàries com podem comprovar a continuació:

- a) activitat institucional,
- b) activitat situacional,
- c) activitat relacional,
- d) activitat mediada per la tasca instructiva,
- e) activitat avaluadora,
- f) aconseguir efectes educatius,
- g) activitat prolongada en el temps,
- h) activitat que exigeix seguiment,
- i) activitat urgida per la immediatesa,
- j) activitat que exigeix intervenció,
- k) activitat amb una forta constricció temporal, grupal i físic ambiental,
- l) activitat individual i
- m) activitat mediada per la personalitat, la història personal i l'estil de fer professional.

El professorat se sent responsable de la seva aula, però està menys clar que se senti responsable del que succeeix al centre. Aquí és interessant distingir com la situació anterior varia en funció de l'etapa educativa de què parlem. En ensenyaments secundaris la responsabilitat estaria orientada a l'aprenentatge de determinats continguts referits a les matèries que imparteix cada un dels professors. En l'ensenyament primari hi ha una major sensibilització cap a qüestions educatives de caràcter més general, tant per un model de formació inicial diferent, com per la introducció d'estructures de coordinació entre professors i cicles, tanmateix, de forma molt tímida i més orientada a satisfer necessitats burocràtiques que a qüestionar i reflexionar sobre la pròpia pràctica.

Per Pérez Gómez (1998:165), és convenient mantenir un enteniment dialèctic entre el comportament situacional del docent i la seva dependència de la cultura professional heretada i compartida pel gremi. Els estudis del pensament del professor, especialment aquells que s'aturen en l'anàlisi de les teories implícites (Pérez Gómez, 1990; Rodrigo,

Rodríguez i Marrero, 1994) així com els estudis sobre la formació del pensament pràctic (Pérez Gómez, 1996; Clandinin i Conelly, 1995; Schön, 1983 i 1987) posen de manifest que, en definitiva, el substrat pedagògic del docent és el factor decisiu en la determinació de la conducta acadèmica i professional del docent en interacció amb les exigències immediates del seu escenari concret d'actuació.

2.3.1 La tasca docent exigeix una cultura determinada?

Si tenim en compte el concepte clàssic de professió (Lortie, 1975; Goodson i Hargreaves, 1996; Arenas, 1993) i comparem la docència amb les professions considerades com a exemplars: dret, medicina, arquitectura..., veurem que la nostra feina ha tingut, des de gairebé sempre, una baixa consideració social. Segons Pérez Gómez (1998), es distingeixen quatre característiques que identifiquen les condicions o trets fonamentals que defineixen una professió:

- un cos de coneixement especialitzat i patrons comuns d'intervenció pràctica,
- un important component ètic, la deontologia professional, que es dirigeix a satisfer les necessitats dels clients,
- una forta identitat personal, sentit de pertinença a l'esmentat àmbit d'ocupacion, i
- un control col·legial sobre la selecció, habilitació, avaluació i pertinença dels seus components.

Per Tomlinson, la condició de professió vindria definida per:

...un conjunt d'individus que apliquen un coneixement científic avançat per proporcionar un servei als clients i s'agrupen junts mitjançant la pertinença a un cos professional que assumeix la responsabilitat de controlar els promitjos professionals, i que els confereix beneficis i pot imposar sancions als membres.

Tomlinson, 1997

Ferreres (1992:11-13 citant a Tenorth 1988) presenta sis dimensions que segons l'autor poden definir les característiques d'una professió, a diferència d'una ocupació:

- a) **Ocupació.** Les professions són activitats de jornada completa que constitueixen la principal font d'ingressos dels individus.
- b) **Vocació.** No s'orienten sols cap al lucre sinó que es guien també per una sèrie d'expectatives i motivacions.
- c) **Organització.** Aquesta dimensió defineix les professions per les formes específiques d'organització del seus membres i les delimita enfront d'altres activitats professionals.
- d) **Formació.** La professió s'exerceix sobre la base d'un saber especialitzat, adquirit sistemàticament, en un llarg procés d'aprenentatge.
- e) **Orientació del servei.** Els professionals difereixen d'una altra activitat per l'objecte del seu quefer laboral. Orienten la seva activitat cap al client i resolen problemes de gran rellevància pels valors substancials de la societat. També s'entén en el sentit que els professionals no han de posseir tan sols un saber funcional, sinó també una competència innovadora per al progrés de la seva branca del saber.
- f) **Autonomia.** Es refereix a les relacions amb el client. La professió, recolzada en el saber específic, defineix la manera en què el client concreta les seves aspiracions a la justícia, salut, formació... El professional acostuma a estar protegit, com a expert, contra les objeccions del client, i aquest pot canviar de professional, però mai no podrà soscavar els fonaments de les activitats professionals.

És fa evident i així ho ratifiquen Pérez Gómez (1998), Hoyle i John (1995), que la tasca educativa no es pot considerar una professió en el sentit que compleixi els requisits anteriors. Especialment el control col·legiat de la selecció, habilitació i avaluació dels seus membres, així com el control sobre la dignitat de la pràctica docent mai no s'ha situat en els propis professors, sinó en les diferents Administracions o patrocinadors. D'altra banda, no és fàcil trobar docents que reuneixin la suficient competència innovadora que els porti al progrés de la seva branca del saber.

Més aviat, tal com continua argumentant Pérez Gómez (1998), el coneixement professional del docent sembla tenir més a veure amb les rutines, hàbits, institucions i

idees tàcites, que amb el coneixement expert derivat de la investigació. Dins d'un període de bonança de l'economia, orientada a la consecució del benestar social, tant del sistema educatiu, en tant que servei públic, com el docent, han anat conquerint parcel·les d'autonomia i condicions de major qualitat. El moviment de desenvolupament professional del docent durant gran part de la segona meitat del segle XX s'ha de considerar un moviment positiu per la dignificació de la pràctica docent. S'ha ampliat la concepció de la seva responsabilitat professional, des d'una simple funció d'instrucció i control a l'aula a l'atenció a la diversitat de persones i contextos per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament real de cada alumne. La professió docent, almenys en teoria, ja no pot reduir-se al coneixement de la disciplina i al control dels resultats.

Una ullada (Coronel, 1996:866-867) a les exigències plantejades per la reforma al professorat, dibuixa un perfil d'aquest que no se sembla gens al de simple executor de prescripcions tècniques, dissenyades des de fora. Com podem observar el rol del professor s'amplia; la reforma exigeix més responsabilitats i dóna un caràcter professional a la seva complexa activitat. En definitiva, aquestes exigències amplien l'espai d'influència del professor. Si aquest fet no dóna una atenció preferent a les condicions de treball del professor, aquestes iniciatives corren seriosos riscos de veure's abocades al fracàs.

Cal preguntar-se: quines exigències, requeriments immediats, planteja al professional una activitat d'aquesta naturalesa? Segons Goikotxea (1993) les següents:

- a) En primer lloc exigeix al professional la capacitat de dissenyar contextos d'acció conjunta (activitats) que encaixin, d'una forma relativament acceptable, en la definició que la institució fa del comportament.
- b) En segon lloc exigeix del professional la capacitat de saber-se situar, saber estar en un mitjà situacional complicat on hi ha influències i interaccions complexes entre els diferents elements.
- c) En tercer lloc hi ha la important capacitat d'interpretar les accions dels subjectes de forma situacional i en termes de processos complexos i llargs.

- d) En quart lloc, exigeix la capacitat de comprendre's a si mateix com a subjecte amb història personal, personalitat pròpia, amb certa capacitat d'interacció social i un particular *estil de fer* les coses.
- e) Finalment aquestes habilitats s'han de completar amb l'aprenentatge d'habilitats per fer front a la vida institucional, habilitats de convivència relacional i grupal entre equips de professionals, habilitats per mantenir una relació de tutoria amb un grup d'alumnes o individualment, habilitats per mantenir una relació d'implicació en el procés educatiu amb els pares, etc.

Altres autors (Hargreaves, 1996; Labaree, 1992; Goodson, 1997; Elliot, 1991) consideren que hi ha dos elements clau que poden configurar la seva identitat professional:

- a) Un cos de coneixements teoric-pràctic sobre l'objecte d'estudi i intervenció, en permanent evolució.
- b) Una relativa autonomia en el treball.

Dels diferents plantejaments que es defensin respecte d'aquests elements depèn que el concepte de professionalitat sigui, o bé un simple refugi per furta el control democràtic de la societat sobre una pràctica amb evidents repercussions ètiques i polítiques, o un instrument per potenciar la reflexió compartida, l'experimentació informada i raonada i l'avaluació oberta al debat i escrutini públic (Bullough, 1987; Elliot, 1993; Nias, 1987; Contreras, 1997)

Conjuntament, al concepte de professionalització podem parlar, segons Marcelo i Estebananz (1999), de professionalisme, entès en aquest cas com la capacitat dels individus i de les institucions en les quals treballem de desenvolupar una activitat de qualitat, compromesa amb els clients, i en un ambient de col·laboració. Els estudis sobre professionalisme (Hargreaves, 1994) han pres en consideració la necessitat de reprofessionalitzar la funció docent, i han percebut que l'ampliació de les funcions és positiva, i mostra un símptoma clar que els docents són capaços de realitzar funcions que van més enllà de les tasques tradicionals centrades en els alumnes i restringides a l'espai físic de l'aula.

Marcelo i Estebaranz (1999) també ens recorden que Hopkins i Stern (1996), en una investigació finançada per la OCDE de caràcter internacional, manifestaven que els bons professors estan implicats en el seu treball, a ajudar als alumnes a aprendre, amb millorar la seva pràctica, a guanyar confiança en ells mateixos. Aquest compromís és la peça clau que també Louis (1998) ha identificat com a característica de la professió docent: compromís amb l'escola com a unitat, amb les fites acadèmiques de l'escola, amb els alumnes com a individus i amb el coneixement que han d'ensenyar.

Aquesta visió de professional que compartim ha de ser coherent amb un tipus de cultura que es caracteritza per la col·laboració i la implicació dels membres en la institució educativa, tal i com s'analitza a continuació.

2.4 Perfil de la cultura desitjada

2.4.1 Anàlisi de la cultura administrativa que desenvolupa l'actual Sistema Educatiu

El Sistema Educatiu Espanyol ha sofert en l'última dècada profunds canvis ideològics i estructurals que ens porten necessàriament a fer un replantejament del que això significa pel que fa a la cultura organitzacional dels centres educatius. En el *Preàmbul* de la Llei General del Sistema Educatiu (LOGSE) hi ha alguns paràgrafs que considerem prou significatius respecte d'aquests canvis:

La llei reconeix igualment als Centres l'autonomia pedagògica que els permeti desenvolupar i completar el currículum en el marc de la seva programació docent, alhora que propicia la configuració i l'exercici de la seva funció directiva.

Cap reforma consistent, encara més si es tracta de l'educativa, no pot arrelar sense l'activa participació social. Particularment rellevant per a la consecució dels seus objectius és la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, especialment dels pares, professors i alumnes.

Aparisi i Soriano (1993:287-296) avalen aquesta tesi quan expliciten que la LOGSE ha suposat fonamentalment canvis en els àmbits estructurals i curriculars del nostre sistema educatiu, però aquests canvis tenen importantíssimes implicacions directes i indirectes en l'àmbit de l'organització escolar que com assenyala Fernández Enguita (1990), poques

vegades és qüestionat tot i la importància que té la recerca i aplicació de solucions als problemes quotidians que es plantegen a les escoles, així com la vehiculació de les innovacions en els centres educatius.

