

**DRA. MARIA AMPARO
CALATAYUD SALOM**

**Professora Titular
d'Universitat**

**Departament de Didàctica i
Organització Escolar**

Facultat de Pedagogia

**CULTURA
I
COMUNICACIÓ
ORGANITZATIVA
EN LES
INSTITUCIONS
EDUCATIVES**

Aquesta obra intenta aprofundir en les relacions interpersonals, relacions de comunicació formal i informal, relacions micropolítiques o processos participatius, que tenen lloc entre els diferents membres que formen el centre escolar i que mediatitzen el que passa en l'organització. El poder és el concepte central, entenent l'escola com una àrea política de lluites i tensions en la qual es desenvolupen dinàmiques micropolítiques.

A més, també s'incideix en la manera de resoldre els conflictes que es desenvolupen en els centres, en el clima educatiu i, per descomptat, en la cultura organitzativa, els valors i les cultures professionals. Aspectes que mediatitzen no només el funcionament de la institució escolar sinó que ens ajuden a comprendre i a millorar la vida organitzativa dels centres educatius, atès que ens proporcionen les claus per entendre el que succeeix en la institució escolar.

Dra. Maria Amparo Calatayud Salom
Universitat de València

CAPÍTOL 1:

COMUNICACIÓ ORGANITZATIVA I MICRPOLITICA. PODER I CONFLICTE EN ELS CENTRES ESCOLARS

1. Què és el sistema relacional?
2. El clima, “la personalitat d’una organització”
3. La comunicació i les relacions interpersonals. La raó de ser de l’organització
4. La teranyina de la micropolítica dins de les organitzacions escolars
5. La condició conflictiva de les organitzacions escolars. Una realitat a veus
 - 5.1. Diferents lents per analitzar el conflicte en l’organització escolar
 - 5.2. Anàlisi de la naturalesa conflictiva dels centres. Causes i estratègies
 - És el centre escolar, per naturalesa, conflictiu?
 - Quines causes originen els conflictes en els centres?
 - Quines estratègies es poden utilitzar per a la gestió positiva dels conflictes?
 - 5.3. El context organitzatiu condiona d’alguna manera la proliferació de conflictes?

5.4. Acostament a un dels actuals problemes en l'organització escolar: Els conflictes de convivència

—Alguns estudis i iniciatives

—Alguns plantejaments de regulació dels conflictes en els centres escolars

6. La cultura participativa clau per a un bon clima institucional

7. Consideracions generals

—Bibliografia bàsica i d'ampliació

CAPÍTOL 1:

COMUNICACIÓ ORGANITZATIVA I MICROPOLÍTICA. PODER I CONFLICTE ENS ELS CENTRES ESCOLARS

“Amaga la naturalesa política, micro i macropolítica, de les organitzacions és un tret destacat de la modernitat neoliberal, que esgrimint una impossible neutralitat ideològica practica una política adreçada a despolititzar el discurs educatiu. No obstant això, les relacions de poder formen part inevitable de l’entramat de qualsevol organització, es diga educativa o no, i ignorar-la és renunciar a una de les dimensions més substantives per entendre el seu funcionament.” (San Fabián, 2004, pàg. 10)

L’escola és una organització molt complexa entre altres consideracions perquè està immersa en un “mar de relacions”. De fet, cada vegada és més freqüent parlar dels centres escolars com una construcció social sotmesa a les dinàmiques interpersonals. No oblidem, com assenyalen Álvarez i Zabalza (1989), que els centres escolars són organitzacions participades de diferències personals, socials i culturals. Constitueixen escenaris on es donen cita i es relacionen persones i grups de la més variada procedència i caracterització. Per tant, les organitzacions són, en gran mesura, les persones i les seues relacions personals, professionals i micropolítiques, així com també les creences, els principis, etc. sobre els quals fonamenten l’acció i la tasca educativa pròpies de l’escola com a organització complexa. (González, 2009; 2003; González i Santana, 1999).

“L’organització escolar és una construcció social que no es pot entendre al marge de les persones que les constitueixen, de les seues relacions i actuacions. Els centres escolars també són persones que, a través de les seues interaccions i de les interpretacions i significats que atribueixen al que passa en el seu entorn de treball i als esdeveniments en què estan

habitualment implicats, van construir l'organització.” (González, 2003, pàg. 132)

Per tant, s'entén el funcionament de l'escola des de la variable de relacions interpersonals i intergrupals, relacions micropolítiques, de lluites, negociacions, així com des de la naturalesa conflictiva, atès que les persones que hi conviuen solen tenir diferents visions, necessitats, motivacions i interessos. Per això, parlar d'una organització és parlar del conjunt de subjectes que hi interaccionen (Eyerbe i Garagorri, 2002).