Fins a quin punt l'aplicació de la LOGSE i, en concret, l'elaboració i aplicació en els centres dels PCC suposarà un canvi en la cultura organitzativa dels centres? L'Administració opina que el PCC ha de reunir les característiques següents: flexible, obert, dinàmic i podríem afegir: estabilitat en el temps, propietat, utilitat, congruència entre etapes, cicles i àrees, integral i educatiu, factible, equilibrat, que respongui a les expectatives de la comunitat educativa, i que estigui atent a les necessitats de l'entorn. D'aquí es poden derivar una sèrie de tasques que el professorat dels centres hauria de dur a terme:

1. Conèixer el context per poder adequar els objectius al medi. Només podrà estar a l'abast d'aquells professors que portin algun temps en el centre o que habitin en l'entorn. Aquesta necessitat va més enllà del fet que els professors es limiti a exercir l'ensenyament de les seves assignatures en l'aula, amb independència de l'ambient.
2. Arribar a acords a llarg termini sobre la seqüenciació dels continguts. Revisats amb certa periodicitat, a fi de millorar l'ensenyament ofert, també estar oberts a rebre les aportacions que puguin fer-se. Es veurà especialment reforçat en la mesura que la plantilla del centre sigui estable.
3. Elaborar criteris d'avaluació conjuntament amb criteris de promoció entre cicles i etapes, on les repercussions sobre l'escolarització de l'alumne són importants.
4. Prendre decisions conjuntes pel que fa a l'organització de l'espai-temporal, a les decisions sobre agrupament dels alumnes, distribució d'espais, establiment d'horaris... Facilitant en ocasions i dificultant en altres, el desenvolupament diari de les activitats d'ensenyança. A més a més després de l'adopció d'acords a aquest respecte ha d'haver-hi, en principi, argumentacions i justificacions de caràcter pedagògic, i no tant conveniències

personals, suposats drets adquirits segons els costums i les tradicions no sempre plausibles.

5. Avaluar el treball col·lectiu en el bon entès que aquest s'hagi produït, trencant amb la tradició de no-inferència dels professors en els assumptes dels seus col·legues. Es evident que en la mesura que els treballs s'afrontin de forma col·lectiva, a ningú no li ha d'importar que tothom en pugui fer una revisió
6. Les adaptacions curriculars necessàries per als alumnes amb necessitats educatives especials només podran rebre un tractament adequat a l'escola en la mesura que entre els mateixos professors es toleri i es respecti aquesta diversitat.
7. La presència dels eixos transversals, dins del currículum, exigeix per part del professorat un esforç de globalització i exigeix encara més, si és possible, una preparació inicial conjunta.
8. Criteris per a la selecció i elaboració dels materials curriculars i dels recursos didàctics que s'utilitzaran. Aquest han de donar continuïtat i congruència interna.

Darrere d'aquestes necessitats sorgeixen moltes preguntes: en quins espais han de ser preses aquestes noves decisions?; quant temps de la setmana o del llarg del curs s'ha de dedicar a això?; es podran relegar algunes de les tasques que es venien fent fins al moment i que s'hauran de seguir realitzant al llarg del curs?; es podrà comptar amb l'assessorament d'algun agent extern al centre que els doni suport amb aquestes noves tasques? es rebrà alguna compensació per la dedicació que això suposarà?; què es farà quan en alguns centres no s'aconsegueixi arribar a acords en determinats punts o temes?; i amb aquell personal que no vulgui o no pugui dur a terme els acords presos?; què passarà amb aquell professorat que no vulgui implicar-se en el treball col·lectiu?; quin serà el paper que els pertorqui jugar, a l'equip directiu?...

Si no s'aborden qüestions de base, només s'aconseguirà un canvi en els rituals però no un canvi dels significats simbòlics que al final és el que pot produir un canvi

d'enfocament i de maneres diferents de treballar i de pensar-entendre l'ensenyament i, per tant, l'aprenentatge.

Com assenyala Bolívar (1994) una certa obsessió reglamentista, sobre legislació del currículum, conjuntament a un abús de prescripcions sobre el que s'ha de fer i com fer-ho, per part dels que tenen la funció de promoure el canvi sobre els que l'han d'executar, ens estan abocant a una organització burocràtica de la reforma i una desprofessionalització dels professors, ja que s'estableixen unes relacions jeràrquiques entre els agents curriculars.

Es corre el risc que l'elaboració i la coordinació del PCC es faci a través d'una coordinació pedagògica que sigui, tal com suggereixen Marhuenda i López (1993:303), aliena al treball intern dels grups de professors i que pugui assumir funcions de caràcter més burocràtic i administratiu que de recolzament al procés de desenvolupament del currículum.

Segons Álvarez i López (1999:151/153) en la història de qualsevol Sistema Educatiu és fàcil diferenciar dues cultures administratives possibles:

- a) *Cultura burocràtica*; és aquella que transmet moviments que es generen en un altre lloc. És la cultura de la seguretat de la inèrcia i del paternalisme. Concep els docents com a peces iguals d'una única màquina (el sistema educatiu). Aquesta cultura burocràtica prové d'un model mecànic, centralista, igualitarista, homogeneïtzador, en la concepció de les organitzacions, propi del pensament mecanicista del segle XIX, de la primera revolució industrial. Es tracta d'un model rígid i, per tant, en un temps de canvis constants, ineficient.
- b) *Cultura de la professionalitat*: és la cultura de l'autonomia de centre, de la resposta a reptes concrets, de l'assumpció de riscos, però també de la reafirmació positiva de l'autoimatge, de la creativitat i de la satisfacció personal. Imagina el centre com una entitat completa i responsable del seu treball principalment davant l'alumnat, i personalitza el professor atorgant-li autonomia i responsabilitat personal i, alhora, com a col·lectiu específic, en col·laboració amb altres col·lectius de pares i alumnes, imaginant-lo dotat d'experiències, perfils i coneixements professionals diferents. La qualitat

educativa des del punt de vista professional està centrada en l'alumne i en la consecució d'objectius consensuats en un projecte educatiu i participatiu de centre.

Bolívar (1994) també diferencia, a partir de Saxl, Miles i Lieberman (1989), entre centres amb estructures formals burocràtiques i centres amb cultures de col·laboració, tal com indiquem en el quadre 2.5.

Centres amb estructures formals burocràtiques	Centres amb cultures de col·laboració
<ul style="list-style-type: none"> • Treball aïllat, privat i individualista, sense àmbits comuns per compartir experiències professionals. Preocupació centrada en l'aula. • Els professors són vistos com a tècnics, gestors <i>eficients</i> de prescripcions externes. • No estan implicats en la presa de decisions. El seu paper és instrumental. Els procediments formals regeixen les relacions. • La responsabilitat de funcions està assignada jeràrquicament, com a distribució funcional de tasques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions comunitàries i sentit de treball en comunitat. L'ensenyança és vista com a tasca col·lectiva, en cooperació i interdependència mútues. • El professor/a com a agent de desenvolupament i canvi curricular, al qual se li reconeix la seva autonomia i professionalitat. • Presa de decisions compartida. Inverteixen temps i espais de diàleg compromesos en la millora de l'ensenyament del centre. • Els líders / directius o assessors promouen la col·legialitat i el suport per al desenvolupament professional.

Quadre 2.5: Característiques dels centres segons la influència de les polítiques educatives.

El Sistema Educatiu actual semblava que volia iniciar, amb la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), continuant posteriorment amb la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), un canvi des de la cultura burocràtica a la professional en avançar cap a l'autonomia de centre, i possibilitar les diferències de plantejament entre comunitats educatives, en definir l'escola com una entitat necessàriament oberta a l'entorn, i en promocionar l'autonomia i professionalitat dels educadors (Morgan 1991:29-35).

Tal com ho corroboren diversos articles del Títol IV d'aquesta última llei, referits a la qualitat de l'ensenyament.

... Els centres docents completaran i desenvoluparan el currículum dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats d'ensenyament en el marc de la seva programació docent.

... Les administracions educatives fomentaran l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i afavoriran i estimularan el treball en equip dels professors.

article 57

Les administracions educatives fomentaran la investigació i afavoriran l'elaboració de projectes que inclouran innovacions curriculars, metodològiques, didàctiques i d'organització.

article 59

La tutoria i l'orientació dels alumnes formarà part de la funció docent. Correspon als centres educatius coordinar aquestes activitats. Cada grup d'alumnes tindrà un professor tutor.

article 60

Malgrat tot, l'actual cultura del professorat i sovint de la mateixa administració és encara en gran mesura burocràtica. Està profundament arrelada a l'imaginari col·lectiu, amb tots els seus valors: seguretat total, inèrcia mecanicista, despersonalització dins del sistema, apropiació privada de la feina (*plaça en propietat* en el cas del professorat de l'escola pública).

La cultura escolar tendeix a protegir l'autonomia individual i a propiciar, inclús situacions d'aïllament.

González, 1990:38

L'organització quotidiana i els horaris (Aparisi i Soriano:1993) potencien aquest aïllament, derivat de la cultura organitzacional del professorat. És el que Bell (1987) assenyala com a caràcter cel·lular de l'ensenyament. És a dir, que tant l'organització com les tradicions influeixen en la tendència cap a l'aïllament en l'ensenyament. És evident que les possibilitats d'introduir innovacions a un nivell tant global s'escapa de l'àmbit del professor individual i té repercussions importants de cara al que es considera autonomia professional.

La visió de l'escola (Tyler, 1991) com si fos una *bresca*, composta per aules separades, coordinades per un aparell administratiu invisible, segurament es correspongui amb el model burocràtic clàssic. Aquesta idea no serveix per als centres actuals, o com a mínim és bastant errònia ja que els centres educatius no sols han desenvolupat múltiples nivells d'interdependència i comunicació en el seu interior, sinó que també han augmentat els seus processos organitzatius.

Segons Álvarez i López (1999:156-157), esmentats anteriorment, algunes de les conseqüències d'un sistema educatiu gestionat des d'una cultura burocràtica i descontextualitzada són les següents:

- Ni els plans d'estudi ni les reformes que es posen en marxa des de l'administració educativa aconseguen millorar significativament la pràctica educativa dels centres que, sense coherència interna, sense institucionalitat pròpia, són incapaços d'assumir i fixar innovacions i solucions als problemes que tenen plantejats.
- El projecte educatiu de centre es pot convertir sota aquestes circumstàncies, en un paper més dels exigits per la mecànica del sistema i no en una forma de reunir voluntats de cara a objectius comuns capaços de transformar la seva realitat.
- Els centres són incapaços d'oferir als docents un marc adequat al desenvolupament de la seva professionalitat. L'alt grau de qualificació inicial dels docents de l'escola pública és sistemàticament desaprofitat, i els professors se senten valorats per sota de les seves possibilitats i sense estímuls reals.
- Els professors experimentats no poden passar les seves experiències als més novells, que es veuen d'una banda forçats a aprendre l'ofici individualment, sense guia ni avaluació, perpetuant d'aquesta forma els vicis possibles i desaprofitant sistemàticament les millors experiències.
- L'escola en el seu conjunt es veu incapaç d'adaptar-se als reptes que demana l'entorn, ja que es troba mediatitzada per l'igualitarisme i la inèrcia funcional.

- Els millors professionals, en aquestes circumstàncies, no desenvolupen projectes d'escola, sinó que es refugien en el treball de l'aula, on desenvolupen innovacions personals al marge del centre, és a dir, sense continuïtat i, el que és més important, sense que el centre en el seu conjunt pugui beneficiar-se'n.
- Els professors que accedeixen als equips directius no poden fer el seu treball en coherència, pressionats per la minuciositat normativa i per l'absència real d'equips de professors, normalment arraulits en la solitud de l'aula, sense objectius comuns, perquè no hi ha identitat de centre o projecte comú que els aglutini. És evident que la normativa està perquè s'acompleixi, però sovint passa que l'Administració tendeix a unificar, a aplicar la mateixa normativa a totes les situacions, com una concepció desajustada de la igualtat. Una normativa massa minuciosa impedeix la professionalitat, infantilitza els funcionaris, els educa en una noció de qualitat plena de formalismes i pot resultar buida, redueix la seva creativitat i els aïlla davant les demandes de l'entorn.