“Les organitzacions no existirien si no s'establiren algun tipus de relacions entre els membres d'aquestes. Aquestes relacions en la seua construcció i orientació estan influenciades pel sector d'activitat a què es dediquen, les normes que s'instauren en l'interior de l'organització, el tipus de jerarquia que s'hi estableix, les funcions concretes que realitzen els seus membres, la història institucional i dinàmica que s'haja anat configurant.” (Eyerbe i Garagorri, 2002, pàg. 39)

L'escola com a complexa xarxa de relacions o sistema relacional constitueix una dimensió clau per a comprendre i interpretar el seu funcionament com a organització dinàmica, irrepetible, plena de conflictes, tensions i expectatives. El clima, la comunicació organitzativa, les interaccions i les relacions interpersonals es converteixen en el referent de la dinàmica organitzativa que esdevé en els nostres centres escolars (González, 2003; Santos Guerra, 1994).

“El centre escolar és un microcosmos en el qual es teixeix una xarxa, visible unes vegades, invisible d'altres, de relacions interpersonals que configura el clima de la institució. No és fàcil descriure com es va produint l'entramat de comunicacions ja que aquestes tenen diversa naturalesa, molt diferent finalitat i intensitat, direccions múltiples i una constant variabilitat que procedeix de la dinàmica interna i dels condicionants externs.” (Santos Guerra, 1994, pàg. 57)

Realitzada aquesta breu introducció passem a comentar amb més detall la importància del sistema relacional, així com tres dels elements que des del nostre punt de vista tenen una incidència més gran: la comunicació i les relacions interpersonals, la participació i l'anàlisi del conflicte en les organitzacions escolars, entre d'altres.

Per descomptat que el sistema relacional aborda uns altres elements d'especial rellevància: la cultura, la direcció i l'estil de lideratge. Aspectes que, en el seu moment, justificarem per què no s'han tractat en aquest capítol i sí, en uns altres de les dimensions que configuren el centre escolar com a organització.

1. Què és el sistema relacional?

Encara que per a Domínguez, Díaz i Estebaranz (1994), el concepte de sistema relacional ha estat encunyat des de fa poc temps en l'àmbit de l'organització escolar, també és cert que les relacions de comunicació, participació i conflictes, ideologies i interessos, lluites de poder, etc. han estat sempre presents en les organitzacions escolars i, sobretot, han condicionat el funcionament i la comprensió d'aquestes.

“Es defineix el sistema relacional com la interacció d'una sèrie de xarxes complexes, multidireccionals i en continu canvi de relacions comunicatives, que es donen entre els membres d'una organització i que estan en contínua interacció i influència amb el context socioeducatiu en què s'ubica. És l'element més important que configura una organització, ja que en depèn la dinàmica interna i el seu funcionament, a través del desenvolupament i la interacció entre els diferents fluxos i xarxes de comunicació, participació, conflictes, poder (estructuració i repartiment), estils directius, clima i cultura, i com a resultat de tots ells.” (Domínguez, Díaz i Estebaranz, 1994, pàg. 292)

El sistema relacional es converteix, per tant, en l'eix vertebrador que defineix i caracteritza les organitzacions escolars. Per a alguns autors com Domínguez, Díaz i Estebaranz (1994) el sistema relacional està determinat, bàsicament, per dos clars elements:

- a) Elements externs, entre els quals destaquen la ideologia, la teoria, la legislació i la cultura socioeducativa de cada context històric.
- b) Elements interns, entre els quals destaquen els següents: la comunicació, la participació, els tipus de conflictes, l'estil directiu, el clima de l'organització, etc.

De manera similar, Fernández Pérez (1994) i Ferrández (1993) incideixen en què

aquesta complexa xarxa d'elements que configuren el sistema de relacions estaria bàsicament fonamentada sota tres grans dimensions que ens cal conèixer per comprendre el funcionament del sistema relacional d'una organització. Aquestes dimensions són:

* La ideal, explícitament o formal, que serveix per oferir una imatge de cara a l'exterior.

* La informal, implícita o percebuda, que es genera a partir de les percepcions, els rumors, etc.

* La real, la pràctica o oculta, en què tindrien cabuda les ideologies, els interessos personals, etc.

Segons si predomina una dimensió o una altra, s'estaria incidint en uns models o uns altres. Per exemple, el predomini de la dimensió ideal i formal seria més propi del model efficientista. Del model anarquia organitzada seria si predomina la dimensió informal i si hi haguera una preponderància de la dimensió oculta, s'estaria al·ludint a un model basat en la negociació i el consens, més de tipus sociocrític.

Arran d'aquestes consideracions, el que sí que cal tenir clar és que l'organització, més enllà dels objectius i les estructures, queda formada per les persones que la integren.

2. El clima, “la personalitat d'una organització”

Abans de comentar, a grans trets, la importància del clima per comprendre i millorar l'organització, considerem necessari plantejar dues matisacions:

* La gran varietat de definicions que hi ha afegida a la dificultat de distingir entre “clima” i “cultura”, atès que els dos són conceptes que es refereixen a propietats significatives i globals de la institució escolar, fet que agreuja més la situació. Per exemple, per a Antúnez (1993), la cultura “és un dels elements constitutius del clima

social del centre” (pàg. 489) i per a Coronel i altres (1994), la cultura apareix com “un concepte més ampli que inclou aspectes menys visibles i que engloba el clima social el qual té a veure amb la xarxa de comunicacions entre els membres de l’organització.” (pàg. 94)

* La nostra postura particular a l’hora de tractar el clima de l’organització escolar. Postura que incideix en que tant el clima com la cultura són conceptes íntimament relacionats i formen part del que es pot anomenar la personalitat de les escoles, però amb algunes connotacions i matisacions particulars.

En aquest punt tractarem d’aclarir el que entenem per clima amb l’objectiu de comprendre el funcionament de les organitzacions, de ser conscients de com es forma, a quines dimensions de l’escola afecta com a organització, etc. En un altre capítol del present treball tornarem a rescatar algunes de les idees ací comentades per desenvolupar una altra de les dimensions configuradores de les organitzacions: la cultura organitzativa.

Una de les analogies més comuns a l’hora d’explicar en què consisteix el clima d’una organització escolar consisteix a utilitzar la següent expressió: el clima d’una organització ve a ser la personalitat de la mateixa. Potser, les dues dimensions més importants que fonamenten el clima d’una organització, siguin: el poder i la comunicació. Com subratlla Zabalza (1996, pàg. 280), dues semblen ser les dimensions centrals sobre les quals “graviten els elements que cal considerar en la caracterització del clima d’una organització: el poder i la comunicació”. La dimensió poder fa referència a les variables relacionades amb l’assignació de funcions i jerarquia, a l’estil de lideratge i al marge d’autonomia professional. En canvi, la dimensió comunicació, per la seua banda, inclou les relacionades amb l’intercanvi d’informació, els suports i els afectes, com veurem en el desenvolupament d’aquest capítol.

Seguint amb les analogies, Gairín (1996, pàg. 360) compara el clima i la cultura amb un “iceberg”. La cultura representaria la part submergida de l’organització, formada per valors i significats compartits pels membres d’una organització; mentre que el

clima fa referència a la part visible de l'iceberg. Com es pot observar, es tracta de dues visions diferents d'un mateix objecte que és l'iceberg, és a dir, de l'organització. De la mateixa manera, Coronel i altres (1994, pàg. 95) matisen les diferències i relacions entre aquests dos conceptes fonamentals:

EL CLIMA:

- * Es refereix a les percepcions del comportament.
- * Utilitza tècniques d'investigació estadístiques.
- * Té les seues arrels intel·lectuals en la psicologia industrial i social.
- * Assumeix una perspectiva racional.
- * Examina el clima com una variable independent.
- * Els resultats s'utilitzen per millorar les organitzacions.

LA CULTURA:

- * Se centra en les assumpcions, els valors i les normes.
- * Utilitza tècniques d'investigació etnogràfiques.
- * Evita les anàlisis quantitatives.
- * Té les seues arrels intel·lectuals en l'antropologia i la sociologia.
- * Assumeix una perspectiva naturalista.

Després de les comparacions descrites, podem concloure afirmant que entenem per clima institucional aquelles relacions que es produeixen entre els diferents agents que formen la comunitat escolar (professors, alumnes, pares).