És fa absolutament necessari concebre, en primer lloc, una cultura organitzacional, que permeti establir el centre educatiu com a una organització de professionals, on la tasca del docent no estigui limitada a impartir docència als seus alumnes de manera aïllada sinó a entendre que pertany al centre i que la seva participació es fa indispensable per a la seva bona marxa. I en segon lloc comprendre que l'educació està instal·lada inexcusablement en un context que condiona a tots i cadascun dels elements del procés comunicatiu i de l'educació però és també el resultat del mateix. És a dir, que cal plantejar-lo tal com diu Castillejos (1987) com un nínxol ecològic, cultural i social que integri ambdues consideracions.

Tanmateix, hem d'anar alerta de no caure en el que Hargreaves, tal i com s'ha dit en el capítol anterior, anomena col·legialitat forçada. Suposa en la pràctica un funcionament individualista, però per pressions administratives externes es força a treballar en equips amb reunions conjuntes que no propicien el treball col·laboratiu. Com diu Bolívar (1994) no n'hi ha prou a mantenir reunions conjuntes i esporàdiques que serveixen per gestionar i resoldre assumptes burocràtics; es fa necessària una cultura organitzativa que impliqui

que aquestes relacions afectin el contingut mateix del que es treballa i al grau en què els membres se sentin involucrats en el centre.

Ja no es pot concebre el professor com a transmissor del currículum tancat dins a la seva aula i sense cap relació, ni implicació en la vida del centre. No es podrà implantar una autonomia pedagògica de qualitat, una obertura del centre al context, un canvi coherent i eficaç en les estructures, com promulga el nou sistema educatiu, si no es trenca aquesta cultura burocràtica i no es fa un pas cap a una cultura professional, entesa des de la participació i col·laboració de tots els seus membres, i si no s'entenen els centres com a entitats amb personalitat pròpia.

Per Aparisi i Soriano (1993:296) és evident que la simple presentació de la normativa no és suficient per poder impulsar un canvi en els centres que conformi a llarg termini el que hem denominat una *cultura col·laborativa*. Caldrà fer un canvi de les estructures organitzatives dels centres, així com dels models de gestió existents, que són els que a llarg termini donaran estabilitat a les innovacions educatives. L'Administració, fins al moment, tan sols ha recolzat teòricament a aquesta cultura de col·laboració, recolzament que aprofitaran els centres que, amb reforma o sense, estiguin en bona predisposició i seguiran lluitant pel seu compte per treballar l'educació d'una manera col·lectiva i no individual, oberta i no oculta, flexible i no estancada.

Per aconseguir-ho, l'Administració hauria de fer el següent:

- a) dotar els centres d'un augment de la seva autonomia administrativa, econòmica, pedagògica i de gestió i una més gran relació amb les poders locals;
- b) dur a terme un procés de simplificació de la normativa, cal un marc jurídic administratiu més folgat;
- c) desburocratitzar les relacions amb l'Administració i la participació dels pares, dels professors i dels alumnes;
- d) aprofitar la formalització del projecte educatiu i del projecte curricular per iniciar processos d'autoavaluació i selecció d'objectius propis i ben assumits;

- e) estimular l'elaboració dels projectes educatius de centre amb caràcter professional i no burocràtic;
- f) assegurar uns mínims de funcionament per a tots els centres, fins i tot assignant més recursos a aquells que per les seves característiques ho necessitin;
- g) proporcionar més quotes d'autonomia als centres que voluntàriament vulguin assumir diferents projectes, permetent diferents graus d'autonomia en funció del grau de compromís adquirit i
- h) assegurar una direcció que pugui actuar com a tal en la gestió i direcció dels punts esmentats.

Actualment el director ocupa una posició incòmoda entre dos tipus de forces conflictives: les que deriven de la burocràcia de la gestió i les que deriven del professionalisme de l'ensenyament (San Fabian, 1993:587). I, per molt que els tractats sobre formes de dirigir centres es capfiquin en apuntar tècniques de direcció aplicades a l'educació, la realitat és que les lleis, segons Sancho (1987:15) tendeixen a enfocar la figura del director d'una escola, no com un tècnic pedagògic, sinó més aviat sota un prisma gerencial; com un servidor de l'Administració més que d'un centre específic, i sempre disposat a respondre políticament o burocràticament els mandats de la superioritat de torn, així com desenvolupar les tasques administratives que li siguin encomanades i que, per cert, acostumen a ocupar la major part del seu temps de treball.

Bottery (1988:346) parla d'aquesta *posició impossible* que ha de mantenir el director exercint la consulta i la participació dels membres de la comunitat escolar, mentre que aquest no és el cas de les seves relacions amb l'Administració. Les decisions democràtiques del seu *staff* xoquen d'aquesta manera amb la imposició normativa de l'ordre administratiu superior. Desafortunadament acostumen a evitar aquesta esquizofrènia interpretant la teoria de l'organització de manera manipuladora. En altres paraules, tot i que el discurs participatiu tingui avui un lloc àmpliament acceptat en el debat educatiu, les exigències pragmàtiques i les contradiccions que envolten la pràctica de la gestió en les centres escolars porten a prendre de la teoria administrativa aquells

aspectes que millor contribueixen a adoptar i justificar les seves tècniques reactives i de supervivència.

2.4.2 La cultura de la col·laboració, peça clau de la cultura desitjada en els centres

2.4.2.1 Situació actual

Segons Hargreaves (1994), actualment la cultura docent es troba en una delicada cruïlla, viu una tensió inevitable i preocupant entre les exigències d'un context canviant, flexible i incert, caracteritzat per la complexitat tecnològica, la pluralitat cultural i la dependència dels moviments del lliure mercat mundial, d'una banda i les rutines, convencions i costums estàtiques i monolítiques d'un sistema escolar inflexible, opac i burocràtic, de l'altra.

Prenem en consideració algunes de les aportacions que Pérez Gómez (1998) fa respecte d'això en destacar entre les característiques més rellevants que defineixen avui dia la cultura docent, les següents:

1. **Aïllament del docent**, vinculat al sentit patrimonialista de la seva aula i al seu treball; es pot considerar una de les característiques més exteses i perniciosos per la cultura escolar.

L'aula és el santuari dels professors. El caràcter sacrosant de l'aula és un element central de la cultura escolar que es preservada i protegida a través de l'aïllament del professor i la vacil·lació dels pares, administradors i companys en l'intent de violar-la.

Bullough, 1987: 92

Les coses no han canviat gaire en els últims 20 anys si considerem la següent cita:

A les escoles més aviat domina, el treball en cèl·lules aïllades amb un cert desajust estructural, on els mecanismes d'integració i coordinació són escassos. L'estructura formal de control i estabilitat es queda, moltes vegades, com una coberta o façana externa de creences i cerimònies per proveir -en una espècie de lògica de confiança- una credibilitat i legitimitat a l'organització.

Meyer i Rowan, 1977

Flindres (1988) distingeix tres classes d'aïllament: *l'aïllament com a estat psicològic*, on la inseguretat personal o la por a la crítica reclou el docent als marges de la seva aula, de la seva incompetència i de la seva previsible arbitriietat i autoritarisme; *l'aïllament ecològic*, determinat per les condicions físiques i administratives que defineixen el seu treball i *l'aïllament adaptatiu*, concebut com a estratègia personal per voluntàriament trobar el propi espai d'intervenció i preservar-lo d'influències pejoratives del context.

2. **Col·legialitat burocràtica**, entesa com un conjunt de procediments burocràtics orientats a incrementar l'atenció que es dona a l'escola a la necessitat de treballar junts, almenys en el moment de dissenyar i planificar els projectes educatius i curriculars de l'escola. La col·laboració burocràtica ni sorgeix ni es desenvolupa espontàniament des de la iniciativa dels propis docents, sinó que és una imposició administrativa de les autoritats que des de fora consideren interessant el treball en comú. Per tant és obligatòria i habitualment està acompanyada d'un pla d'acció en el qual existeix poc espai de llibertat a la creativitat dels docents. En el millor dels casos la col·legialitat burocràtica es pot considerar un pas previ i molts cops imprescindible per provocar el decisiu pas a la col·laboració.
3. **Saturació de tasques**, davant la necessitat de respondre a l'increment de complexitat de la societat actual, l'escola i, en conseqüència el docent, es veuen forçats a complicar la seva estructura i funcionament. Aquest fet provoca que un dels sentiments més constants del professorat, actualment, sigui la seva sensació d'angoixa, de saturació de tasques i responsabilitats per fer front a les noves exigències curriculars i socials que pressionen la vida diària. La demanda del curt plaç els impedeix un desenvolupament sossegat de les qualitats personals i professionals del docent, que es manifesten a llarg termini.
4. **Ansietat professional**, la pèrdua de la legitimació tradicional de la tasca docent, la incertesa dels nous horitzons, acompanyats per la pressió i la urgència de respondre a les exigències del mercat, així com l'escassa consideració social de la seva tasca estan provocant-li un alt grau d'ansietat i

insatisfacció professional. La cultura docent del final del segle es nodreix, en bona mesura, de frustració, angoixa, desorientació i cínic pragmatisme (Banks, 1993). La ideologia de la rendibilitat escolar, tan estesa i volguda per les polítiques neoliberals dels governs conservadors, provoca clarament la devaluació de la tasca educativa, situa el docent a l'ampar dels vents revoltats del mercat i provoca la seva insatisfacció i ansietat professional, ja que l'aboca a desvirtuar la seva funció educativa: la formació de l'individu en la recreació de la cultura, a favor d'un simulacre entès com la preeminència del rendiment acadèmic sobre els continguts disciplinars.

D'altra banda, Fullan i Hargreaves són de l'opinió de que aquestes característiques es donen bàsicament per tres causes:

- el tipus de construcció dels edificis i la distribució de les aules, que s'assemblen al *cartró dels ous*, constitueixen unes característiques arquitectòniques que indueixen a l'individualisme i fan difícil que els ensenyants funcionin conjuntament,
- les experiències que el professorat ha viscut sobre el tema de l'avaluació ha consistit en la presència d'altres adults dins de les seves aules com a fiscalitzadors, sentint-se intensament vulnerables en l'aprenentatge del seu ofici i
- les altes i poc assolibles expectatives mancades de límits precisos que molt docents es marquen en el seu treball.

Intentant reflexionar sobre els aspectes referits a l'apartat anterior sobre la cultura burocràtica i la professional, veiem que la **participació**, un dels factors clau per al desenvolupament del Sistema Educatiu conjuntament amb la cooperació i l'autonomia, no s'ha assolit en profunditat entre els membres de la comunitat; d'una banda, la **participació** només serveix per ratificar acords; en l'elecció i participació als consells escolars existeix una gran apatia, i, d'altra banda el **treball cooperatiu** és inexistent a les aules i, a més a més, el grau d'autonomia assolit per llei no se sap i, en alguns casos no es pot utilitzar.

La LODE havia de consolidar l'escola participativa, però una mirada a la història pot ajudar-nos a matisar aquesta apreciació. En realitat, la LODE es va gestar en aquelles escoles (privades i públiques) del *tardorfranquisme*, en què es tractava de plantar cara a la *dictadura* fent participar al màxim nombre d'estaments en la contestació de totes les autoritats associades al *règim*.

Com molt bé ens assenyala Royo (1995:11), la LODE va voler posar en marxa dues novetats: la possibilitat d'elegir els directors pel professorat i el Consell Escolar.

L'experiència acumulada pels Consells Escolars, ens ha demostrat que no han estat espais de debat educatiu, sinó només espais d'aprovació i legitimitació del que es deia en altres esferes. Aquestes estructures fins ara només han servit per donar l'aparença d'una democràcia formal.

Marhuenda i López, 1993:303

Les dues novetats havien estat assajades amb èxit a certes escoles, moltes vegades de propietat cooperativa, i amb una cultura organitzativa molt diferent. La LODE va oficialitzar aquestes novetats, amb l'esperança que, conjuntament amb elles, s'importaria a l'escola pública la qualitat d'ensenyament que aquelles escoles havien aconseguit. En no poder traslladar, a la vegada, la cultura organitzativa que sustentava aquelles innovacions, les *novetats LODE*, amb glorioses excepcions, van patir un frustrant procés de burocratització, fins a fer-les pràcticament inoperants.

Pascual (1988:39-40), en referència als Consells Escolars, assenyala la dissonància que acostuma a donar-se entre la participació com a teoria i com a experiència pràctica, que genera sentiments de pèrdua de temps, actituds personals negatives, falta d'assumpció de responsabilitats, desconeixement tècnic del que suposa la pràctica participativa, manca de lideratge adequat, estructura motivacional inadequada...

Amb aquesta panoràmica correm el perill de convertir l'escola definitivament en una organització paralítica, és a dir, incapaç de moure's per ella mateixa i amb una forta dependència de l'administració. De fet, Viñao (1996) en les seves reflexions diferencia dos tipus de cultura molt distants en el món educatiu: una, la dels reformadors i gestors de l'ensenyament i l'altra, la dels professors.

La primera, tal com diu l'autor, és la **dels que governen, gestionen i supervisen l'educació** i es recolzen en normes, ordres, instruccions, suggeriments, propostes o orientacions més o menys prescriptives. Els seus trets bàsics són:

- Una clara i irresistible tendència a la uniformitat, al centralisme, a la normalització i al formalisme burocràtic.
- Una concepció mecanicista dels directors i professors dels centres docents en tant que òrgans o elements que sols han de llegir i executar o portar a la pràctica el que se'ls ordena, proposa o suggereix.
- Una repetida i insistent preferència per les macroreformes o reformes estructurals d'aplicació temporalment programada i no flexible.
- Una explicable preferència o atenció per les activitats administratives dels professors enfront de les estrictament educatives o, si es prefereix, pel reflex instrumental de les esmentades tasques i, en conseqüència, per la seva adequació formal a les prescripcions o orientacions establertes.
- Un presentisme ahistòric segons el qual les tradicions i pràctiques de la cultura escolar no existeixen o bé es considera que poden ser eliminades o substituïdes per les que s'ordenen o proposen sense problemes i en un curt espai de temps.

D'aquí que es continuï parlant de col·legialitat artificial, col·laboració fingida, autonomia enganyosa formalista o estèril i la creença que la via més adequada per portar a terme una reforma és el Butlletí Oficial de l'Estat, les circulars i l'elaboració de tota una sèrie de documents administratius que donen fe de la virtualitat real dels esmentats intents.

Las macroreformes generades des de l'àmbit polític administratiu afecten, malgrat tot, la cultura escolar dels centres docents introduint, per exemple, la constitució dels òrgans col·legiats de participació, l'elaboració de projectes curriculars de centre... Però no acostumen a tenir present que en general s'oposen a la cultura existent en el centre.

La segona es refereix a la **cultura del professorat**, adopta la mateixa classificació que en el seu moment va definir Hargreaves i que ja hem sintetitzat a l'apartat 1.4.7 d'aquest mateix text. Per l'autor la cultura de la col·laboració i la col·legialitat artificial són, en tot

cas, dues cultures gestades a partir d'unes determinades polítiques de reforma escolar. L'individualisme quant a tendència a l'aïllament i el secretisme, i la balcanització quant a forma organitzativa que divideix i separa els professors incloent-los en subgrups aïllats i enfrontats entre si dins del mateix centre docent són, per contra, el resultat de tradicions més sedimentades en el temps.

Qualsevol reforma dissenyada des de l'exterior només conduirà a canvis superficials en la pràctica. La cultura de l'ensenyament, com que està modelada per situacions supeditades a l'aula, quedaria igual, és a dir, sense canvis.

Neufeld, 1992:308

Els resultats de les reformes dissenyades des de l'exterior entre el professorat es poden resumir continuant amb Viñao (1996) en les següents:

- La sensació constant que no es disposa del temps necessari per fer front a totes les responsabilitats i obligacions derivades de les tasques docents; que el temps de l'aula perd importància i entra en col·lisió amb el dedicat a la preparació de les classes, la formació, les reunions, l'elaboració de documents...
- El segon efecte és el de la continuïtat en les pràctiques conegudes, aquelles amb les quals cada professor ha afrontat des de sempre a la seva tasca dins l'aula. Això queda clar en els comentaris d'alguns professors quan opinen que, de fet, només ha canviat el nom o els que opinen que enfront de les noves exigències fan el que poden i com poden, ateses les circumstàncies concretes.

Molts altres autors opinen el mateix, Martínez Santos (1993), per exemple, constata l'enorme distància que s'aprecia entre l'organització ideal i l'organització real, així com entre la participació reglada i la participació real. En els centres educatius existeix un alt acompliment de les disposicions legals pel que fa a l'organització i la participació. Estan constituïts els Consells Escolars, existeixen els Equips Directius, hi ha associacions de Pares/Mares d'Alumnes, es constitueixen els Equips de Cicle i els Departaments, està formada la Junta de Delegats. L'altre vessant és, en quina mesura actuen com a tals òrgans col·legiats o equips de treball; fins i tot quin és el nivell de participació existent en

cadascu. Els últims estudis que s'han realitzat respecte d'això tant des d'iniciatives privades com institucionals, reflecteixen l'escàs grau de participació real de determinats sectors en la vida dels centres.

Pot ser que aquest compromís organitzatiu i de col·laboració reclamat per l'Administració només sigui, com diu Molina (1995), un instrument per aconseguir implicar els centres, i incorporar els participants, en la posada en pràctica de les prescripcions curriculars de la Reforma. Les apel·lacions contínues a la col·laboració i reemergència de l'interès pel treball conjunt podria ser, en el fons, una forma subtil de manipulació per aconseguir el consentiment i el compromís dels professors.

D'acord amb la classificació de Carr (1993), podríem concloure que els criteris utilitzats en la Reforma referits al concepte *qualitat* acostumen a entendre-la com a valor instrumental en emfatitzar l'efectivitat de l'ensenyament en equip com a mitjà al servei de determinades finalitats. La qualitat (Molina:1995) més aviat hauria de respondre a valors intrínsecs dins d'un procés educatiu global. Desitjant que la col·laboració sigui considerada important en ella mateixa com a contribució a la formació dels professors, com a educadors professionals compromesos amb el desenvolupament de la seva professionalitat mitjançant la millora de la qualitat del seu treball.

Cal recordar, tot i que se situa en un altre context, l'estudi de Peters i Waterman (1984) sobre les millors empreses nord-americanes, aquests autors troben en totes elles els atributs següents:

- Emfasi en l'acció
- Proximitat al client
- Autonomia i iniciativa
- Productivitat contant amb les persones: cada treballador és una font d'idees
- Especialització en els productes
- Estructures senzilles i *staff* reduït
- Flexibilitat en la gestió: centralització en els valors fonamentals i descentralització simultània en l'execució

- I, sobretot conviccions compartides fermament arrelades.

2.4.2.2 Situació desitjada

Tal com ja va assenyalar Weber (1958) en el seu moment, la diferència entre l'antic concepte capitalista i el que va sorgir amb l'ètica protestant no rau en l'èmfasi d'adquirir, sinó en els mitjans que s'han d'utilitzar. *Treballar per produir*, a diferència d'*exploitar per prendre* revela que quan es treballa conjuntament es pot produir més perquè ho comparteixin tots. Perquè les persones treballin bé a les organitzacions, s'ha de considerar el treball en equips com un avantatge i no com un detriment dels seus interessos.

El treball en equip es donarà de forma gairebé natural quan un individu coneix altres individus que han après el mateix que ell, que responen fàcilment i naturalment i parlen i pensen en formes similars a ell, se senten còmodes amb ells i senten que existeix un vincle profund entre ell i els altres. L'accepten a ell i a les seves accions perquè saben com pensa i sent sense necessitat d'una explicació o justificació. Li podran respondre adequadament perquè, amb una base amb els indicis més senzills, podran entendre el que ell en realitat vol dir o desitja. La cultura, és a dir, les formes de pensar, les normes, els marcs de referència, uneixen la gent en una forma natural i espontània que Durkheim va denominar *solidaritat mecànica*.

Ateses les característiques que han de tenir els actuals PCCs, fa falta desenvolupar el que Nias (1989), i altres autors ja referenciats a l'apartat 1.4, denomina una cultura de la col·laboració. Aquest tipus de cultura parteix, en primer lloc, contràriament al que Durkheim ens expressa, de l'interès dels participants per les relacions entre persones i grups, més que per una coincidència en el plantejament pedagògic i didàctic. És a dir, una preocupació simultània per potenciar les diferències individuals i promoure la unitat del grup que estimuli discussions obertes però constructivament crítiques de pràctiques i opinions variades.

Una cultura d'aquest tipus comporta un compromís amb el centre escolar, en veure com les aportacions pròpies són valorades, al mateix temps que s'estimula l'aportació que els altres poden fer, sent conscients de la interdependència i amb una responsabilitat col·lectiva.

A. LA CULTURA DE LA COL·LABORACIÓ

En resum, la cultura de la col·laboració sorgeix i expressa un conjunt del que pot ser descrit àmpliament com a creences morals sobre el valor de les relacions entre els individus i grups. No neix i creix de creences compartides sobre la naturalesa o organització del contingut del currículum o mètodes d'ensenyament, però té un impacte en diverses formes sobre la pràctica educativa en les escoles. Porta a llarg termini a la formació d'un ampli consens pedagògic i curricular que és tolerant amb la diferència i la divergència.

En la literatura especialitzada trobem altres autors que també aboguen per un treball col·laboratiu (Lieberman, 1990; Carreño, 1992; Inger, 1993; Senge, 1995...). Valguin com a exemple aquestes afirmacions;

...el problema és comunicatiu i resulta inevitable quan no es comparteixen els símbols del grup de referència. La falta d'uns mateixos codis culturals i d'interpretació comuns potencia el conflicte i sovint comporta situacions de marginació i de pressió psicològica.

Gairín, 1995:163

Cal que els agents interns (equip directiu, coordinadors, orientadors...) i externs (equips psicopedagògics) arribin a ser dinamitzadors del canvi en el centre, generant i animant les iniciatives entre el professorat i col·laborant-hi; organitzant, en coordinació amb centres de professors, grups de renovació pedagògica, serveis de recolzament escolar..., la formació d'equips de treball, de seminaris permanents, de tallers... en definitiva, l'elaboració d'instruments que serveixin per a les escoles. Tot això afavorirà la configuració d'una cultura col·laborativa on l'estratègia de perfeccionament pugui ser l'equip de professionals i la modalitat fos la investigació-acció. De manera que es defensés la construcció d'una cultura comuna que, a partir de la creació de les condicions adequades, comprometés tant el sistema com els centres de professors (formació i perfeccionament), i que perseguís el canvi d'actituds (afavoridores del canvi: flexibilitat, acceptació, adaptació i autoreflexió) i de les pràctiques.