De la mateixa manera que hi ha diferents nivells de clima en una institució escolar (el clima de les relacions amb l'exterior de l'escola, l'institucional i el de les classes), també hi ha diferents definicions de clima, que vénen marcades per les que s'atribueixen al concepte de clima. D'entre les diferents classificacions, n'hi ha una que considere més clarificadora. M'estic referint a la proposta de Weinert (1981), que identifica tres clares visions del clima:

a) La visió objectiva. El clima sota aquesta visió s'entén com el conjunt de característiques objectives de l'organització, perdurables i, en certa manera, mesurables que distingeixen una entitat d'una altra. Segons aquesta definició, formarien part del clima els components estructurals, la mida, les característiques de l'edifici, l'equipament, les normes de funcionament, etc.

b) La visió subjectiva però col·lectiva del clima. És a dir, la percepció col·lectiva de l'organització en el seu conjunt. El clima és un constructe col·lectiu que es va construir a causa de les percepcions col·lectives, les actituds, els pensaments i els valors que es van generant en l'organització. Identificar el clima d'una organització suposa referir-se al conjunt de valoracions compartides pels membres d'aquesta. Valoracions que s'identifiquen amb les característiques pròpies de l'organització.

c) La visió subjectiva, però individual del clima. Cada persona de l'organització elabora la seua pròpia visió d'aquesta i de les coses que hi succeeixen. Per tant, el clima es redueix a un constructe purament personal. Bàsicament construïm el concepte de clima a través de:

* La mateixa percepció que realitzem de les característiques de l'organització.

* El filtratge que fem de les característiques segons la nostra personalitat, les actituds, etc.

* L'elaboració pròpia que vam realitzar sobre el clima.

Si s'ha incidit en que el clima institucional s'entén com les relacions existents entre els diferents col·lectius de persones que constitueixen la comunitat escolar: professors entre si, professors, pares, professors amb la direcció del centre, etc., s'observa que el factor humà és decisiu. Per tant, el clima està marcat per les relacions que s'estableixen entre poder i comunicació. Relacions que poden desencadenar diferents tipus de climes.

Per exemple, Lickert, en la dècada del 1960, proposa dos tipus de climes: el clima tancat i el clima obert. El clima tancat està associat amb organitzacions burocràtiques i rígides el funcionament de les quals és molt dependent de la direcció i poc sensible a la participació, l'exercici de l'autonomia i els intercanvis d'informació i suport. En canvi, el clima obert tendeix a associar-se amb organitzacions afavoridores de la interacció, l'autonomia i la participació, la qual cosa les fa normalment més flexibles i sensibles al canvi.

Més tard, l'autor Brunet (1987) va desenvolupar una altra tipologia de climes organitzatius que anaven des del clima més autoritari al més participatiu. En la taula següent es presenten els 4 tipus de climes proposats:

- * Clima autoritari. Es basa en la desconfiança de la direcció cap als seus empleats.
- * Clima autoritari paternalista. Es basa en una certa condescendència cap als empleats de l'organització, el que permet a aquests una certa iniciativa en qüestions no essencials.
- * Clima participatiu consultiu. Les decisions essencials es continuen adoptant unilateralment per part de la direcció, es registra una més clara i rellevant delegació de decisions intermèdies.
- * Clima participatiu de grup. La presa de decisions es troba expandida a tots els nivells de l'organització i, a més, els fluxos de comunicació es desenvolupen en totes direccions.

Una altra aportació important és la realitzada per Anderson (1982), que desenvolupa una taxonomia en la qual inclou quatre dimensions que influeixen en el clima d'una institució escolar:

- * L'ecologia de l'organització. Recull els elements físics i espacials que en formen el suport material. (Equipament, edifici, etc.)

* El sistema social del centre. Es refereix al conjunt de regles que regulen els comportaments i les interaccions entre els membres de la institució. (Estils de lideratge, tipus de recompenses, etc.)

* Els aspectes personals dels membres de l'organització. Es refereix als trets personals característics dels individus que formen part de l'organització (capacitat intel·lectual, sexe, edat, visió de l'organització, etc.).

* La cultura del centre. Es refereix als valors, els sistemes de creences i estructures cognitives i les característiques dels components de l'organització (expectatives sobre els individus i sobre la institució en el seu conjunt, etc.).