Tomàs, 1994

També hi ha altres autors que en diferents investigacions han demostrat que és possible portar a terme les tasques educatives des de la col·laboració dels membres (Escudero, 1990; Villar, 1992; Ferreres, 1992; Molina, 1993...).

Actualment doncs, hi ha cada cop més la certesa, que l'educació és una tasca col·lectiva. Els estudiants tenen dret a rebre un ensenyament de qualitat i això no és possible si entre els professors no existeixen plantejaments congruents i actuacions solidàries a partir d'alguns criteris comuns.

“La creació de centres educatius de qualitat parteix de la convicció que és possible crear, conservar i transformar la cultura, malgrat que es requerirà temps per adequar-los a les noves exigències. S'entén que el fet de compartir concepcions i conviccions sobre l'ensenyament i el paper del professor és fonamental per aconseguir accions coordinades i de qualitat”.

Gairín, 1996

B. LES CONDICIONS

Tot i que aquestes afirmacions són contundents, el desenvolupament d'aquesta col·laboració desitjada no és fàcil. Per aconseguir-ho hem de tenir en compte pràcticament tot els elements que conformen l'organització d'una institució. Però bàsicament hem de partir necessàriament, almenys, d'una premissa imprescindible: **aconseguir la participació activa de tots els membres dels centres.**

La col·laboració constitueix l'expressió més clara de la cultura col·legiada que tracta de generar i institucionalitzar el desenvolupament escolar. La col·laboració ha de ser l'expressió de diàleg, en termes freirians, de la participació, implicació, compromís mutu, recolzament, crítica i reflexió conjunta, elevació dels problemes individuals a categories institucionals que han d'estar presents com a nord i contingut de les diferents accions escolars.

Escudero, 1990:212

Caldrà propiciar estratègies que introdueixin una nova cultura basada en normes de col·laboració i noves relacions entre els membres de la comunitat educativa.

La gestió participativa dels centres va ser considerada en els anys setanta una exigència i una expressió del canvi polític i social. Avui es planteja també com un instrument per transformar la vida dels centres, per dotar-los d'una nova cultura basada en normes de col·laboració, programes de formació, noves relacions entre els membres de la comunitat escolar.

San Fabian, 1992:80

Aquesta col·laboració no serà efectiva si primerament no existeix una bona pràctica participativa entre els membres de l'organització. S'ha de defensar aquesta participació entre professionals i no professionals, segons San Fabian (1993:84), per dues raons:

- La participació millora la qualitat de les decisions organitzatives. Permet la confluència de diferents perspectives i propostes alternatives i promou la creativitat i la innovació.
- Incrementa l'eficàcia i la productivitat en millorar l'habilitat de l'organització per respondre ràpidament i conjuntament als problemes i les oportunitats del seu entorn.

Podríem dir que la participació afavoreix el canvi d'opinions i actituds dels professionals per fer-los més receptius als canvis, augmenta el compromís de les persones amb l'organització i fa possible la coordinació.

Les organitzacions, per tant, no són només estructures, són formes d'entendre les relacions socials, són processos de legitimació, són sistemes de significats. Si la cultura és un sistema de significats compartits, la participació és la millor eina per enfortir la cultura organitzacional. Una cultura col·laborativa és aquella on el funcionament organitzatiu i el tarannà de les persones convida a participar. Fomentar una cultura col·laborativa requereix crear condicions per a la participació en els centres. La participació fa possible la col·laboració i alhora aquesta dóna sentit a la participació. Una cultura de la participació és doncs una cultura de la col·laboració. La col·laboració és un objectiu de la democràcia escolar. De poc serveix que les persones puguin prendre decisions i votin periòdicament en uns òrgans de gestió, si no es modifiquen les relacions entre les persones i les condicions que porten a un aïllament professional.

No n'hi ha prou a treballar en una mateixa organització, perquè hi hagi participació cal fer-ho en equip. El treball en equip fa que una persona compensi una altra, i que tots aguditzin el seu enginy per resoldre qüestions que són de tots. En un treball en equip es prenen decisions i s'actua sobre elles. Això es converteix en la finalitat de l'equip. Tots adquireixen una responsabilitat davant el col·lectiu en aquella actuació. És l'equip també qui avalua el procés, qui revisa les decisions, qui les corregeix o les canvia.

A més a més, participació i treball en equip es poden considerar com els trets fonamentals per obtenir un bon grau d'excel·lència i qualitat. Un principi fonamental de la **filosofia de la qualitat** (Schmelkes, 1995:32-34) és que les persones es desenvolupen, s'humanitzen i humanitzen el treball quan participen activament i col·lectivament en la millora dels processos de treball. Aquesta mateixa filosofia manté que les persones es realitzen en el seu treball, i es desenvolupen com a persones, quan participen creativament en la seva millora i quan ho fan com a equip, reconeixent que per ells mateixos no poden modificar els processos que condicionen les seves tasques. D'altra banda, es parteix de la convicció que una organització que es condueix d'aquesta manera genera una major qualitat de vida en el treball, que és un dels objectius primordials de la qualitat. Des del món de l'empresa s'ha difós l'interès que hi ha per aconseguir que els treballadors tinguin un increment de la implicació en la presa de decisions.

Hi ha diferents estudis (San Fabian, 1992:85-88) que demostren que un augment de participació en la resolució de problemes i en la presa de decisions augmenta la productivitat i la satisfacció entre els seus membres.

- **Productivitat.** Els estudis clàssics sobre la participació coincideixen a afirmar que la participació en les decisions incrementa l'acceptació de les decisions; és més, facilita la implementació de les innovacions. La participació és més efectiva quan la naturalesa de les personalitats no és autoritària i en organitzacions poc complexes, és a dir, formades per grups de mida petita, baixa especialització, poques barreres físiques espacials, naturalesa estructurada dels problemes i baixes demandes de treball. Atès que la productivitat dels centres escolars s'associa al rendiment de l'alumnat es podria afirmar que la participació dels professors en les decisions curriculars beneficia l'aprenentatge dels alumnes.
- **Satisfacció.** La satisfacció que es deriva de la participació en la presa de decisions sembla estar moderada per factors com ara: els tipus de decisions, la confiança organitzacional, la zona d'acceptació perquè els altres prenguin la decisió -també anomenada zona d'indiferència-, el nivell d'implicació, el grau d'influència percebut, el coneixement sobre el tema, la complexitat de la decisió, els resultats i recompenses derivades de la participació, l'estil de

coordinar i fins i tot altres de més generals com les actituds cap a l'ensenyament o els factors de personalitat. La majoria dels estudis han proposat una relació curvilínia entre la satisfacció i la participació en la presa de decisions, també és veritat que alguns autors defensen l'existència d'una relació lineal, que es manifesta més clarament en els nivells d'educació secundària i superior, i sempre que els àmbits de participació siguin rellevants als participants.

Antúnez (1999), per altra banda, exposa que el pes de les evidències i les conclusions de múltiples estudis assenyalen amb claredat i contundència que el treball col·laboratiu entre professors constitueix un dels criteris de qualitat més determinats. S'expressa mitjançant diversos factors, entre ells: *planificació i execució del treball, de manera col·legiada i interacció estructurada dels professors* (OCDE, 1989); *processos de col·laboració, cohesió o recolzament* (Murphy i altres, 1985); o *consens i treball en equip del professorat* (Scheerens, 1992). Estudis com els de Muñoz Repiso (1995), en el context espanyol, reforcen aquesta tesi.

La idea i la necessitat del treball entre els ensenyants que comparteixen l'educació d'un contingent d'alumnes en el mateix establiment escolar basat en la col·laboració, es justifica, segons l'autor per nombrosos motius:

- L'acció sinèrgica acostuma a ser més efectiva i eficaç que l'acció individual o que la simple addició d'accions individuals. Mitjançant la col·laboració sembla més factible millorar les ajudes pedagògiques que proporcionem als nostres estudiants, oferir una oferta educativa més completa i una educació més justa.
- La col·laboració mitjançant el treball en equip permet analitzar en comú problemes que són comuns, amb més criteris i millors
- Proporcionar als nostres estudiants l'educació de qualitat que sens dubte mereixen, exigeix que entre les persones que els eduquem hi hagi certs plantejaments comuns i també criteris i principis d'actuació suficientment coherents. Aquests requisits no són possibles sense l'adequada coordinació que proporciona la col·laboració mitjançant el treball en equip.

Els ensenyants tenen l'encàrrec de capacitar els seus alumnes per treballar mitjançant tasques de col·laboració, per tant, si els professors no donem mostra de treball cooperatiu mitjançant pràctiques basades en el treball en comú, la coordinació i l'ajuda mútua, difícilment ens creuran i, d'altra banda no aconseguirem les capacitats que, en aquest sentit, sembla que hauríem de pretendre en els alumnes.

Per Antúnez (1999), hi ha dos grups de factors que impedeixen o dificulten aquest treball cooperatiu: un conjunt de factors molt arrelats en el col·lectiu i l'incompliment d'una sèrie de requeriment que són condicions *sine qua non* perquè la col·laboració mitjançant el treball en equip sigui possible:

- a) Les pràctiques educatives individualistes arrelades a molts centres i entre els ensenyants produeixen atrofia professional i dificulta la coordinació en una organització ja de per si articulada de forma dèbil. Aquest aïllament dóna lloc a l'autocomplaença i a reforçar situacions d'immunitat i d'impunitat que gaudeixen molts docents, obstaculitzadores de qualsevol intent d'innovació i de canvi.
- b) El dispositiu d'unitats que els establiments escolars creen per desenvolupar les seves pràctiques educatives acostuma a ser molt fragmentat, permanent i rígid. L'hàbit d'utilitzar aquestes estructures dificulta la descentralització en els processos de presa de decisions, la permeabilitat entre les diferents unitats i la comunicació.
- c) La creença ingènua que una estructura formal ben determinada i formalitzada garanteix la col·laboració mitjançant el treball en equip. Sovint les regulacions internes en relació amb les funcions que hauria de desenvolupar cada equip o cadascun dels seus membres, els procediments o regles fixades formalment poden veure's superades per altres pràctiques culturals, la qual cosa constitueixen els factors més determinants per afavorir o dificultar el desitjable treball en equip.
- d) Els hàbits, les tradicions i les pràctiques en les relacions entre els docents dificulta la col·laboració, ja que: s'identifica la tasca professional únicament amb la funció docent; es té l'hàbit en les instàncies directives i supervisores

d'admetre i permetre el fet anterior; existeix la tradició d'elaborar uns horaris escolars amb criteris egoistes que impedeixen les trobades, l'intercanvi i el treball col·laboratiu; existeixen històries personals anteriors entre els docents, rivalitats o conflictes no resolts; algunes persones manifesten conductes passives per por a posar en evidència la seva falta d'actualització científica o didàctica entre els companys.

- e) Els hàbits, les tradicions i les pràctiques en les relacions entre els equips directius i els docents.
- f) La convicció que podem tenir els ensenyants que malgrat el nostre treball no es desenvolupi en equip ningú ens demanarà explicacions ni constituirà cap perjudici per el nostre futur professional.
- g) Hi ha la tendència a atribuir en els horaris professionals dels docents una dedicació molt elevada a les tasques de l'aula que no sempre comporta la raonable i proporcionada disponibilitat d'hores per al desenvolupament de les tasques de preparació, coordinació i revisió del treball entre docents.
- h) Els establiments escolars de grans dimensions en els quals existeixen claustres massificats, una excessiva departamentalització, o en els centres en què funciona més d'un torn d'ensenyances al dia es dificulten, sens dubte, les relacions interpersonals i la comunicació i resulta complicat desenvolupar dispositius i tecnologies adequades.
- i) Finalment, sembla evident que els que ens dediquem a la formació del professorat no hem sabut preparar suficientment als ensenyants per ser membres eficaços d'una organització, formant-los per la col·laboració o el treball en equip.

Altres autors (Ball, 1989; Hoyle, 1986 i Woods, 1987) també han posat de manifest que la cultura de la col·laboració manifesta certes debilitats vistes tant des de l'exterior com des de l'interior de la institució. Pel que fa a l'exterior es fa patent quan es revisen els estrets marges de llibertat i independència que té l'escola quant a un context que ja està determinat i a l'assignació d'uns objectius ja decidits des de fora. Des de l'interior, quan es posa de manifest que l'escola no és un marc de consens i acord voluntari, sinó un escenari social no escollit pels individus, on es presenten els interessos i les lluites de

poder tan complexes i intenses com en la pròpia societat, si tenim en compte que el contingut de la tasca docent és clarament ètica, política i ideològica.

Però el perill fonamental, en la pràctica, d'un enfocament centrat prioritàriament en una cultura col·laborativa seria, per Muñoz i Roman(1989:167), donar tal importància a la cultura de la institució que aquesta es tanqués a l'exterior i oprimís la llibertat personal a l'interior. Sembla comprovat que una cultura forta i estable afavoreix simultàniament la producció i la implicació del factor humà. Per tant, convindrà fomentar la comunitat d'idees, valors i símbols en l'organització. Però seria inadequat crear una cultura col·laborativa independent, aïllada del seu entorn cultural. Sobretot seria abusiu intentar imposar coactivament a tots i a cada un dels membres de l'organització aquestes idees, símbols i valors, sense respectar a la llibertat personal.

Coronel i altres (1994:119) fins i tot planteja si és lícit manipular la cultura i es pregunta: no serà una forma més de dominació i control dels dirigents i, com a conseqüència, d'exploitar la resta dels membres?

Seríem uns beneïts si ignoréssim tots aquest perills. Hi són i els hem de tenir en compte. Resulta evident que l'opció presa no és perfecta però és la millor que poden tenir. Negar o obstruir la seva existència seria tant com posar en dubte la democràcia com a sistema polític a reivindicar. Tothom també coincideix en que el model no és perfecte, però en tot cas és el millor de tots els que coneixem.

L'aposta per aquest tipus de cultura pot ser, tal com apunta Bolívar (1993), un simple acte de fe, un missatge profètic de salvació professional, o un instrument subtil per fer més eficient i acceptables les prescripcions oficials determinades a nivell central. Hi ha prou raons ideològiques defensables i coneixements pedagògics disponibles per pensar amb la escola com a tasca col·lectiva, intentant convertir-la en un lloc on s'analitza, es discuteix i es decideix, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir.

El que cal és sopesar avantatges i inconvenients, analitzar pros i contres i concretar quines han de ser les condicions que s'hauran de produir en un centre perquè aquesta cultura col·laborativa es pugui donar en les millors condicions.

Tal com diu Coronel (1996:870), necessitem reflexionar sobre aquesta política de col·laboració que es posa de manifest en la reforma i veure de quina manera els escenaris organitzatius determinen i són alhora determinats per la seva posada en pràctica, afavoreixen o impedeixen el seu desenvolupament dins de les cultures professionals com les existents en els diferents nivells del sistema educatiu.

Les condicions varien segons els autors. Així, Louis (1994) aposta per la descentralització i el lideratge; Ainscow i Hopkins (1994), per la planificació, implicació, indagació i reflexió, coordinació, desenvolupament professional i lideratge. Altres creuen que la gestió d'una cultura col·laborativa exigeix temps; una més gran maduresa; competència i responsabilitat de les persones; un nivell compartit d'interpretacions, almenys en els aspectes externs; dels membres que formen el grup...

El treball de Warren Little (1988:331), sobre interaccions entre professors és molt representatiu del que volem dir. L'autora entén que podem dir que hi ha interacció col·legial en els casos següents:

1. Quan els professors s'impliquen en un diàleg sobre la pràctica dels ensenyaments freqüentment, progressivament i concretament.
2. Quan els professors són freqüentment observats i se'ls proporciona crítiques positives del seu ensenyament.
3. Quan els professors plantegen, dissenyen, investiguen, avaluen i preparen els materials d'ensenyament conjuntament.
4. Quan els professors aprenen dels altres sobre la pràctica de l'ensenyament.

Per acabar, Antúnez (1999) creu que la col·laboració entre docents és un manera de treballar de dues o més persones, compartint recursos, per aconseguir uns propòsits específics durant un període de temps determinat, que té com a característiques i requisits principals els següents.

1. És voluntari.
2. Està establert en termes de col·legialitat, entre iguals; no existeix predomini per part de cap dels agents; en igualtat de condicions independentment dels rangs jeràrquics o situacions administratives.

3. Es basa en la lleialtat i en la confiança recíproques.
4. Implica, per tant, un determinat plantejament ideològic (absència de jerarquies, equitat, igualtat entre participants, voluntat de transformació i millora...).
5. Suposa, a diferència de la simple cooperació, realitzar en comú, participativament, el disseny del que es pretén aconseguir o desenvolupar; acordar la metodologia de treball i discutir i avaluar en comú el procés i els resultats.

C. LES CARACTERÍSTIQUES

En definitiva, el tipus de cultura que nosaltres proposem desenvolupar coincidirà amb les característiques ja enunciades fa algun temps per diversos autors. Ferreres (1992:24), per exemple, es fa aquesta mateixa pregunta; quina cultura hauríem d'intentar desenvolupar en aquests docents? Ell ens respon que hauríem de pensar en una cultura col·laborativa, tot i que reconeix que pot presentar molt problemes i així ho aprecia Hargreaves (1991) quan presenta les cultures citades ja en l'apartat 1.4. Sosté que en els contextos educatius que ell coneix no hi ha una col·laboració espontània, sinó una col·laboració limitada. A partir d'ella presenta el que denomina *col·legialitat inventada* com la fita més comuna que haurien de seguir les cultures de l'individualisme o les fragmentades per arribar a ser, a la llarga, col·laboratives.

Per Pérez Gómez (1998) la col·laboració espontània afecta tant les maneres d'entendre l'escola i els processos d'ensenyament i aprenentatge com els rols docents i els procediments d'interacció entre professors, com els estudiants i com la comunitat. La cultura de col·laboració, tot i que està evidentment condicionada per les restriccions administratives i per la pròpia història escolar així com per les tradicions de la cultura docent, sorgeix i es desenvolupa com un propòsit decidit de la pròpia comunitat escolar, convençuda que les necessitats, els interessos, les complexitats i els propòsits de la tasca educativa requereixen la cooperació des de la independència. La cultura de la col·laboració té dos aspectes fonamentals que s'impliquen mútuament en tot procés educatiu: d'una banda el contrast cognitiu, el debat intel·lectual que provoca la descentralització i l'obertura a la diversitat; per altre el clima afectiu de confiança que

permet l'apertura de l'individu a experiències alternatives, l'adopció de riscos i el despreniment personal sense l'amenaça del ridícul, l'explotació, la devaluació de la pròpia imatge o la discriminació.

Segons Escudero (1990 i 1991) els supòsits que constitueixen els components conceptuals del paradigma de col·laboració són els següents:

- a) L'escola com a unitat bàsica de canvi i com a espai privilegiat per a la formació contínua del professorat.
- b) L'atenció especial al caràcter cultural de l'escola com a organització.
- c) El canvi dels valors i normes de la cultura escolar: enfront de l'individualisme, col·laboració; enfront de la dependència, autonomia; enfront de la direcció externa, auto regulació crítica i col·laboració.
- d) La col·laboració i la col·legialitat entesa com a nova cultura escolar, lluny de poder-les reduir a una *tecnologia* suposa una aposta ideològica decidida per una nova manera d'interpretar les relacions a l'escola.
- e) La col·laboració i la col·legialitat escolar no són objecte de formació a través d'activitats convencionals, són, més aviat, un procés organitzatiu d'autorevisió, planificació i desenvolupament col·laboratiu i autoavaluació.
- f) El reconeixement que els recursos humans de l'organització constitueixen l'element més decisiu per a la seva renovació i millora.
- g) El lideratge instructiu caracteritzat més com una funció general de recolzament al desenvolupament de l'escola i dels professors.

No tot, però, són visions triomfalistes, Campbell i Southworth (1990), reflexionen críticament sobre l'ús i abús del terme col·laboració, en aquest línia:

- Els que es mostren partidaris de la col·legialitat ho fan sobre bases prescriptives més que no pas descriptives.
- La manca de treballs empírics està acompanyada de definicions poc consistents. L'accepció del terme varia en diferents escoles i entre diferents col·legues.

- És necessari fer una anàlisi profunda dels conceptes vinculats amb la col·legialitat.
- Aquells que prescriuen la col·legialitat, tendeixen a accentuar els presumibles avantatges més que els probables obstacles en la seva posada en marxa a les escoles.
- La col·legialitat probablement redueix l'autonomia dels professors i directors.
- Cal reflexionar sobre la capacitat dels professors per treballar en grups.
- La col·legialitat és recomanada sobretot per aquells que estan fora de les escoles.

Des del nostre punt de vista les condicions que aportem a continuació serien en el seu conjunt el *decàleg* que ajudaria a conformar una cultura col·laborativa tenint en compte que totes elles formen un tot fortament relacionat, de tal manera que si qualsevol d'elles canvia les altres se'n veuran afectades.

1. NORMES I VALORS DEMOCRÀTICS ÀMPLIAMENT COMPARTITS

Concretar els plantejaments institucionals és una oportunitat perquè la Comunitat Educativa, i especialment el seu professorat, revisin i posin en comú els plantejaments instructius, formatius i organitzatius del centre on intervenen. Aquests documents impulsen i fan necessari el treball en equip del professorat; en definitiva, una forma de potenciar i possibilitar una acció professionalitzadora. Elaborar el Projecte de Centre com un projecte institucional representa, a més a més d'una resposta a les necessitats del Sistema Educatiu i dels centres, un intent de passar d'una mentalitat individualista a una altra mentalitat de centre.

Un centre amb cultura col·laborativa és aquell on les normes i els valors democràtics són àmpliament compartits, s'expressen en els seus documents i guien la conducta, es reforcen regularment mitjançant recompenses i des de la direcció. En aquest cas es compliran alguns requisits com ara millorar la implicació dels pares, no descuidar la imatge del centre, una bona comunicació i coordinació entre les unitats d'organització, un lideratge que dona suport als processos participatius, democràtics i pedagògics, ajudar als grups de treball en el centre i esgotar les possibilitats del consens en els processos decisionals

San Fabian, 1992:93 i 106-109

2. COMUNICACIÓ I COORDINACIÓ ENTRE EL PROFESSORAT I LES UNITATS D'ORGANITZACIÓ

La comunicació és una tàctica utilitzada perquè els membres de l'organització puguin conèixer els procediments i les fites de la institució. La participació permet la discussió, la presa de decisions, el restabliment d'una mala comunicació o d'una comunicació errònia. Cal construir un marc de relacions personals entre el professorat basades en la comunicació i coordinació. Això pressuposa establir les bases per començar a treballar en equip i trencar amb la individualitat existent.