Finalment, m'agradaria destacar l'aportació de Coronel i altres (1994), en la qual tracten de resumir les aportacions dels anteriors autors, i ressalten els aspectes més importants que incideixen en el clima:

* Les interaccions de les persones que configuren l'organització.

* El lideratge, inclosos tant el lideratge formal (els equips directius) com el lideratge informal (les persones que exerceixen algun tipus d'influència dins de l'organització).

* Les estructures de participació i presa de decisions que operen en l'organització (en el cas dels centres escolars, donat per la normativa legislativa: consell escolar, claustre, etc.).

A més de tots aquests aspectes proposats, considere que hi ha uns altres condicionants importants del clima en els centres escolars. Per exemple, els processos organitzatius que tenen lloc en la institució, el desenvolupament professional dels docents, els processos d'innovació i recerca, els processos

d'avaluació, etc. Són elements que també han de ser tinguts en compte a l'hora de comprendre el clima.

Finalment, no m'agradaria acabar aquest punt sense esmentar que tant el clima organitzatiu com la cultura organitzativa són les variables, per excel·lència, que condicionen el funcionament de la institució escolar, en totes les seues dimensions: alumnat, docents, imatge a l'exterior, pares, etc. Per Zabalza (1996) igual que per a nosaltres “el clima existent en una organització al final afecta tot el conjunt de processos que s'hi desenvolupa fins al punt de constituir el principal element de diferenciació entre unes organitzacions i unes altres” (pàg. 286).

Realitzades aquestes breus consideracions sobre el clima de l'organització, a continuació, ens centrem en el factor que el desencadena: la comunicació i les relacions.

3. La comunicació i les relacions interpersonals. La raó de ser de l'organització

La comunicació és l'eix fonamental per al funcionament de les organitzacions escolars i, com assenyala Santos Guerra (2007; 1994), és l'entranya mateix de l'escola.

“La importància de la comunicació és decisiva en l'àmbit de l'educació. Diria que l'aprenentatge significatiu de l'escola es produeix en la comunicació o és la comunicació mateix. No hi ha, al meu parer, un altre concepte més identificable amb educació que el de comunicació.” (Santos Guerra, 1994, pàg. 58)

Tot el que es desenvolupa en el centre escolar té a veure amb processos de comunicació, ja siguin verbals o no verbals. Les teories i models que ens expliquen el procés comunicatiu són diverses (Nieto, 2003; Knapp i Daly, 2002; Jablin i Putnam, 2000; Byers, 1996...), però gairebé totes elles conflueixen a presentar la comunicació a partir de tres nivells: l'interpersonal, l'intergrupl i l'interorganitzatiu.

“La comesa principal que fa als centres escolars comporta la comunicació d'un currículum a través de processos i activitats que anomenem

ensenyament i aprenentatge, la qual cosa suposa transaccions de símbols a través de múltiples formes verbals i no verbals...

Els fenòmens comunicatius impliquen diferents escenaris i nivells d'anàlisi. El nostre escenari és el centre escolar, i la comunicació s'hi pot plantejar en tres nivells: interpersonal, intergrupals i interorganitzatiu." (Nieto, 2003, pàg. 107-108)

Alguns autors, com Nieto (2003), Hoy i Miskel (2001), Lucas (1997), etc. utilitzen l'expressió "comunicació organitzativa" per referir-se a la contextualització de la comunicació interpersonal dins d'un ordre organitzat, en aquest cas, del centre escolar. Les funcions que s'atribueixen a la comunicació organitzativa giren al voltant dels àmbits següents:

* Producció, regulació i control. Quan la comunicació s'orienta a la realització de tasques, al control dels recursos i la consecució dels fins.

* Canvi i millora. Quan la comunicació es relaciona amb la necessitat d'introduir algun tipus de canvi en el centre escolar.

* Socialització i convivència. Quan la comunicació s'orienta a generar i mantenir un clima socioafectiu desitjable i a consolidar la pervivència de certs valors i normes.