El treball col·laboratiu del professorat es considera un important factor de motivació, per tant, hauria de crear-se i mantenir-se un clima que incideixi en la cultura del lloc de treball, en la satisfacció amb les tasques docents i en la necessitat de millorar per accions compartides; diàleg, comunicació, il·lusió, haurien d'estar presents en els ambients de treball. En suma, es defensa un clima de responsabilitat, col·laboració i recolzament entre els professors en el qual es valori l'ensenyament i es millori la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants.

Benedito, 1993

3. IMPLICACIÓ ACTIVA DELS MEMBRES QUE INTEGREN L'ORGANITZACIÓ:

Sota el nostre punt de vista podríem trobar en el centre quatre tipologies de professors diferenciades pel que fa a la seva actitud:

- *Passotes.* Els és indiferent el funcionament del centre, s'ocupen de complir l'horari i si en el millor dels casos es tracta d'un mestre amb una bona pràctica

docent, l'exerceix sota criteris únicament i exclusivament individuals, dins de l'aula.

- *Queixosos*. No hi ha res que els sembli bé, hi ha una certa disposició verbal a voler fer alguna cosa, però sempre troben arguments i circumstàncies que fan que no tirin endavant. Sempre hi ha circumstàncies alienes a ells que els serveixen d'excusa. Es perden en la crítica per la crítica. No aporten solucions.
- *Voluntariosos*. Mancats d'estratègies i recursos per a una col·laboració eficaç. Es perden en divagacions. Amb un bon líder funcionari millor, però sovint la persona que ocupa aquest lideratge també té manca de coneixements o de vegades disposa de poc temps per a la realització de les múltiples tasques que té encomanades.
- *Eficaços*. Són un bon equip de treball que col·labora de forma que tots van a l'una. Els directius poden delegar en terceres persones part de la seva feina i ell o ells poden dedicar-se a dinamitzar i animar el centre amb noves propostes.

És evident que ens haurem de decantar per aquest últim grup, si la nostra intenció és caminar cap a una cultura col·laborativa. Bolívar (1993) també s'apunta, d'alguna manera, a aquesta opinió quan manifesta que el compromís organitzatiu d'un centre comença quan els seus membres se senten involucrats de forma personal i col·lectiva en la millora de la institució, accepten consensuadament les fites i objectius de l'organització, i gaudeixen d'una estabilitat dins el centre. D'acord amb el coneixement actualment disponible la generació d'un compromís organitzatiu no és fruit de canvis només estructurals, ni un assumpte de voluntat individual, tampoc no és un succés puntual, és el resultat d'un llarg procés en què el conjunt dels seus membres es van implicant en dinàmiques de treball que capaciten al centre per autorenovar-se i, quan aconsegueixen institucionalitzar-se, arriben a formar part de la cultura organitzativa del centre.

El professor no és solament responsable del que passi a la seva aula, sinó que haurà de dedicar-se també al treball amb companys i a qüestions generals del centre.

Compromís, implicació, són termes cada cop més freqüents en la literatura sobre el canvi educatiu. Té a veure amb les relacions amb els companys, alumnes, administradors, supervisors i amb l'orientació global del centre (San Fabián, 1993:103). El compromís o vincle de les persones amb els centres segons Mowday, Steers i Poter, citats per San Fabián (1992:103), inclou:

- a) Una acceptació de les finalitats i valors de l'organització.
- b) Una bona disposició per exercir un esforç considerable en benefici de l'organització.
- c) Un desig ferm per romandre com a membre de l'organització.

Com més involucrats personalment estan els protagonistes de l'organització, més probable és que desitgin influir en la seva política i en el seu ethos, per canviar l'organització i convertir-la en el tipus de lloc on volen continuar treballant i poder enorgullir-se'n.

Ball, 1989:80

És consubstancial a la implicació mantenir viu el sentiment d'eficàcia. L'escepticisme augmenta quan la gestió participativa és vista com el compliment d'un mandat administratiu que requereix l'aprenentatge de nous rols però que no està acompanyat per mesures de recolzament, la qual cosa porta a una sobre càrrega de treball i a l'existència de zones ambigües de decisió.

4. PREDISPOSICIÓ POSITIVA VERS ELS CANVIS I LES INNOVACIONS

Tal com assenyala Díez (1999), en un entorn canviant i turbulent com l'entorn en què ens movem al final d'aquests mil·leni, la necessitat que les organitzacions educatives siguin capaces de generar un equilibri permanent entre l'adaptació a les noves demandes socials, culturals, laborals, ideològiques, etc., i la resposta crítica davant les mateixes, implica l'exigència d'una permanent innovació crítica de la pròpia comunitat educativa.

La societat actual requereix, doncs, (Martín-Moreno; 1992:44-45) unes cultures organitzatives *destayloritzades*; que es caracteritzin per ser innovadores i adaptatives enlloc de burocràtiques i rígides. És a dir, atès el caràcter obert de l'escola i l'evident diversificació cultural de l'entorn, les institucions educatives han de presentar les

màximes possibilitats de variabilitat organitzativa en funció de l'evolució dels plantejaments pedagògics i de les necessitats de la comunitat a la qual pertanyen.

Com a punt de partida a aquest canvi ens caldrà, entre altres coses, acceptar el conflicte i la crítica com un fet consubstancial a l'organització.

Els conflictes formen part de les organitzacions i hem de treballar amb ells. És inevitable entre els éssers humans i si volem apropar-nos de forma real a les situacions quotidianes dels professionals en els seus centres i amb els seus problemes haurem d'aprendre a treballar amb els conflictes.

Díaz, 1995:30

5. AUTONOMIA EN LA GESTIÓ

La necessitat de desenvolupar i contextualitzar un currículum adaptat al medi experiencial més proper i a les necessitats dels alumnes només es pot portar a terme partint de l'autonomia de cada centre. De poc servirà la coordinació, la participació dels diferents estaments, el fet de compartir fites, la implicació dels membres i la presa de decisions col·lectiva si després el centre no té la suficient autonomia de gestió per dur-los a la pràctica.

La funció educativa de l'escola requereix autonomia i independència intel·lectual, i es caracteritza precisament per l'anàlisi crítica dels mateixos processos i fluxos socialitzadors fins i tot legítims democràticament.

Pérez Gómez (citat a Díez, 1999)

L'energia i el temps que exigeix una presa de decisions compartida han de ser compensats per la delegació d'una autoritat real; en cas contrari, una autoritat marginal unida als requeriments del paperam i les reunions pot produir sentiments de frustració i actituds negatives cap als processos de participació (David, 1989). Quan existeix la consciència que el temps i l'esforç esmerçat en la presa de decisions no es tradueix en el grau d'influència esperat, l'interès per participar-hi desapareix. Amb freqüència, l'apatia de pares, professors i alumnes és el reflex de la impotència viscuda en experiències prèvies.

Per fer-ho possible calen reforços personals i d'infraestructura que racionalitzin i simplifiquin aquest tipus de tasques, poden alliberar recursos i canviar estructures quan això convingui.

L'autonomia s'entén més com un camí per aconseguir la qualitat d'ensenyament als centres que com una finalitat en ella mateixa... Els centres docents, tant públics com privats, han de buscar senyals d'identitat que els diferenciïn i que no estiguin en contraposició amb la igualtat d'oportunitats per a tots. És necessària la unitat del sistema educatiu però no la seva uniformitat. En aquest sentit, l'autonomia dels centres és un repte: creure en la diversitat dels propis centres i creure en una autèntica participació de la societat en l'educació.

Álvarez i López, 1999:160

El que segur que **no** cal és una autonomia que s'insereixi en una política no de recolzament i enfortiment del sector públic, sinó de privatització i aplicació dels criteris neoliberals d'un suposat mercat lliure. És a dir l'autonomia dels centres docents deixa de ser un recurs instrumental per implicar els centres en la posada en marxa d'uns canvis organitzatius i curriculars específics (Bolívar, 1996:436) per convertir-se en un recurs ideològic que justifica una política de suport i expansió dels centres privats d'ensenyament.

6. GRUPS QUE MANTINGUIN ESTRUCTURES AMB EL PUNT ÒPTIM DE RELACIÓ ENTRE EL NIVELL DE LA TASCA I EL NIVELL EMOCIONAL O SOCIOAFECTIU.

Tots els grups tenen dos vessants estructurals: la formal i la informal. L'èxit de les organitzacions estaria en aproximar ambdues estructures fins a un punt òptim.

Peña, 1991

La vessant formal representa el nivell de la tasca: objectius explícits, regles de funcionament i unes responsabilitats limitades. Per dir-ho d'alguna manera, és la seva estructura conscient. La vessant informal representa el nivell emocional o socioafectiu: en aquest nivell de funcionament s'ha de cercar la creació d'un clima que afavoreixi l'acceptació mútua, la lliure comunicació, la no-competitivitat...

		NIVELL AFECTIU	
		+	-
NIVELL DE TASCA	+	Grup coordinat i eficaç	Grup que treballa però amb tensions conflictives i angoixes
	-	Grup amb capacitat de comunicació que es reconforta amb la pura interacció	Grup trencat

Quadre 2.6: Matriu de relacions entre el nivell afectiu i el nivell de la tasca (Vera, 1991).

7. FORMACIÓ D'EQUIPS DIRECTIUS QUE PUGUIN LIDERAR EL CENTRE

Ens cal l'exercici d'un lideratge que recolzi els processos col·laboratius, el poder del líder rau, com assenyalen Smith i Peterson (1990:45) en la seva capacitat per transmetre la influència mitjançant una xarxa de significats que constitueixen la cultura de l'organització.

Segons Shedd i Bacharach (1991:149-159), aquest recolzament pot ser verbal, implicant-se personalment, recompensant l'esforç, acceptant riscos i no buscant efectes immediats, practicant el que es predica –concedir oportunitats per participar-, donant garanties sobre el procés de participació i dels participants, creant vies de comunicació entre *managers* i subordinats, facilitant recursos –temps, accés a informació- i formació en processos i habilitats de participació.

Per San Fabián cal exercir un estil de direcció democràtica que assumeixi com a rol primordial potenciar el treball en equip, recolzada per una formació centrada en el lideratge pedagògic i una disminució de les demandes administratives que recauen sobre els equips directius.

8. EL CENTRE COM A ESPAI PER AL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL DOCENT

El centre ha de ser un lloc d'aprenentatge per al professor. Segons Coronel (1996:873) ells són els protagonistes del treball de l'escola, i en aquest sentit es converteixen en arbitres que determinen, en gran mesura, el decurs dels esdeveniments i les dinàmiques organitzatives. No és estrany que el desenvolupament de processos d'innovació i canvi

en els centres hagin d'incorporar estratègies i mecanismes importants en la millora i el desenvolupament professional d'aquest col·lectiu. La creació de contextos per al desenvolupament professional dels professors passa per un canvi en la consideració de l'escola com a lloc de treball, en les relacions entre els membres de l'escola, en els rols que desenvolupa, en l'ensenyament que s'hi imparteix, en les normes, activitats i programes de formació, amb el propòsit d'afavorir un equilibri entre autonomia, individualisme, integració i col·laboració com a mecanismes sobre els quals construir la cultura escolar.

Bolívar (1993) creu que amb una reestructuració de les condicions organitzatives, l'autorevisió escolar i el desenvolupament cooperatiu els centres es poden convertir en el context adequat per promoure el desenvolupament professional dels docents. Aquest procés acostuma a realitzar-se amb el recolzament d'agents externs i el professorat en unes relacions de col·laboració. Com a procés basat en l'escola l'assessor extern parteix de les demandes que els professors entenen que constitueixen els seus problemes, sense imposar a priori els seus punts de vista i, en un procés de col·laboració, suggerir possibilitats d'acció. Uns i altres queden compromesos en un procés de millora, intentant fer front als problemes i valorant els èxits. L'objectiu últim d'aquesta intervenció és aconseguir una institucionalització de la nova cultura des de dins que, a la llarga, faci innecessària la col·laboració d'assessors externs.

9. LA COL·LABORACIÓ INTERINSTITUCIONAL OBRIR ELS CENTRES A ALTRES INSTÀNCIES SOCIALS I AL CONTEXT PROPER

Abraviel (1992:95) sosté que el vincle entre els contextos i l'organització subratlla la importància de la sincronització, de l'adaptació o de la conformitat de les accions organitzacionals amb les exigències dels mercats competitius i dels contextos sociopolítics.

Aquest vincle és bidireccional, ja que les organitzacions no s'adapten als seus contextos en forma passiva sinó que fan esforços per canviar el seu ambient amb la finalitat de fer-lo més compatible amb els seus interessos i les seves capacitats.

Altres autors (Gairín, 1999) apunten que el paradigma crític admet el sentit de l'organització com a construcció social al mateix temps que considera que la realitat queda mediatitzada pel context sociocultural més ampli. La col·laboració és admesa en aquest plantejament com a mitjà per a superar una realitat suposadament més àmplia.

Una manera de renovar les formes habituals de fer dels centres i del professorat es relaciona amb l'intercanvi i la difusió de coneixements, experiències i recursos entre els centres mitjançant estratègies diverses (Bolívar,1999). Gairín (1999) n'assenyala unes quantes: associacions d'escoles sota un mateix paràmetre organitzatiu, agrupacions de centres en zones rurals, associacions col·laboratives promogudes en contextos amplis, la creació de xarxes de centres, la col·laboració interinstitucional, etc., i en una altra de les seves obres (Gairín, 1996) l'estratègia de vincles interinstitucionals, programes centrats en innovacions i perfeccionament del professorat, etc.

Són diverses les raons que ens poden empènyer a aquesta col·laboració, les apuntades per Antúnez (1998) poden servir per fer-nos una idea global del que volem dir:

- Analitzar conjuntament o col·lectivament, entre centres, problemes que són comuns.
- Contribuir a millorar la imatge de l'escola pública, dignificant-la, millorant el seu reconeixement i reforçant la seva identitat.
- Augmentar l'autoconcepte i l'autoestima entre el professorat, millorant el seu sentiment de propietat i de pertinença respecte del centre escolar de referència.
- Construir agrupacions, consorcis col·lectius o grups amb la finalitat de defensar valors comuns.
- Exercir l'autocrítica amb afany de millora i proposar solucions a situacions habituals.
- Sobreviure mitjançant solucions concurrents atraient més alumnes i els millors professors.
- Respondre, en suma, a la pressió de la competitivitat amb creativitat i amb plantejaments solidaris.

Aquesta col·laboració ens porta indubtablement a deixar de mirar-nos el melic i a estar més atents al context, creiem que les escoles no poden progressar si no s'hi troben activament immerses i alertes als processos canviants que aquest genera.

Obrir els centres com a espais de reflexió a altres instàncies socials, acadèmiques i professionals. L'escola ha de deixar de ser l'espai exclusiu de la pràctica mentre queda reservada la teoria per a altres institucions considerades tradicionalment, de més estatus. Aquesta situació ha afavorit el tradicional divorci entre teoria i pràctica. En reconèixer el paper actiu que han de desenvolupar els centres en l'àmbit de la presa de decisions ha de suposar la possibilitat de connectar-se amb altres institucions.

Marhuenda i López, 1993: 304

La col·laboració, per exemple, entre una institució de formació i les escoles es pot constituir en un nucli potenciador de la innovació en els centres de la seva zona, alhora que es pot veure incrementada i millorada la seva activitat formativa i investigadora.

10. ESTABILITAT DE L'EQUIP DE PROFESSORS DEL CENTRE I ADEQUACIÓ DEL PROFESSORAT AL PROJECTE DE CENTRE I NO A L'INREVÉS

El desenvolupament col·laboratiu en l'escola aspira a millorar i modificar l'educació, potenciant la capacitat dels professors per elaborar un disseny crític i reflexiu sobre la pràctica. Aquest fet comporta adoptar una ideologia i una pràctica congruent, segons la qual el control, el desenvolupament de tot el procés d'autorenovació rau a la mateixa escola. Això supera conceptualment i metodològicament la idea d'intervenció *sobre* l'escola i els professors (Lieberman, 1986).

És impossible establir un projecte de centre si cada any varia abastament la composició dels equips docents i si el projecte s'ha d'adequar a les possibilitats i apetències del professorat. Els centres haurien de poder seleccionar el seu personal docent a partir de les necessitats del seu projecte.

La selecció de la plantilla de professors representa, potser, la més important influència institucional. Inicialment, en assumir el càrrec, el director ha de comptar amb un determinat professorat per treballar, que evidentment no pot seleccionar. Fins i tot la

designació del seu equip ha de ser revalidada per Consell Escolar (San Fabián, 1993:584).

De forma resumida podríem concloure amb les aportacions de Rodríguez Gómez (1996: 183-184) quan manifesta que una escola amb una **cultura col·laborativa** ha de ser necessàriament una escola compromesa amb la interdependència, l'obertura, la comunicació, l'autoregulació, la col·laboració i l'autonomia. Aquests principis han d'impregnar els processos de millora i de perfeccionament dels docents, mitjançant tasques o activitats d'autorevisió, resolució de problemes, recerca d'alternatives, desenvolupament i avaluació col·laborativa. Aquesta aposta per la col·laboració, reflectida en la col·laboració mútua, l'observació, la formació recíproca, incideix en el procés ensenyament-aprenentatge, reforçant la idiosincràsia del que és organitzatiu i pedagògic.

De fet, la cultura col·laborativa només es podrà desenvolupar en centres que hagin assolit un cert estadi organitzatiu. Gairín (1998:127-132) considera que les organitzacions presenten diferents estadis de desenvolupament que presentem a la figura 2.2 i que són els següents:

- El **primer estadi** es podria identificar amb la situació que assigna un paper secundari a l'organització. El que realment importa és el programa d'intervenció i l'organització resulta que és el continent, el qual, segons com s'adeqüi, podrà facilitar o no el desenvolupament del programa. El rol assignat a l'organització resulta, en aquest estadi, subsidiari i fàcilment substituïble; de fet, el programa es podria donar en un altre marc d'actuació, si així es decidís, i la formació pretesa no necessàriament hauria de ressentir-se'n. Podríem dir que el procés organitzatiu actua com a suport a un programa, proporcionant per al seu desenvolupament espais, temps, normativa, recursos humans o altres requeriments.

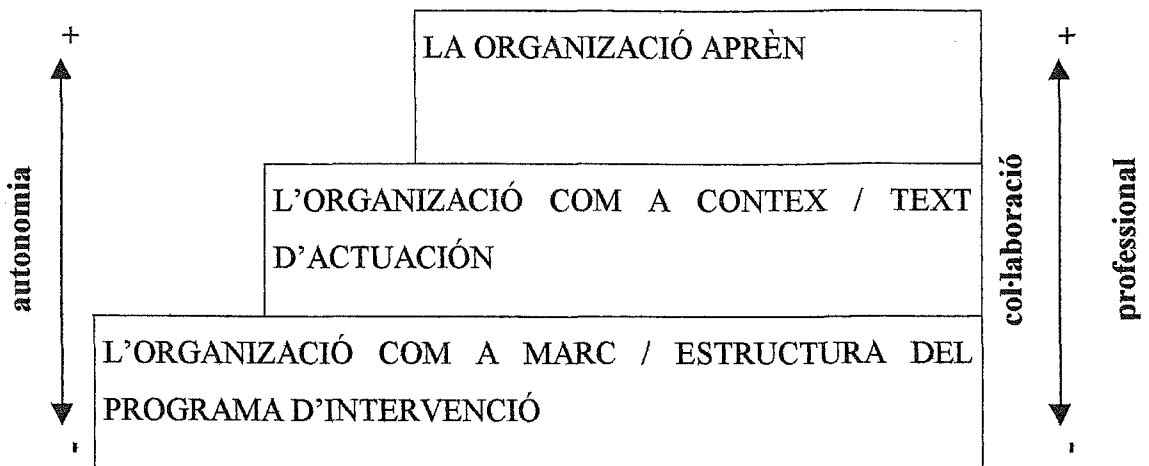


Figura 2.2: Estadis relatius al rol de l'organització (Gairí, 1998:127).

- El **segon estadi**, anomenat també *organització que educa*, implica una posició activa de les organitzacions. Existeixen plantejaments institucionals explicitats com ara Projectes Institucionals, Projectes Educatius, Programa d'Intervenció o altres, que defineixen les fites que l'organització tracta d'aconseguir. Aquest compromís exigeix una presa de consciència col·lectiva que obliga a reflectir compromisos més enllà de l'espai aula o de l'acció individual del professor.
- El **tercer estadi** va més enllà de l'existència i realització de projectes, podem entendre'l com un compromís de les organitzacions a institucionalitzar els canvis que progressivament es vagin plantejant. L'organització autoqualificant, o també anomenada *organització que apren*, se situa en un nivell que poques institucions assoleixen i és que instaurar, aplicar i utilitzar mecanismes d'avaluació en la perspectiva del canvi exigeix actituds personals i de processos de seguiment i avaluació que xoquen amb la nostra tradició i forma de fer en les organitzacions. Si considerem *l'organització que apren* com aquella que facilita l'aprenentatge de tots els seus membres i contínuament es transforma a si mateixa, estem ressaltant el valor de l'aprenentatge com la base fonamental de l'organització. El desenvolupament de l'organització es basa en el desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per incorporar noves formes de fer dins la institució en què treballen.

Si es pretén desenvolupar una cultura col·laborativa caldrà fer-ho des d'un estadi organitzatiu que ho permeti. Segons el nostre parer això només es podrà desenvolupar des d'institucions que com a *mínim* es trobin en el segon estadi. Així ho corrobora també Santos Guerra (1995) quan enumera els pilars en els quals s'ha de recolzar una institució que educa i fa menció a la necessitat de racionalitat, flexibilitat, permeabilitat i col·legialitat:

La col·legialitat, per contraposició a l'individualisme en l'ús de les estructures i en els processos de funcionament. S'atempta a aquest pilar quan es potencia la fragmentació dels espais, dels horaris, dels professors, de les decisions... sense establir mecanismes d'interrelació.

Santos Guerra, 1995.

Per Morgan (1991:79), aquestes tres guies que presentem a continuació resumeixen com es pot desenvolupar l'orientació de l'aprenentatge sobre l'organització:

- Primer, fomentar i valorar una gestió que accepti l'error i la incertesa com una irreductible característica dels entorns complexos i variables. Abans de crear condicions que portin als treballadors a amagar o negar els errors i a evitar preguntar qüestions problemàtiques, com passa freqüentment en els sistemes burocràtics de direcció, és necessari animar-los a entendre i acceptar la naturalesa problemàtica de les situacions amb les quals ha de tractar.
- Segon, fomentar una aproximació a l'anàlisi i solució de problemes complexos que reconguin la importància d'explorar diferents punts de vista. El procés d'aprendre a aprendre requereix que les organitzacions es mantinguin obertes a qualsevol pregunta desafiant i profunda més que no pas intentar desenvolupar ciments fixos per actuar.
- Tercer, evitar estructures imposades d'acció sobre marcs organitzats.

Clark diu que les organitzacions no arribaran a ser res, llevat que es converteixin en comunitats d'aprenentatge (1996:115). Un aprenentatge que, per Louis (1994:9), implica la creació d'interpretacions socialment construïdes dels fets i dels coneixements que arriben a l'organització a través de l'ambient, o que són generades per ella.