A més, la comunicació organitzativa tendeix a adoptar la forma de xarxes, entenent-les com les formes habituals de relació interpersonal o modes normals en què els missatges viatgen a través de l'organització. Aquestes xarxes, que fàcilment s'observen en les diferents relacions que es desenvolupen en els centres escolars, poden ser de diversos tipus (Nieto, 2003):

a) Les xarxes formals, referides als canals de comunicació sancionats explícitament pel centre escolar i relacionats directament amb les seues metes i àmbits de funcionament (per exemple, les relacions que es presenten en l'organigrama, etc.).

b) Les xarxes informals, referides a pautes comunicatives que no estan contemplades en l'estructura organitzativa i que solen sorgir de manera natural i espontània en les diferents relacions interpersonals que es donen en els centres escolars. En aquest

sentit, “les xarxes informals tendeixen a propiciar un tipus de comunicació més expressiva, directa i plaent. I el seu major desavantatge és la possibilitat que alimenten malentesos o difonguen rumors sense fonament” (Nieto, 2003, pàg. 118).

c) Les xarxes verticals, en què, com el seu nom indica, la informació puja o baixa a través dels diferents nivells de l'organització. S'anomena comunicació descendent quan la comunicació transita des dels nivells superiors de l'estructura organitzativa cap als inferiors, amb la motivació principal de guiar i dirigir la conducta d'aquells individus que estan en els nivells inferiors (Santos Guerra, 1994). En canvi, la comunicació ascendent és la que flueix des dels nivells inferiors de l'estructura organitzativa cap als superiors i s'associa amb tasques de coordinació, control i supervisió, a més de proveir els nivells més alts de l'organització de la informació sobre el que passa amb la informació descendent.

d) Les xarxes horitzontals o laterals, en què predominen els intercanvis de missatges entre els membres d'un mateix nivell jeràrquic. Per tant, incideixen en qüestions de coordinació d'activitats, compartir informació amb companys/es, prestar i obtenir suport emocional, etc.

Com es pot observar, la comunicació és un procés fonamental en el funcionament de l'escola. Tot i que, sense cap dubte, tots els docents li atribuïm la seua veritable importància, també és cert que, per a aquells/es que hem treballat en l'escola pública, aquesta necessita ser millorada, atès que en alguns centres predomina una escassetat de “cultura comunicativa”. Alguns autors, com Nieto (2003), plantegen una sèrie d'aspectes a tenir en compte per a la millora de la comunicació. D'entre ells, destaquem com a més rellevants els següents:

* Ampliar oportunitats d'interacció. Tradicionalment hem estat immersos en una cultura individualista, en una política d'intensificació de la tasca docent que ha potenciat molt poques oportunitats de comunicar-se a l'escola.

* Prioritzar mitjans rics, atès que normalment apareixen problemes de comunicació

organitzativa relacionats amb la quantitat d'informació transmesa o amb la qualitat de la seua elaboració i transmissió.

* Reduir l'ambigüitat en la retroalimentació, etc.

Aspectes als quals afegiria els següents:

* Possibilitar que l'equip directiu mantinga una política transparent en relació amb recursos, tracte amb els professors del seu centre, canals d'informació, etc.

* Fomentar bones relacions amb unes altres agències educatives, així com també, crear "una nova relació amb els pares", etc.

* Fer de l'escola un "recurs vital per a tota la comunitat". Aspecte que passa indiscutiblement per fer viables canals fluids de comunicació.

D'altra banda, i com és obvi, el procés comunicatiu desenvolupat en l'organització només pot ser viable a través de les diferents relacions interpersonals que es donen en el centre. Gràcies a elles es poden desenvolupar les tasques o funcions pròpies de l'organització educativa (Zabalza, 2002).

"Quan parlem d'organitzacions hem de pensar en conceptes com a interacció entre els seus components, distribució de funcions, coordinació, objectius comuns, estabilitat de la unió, etc. Tot això ens introdueix en la importància de les relacions interpersonals que al final constituïran un aspecte essencial de l'estructura i de la dinàmica de funcionament de les organitzacions." (Zabalza, 2002, pàg. 191)

Per tant, les relacions interpersonals tenen a les escoles una funció primordial. Funció que al seu torn presenta una triple assignació:

* La funció d'identificació, control i lideratge institucional, que està relacionat amb la manera de definir la missió de la institució i els seus objectius, el procés de definició de les normes, l'estil de lideratge, etc.

* La funció de desenvolupament de les activitats formatives, en les quals té un valor important l'estil de lideratge que el docent manifeste en les seues classes, l'estil de treball que es reforça en els alumnes, la implicació de les famílies en el projecte educatiu, etc.

* La funció de suport i guia als professors, alumnes, etc.

A més de tot això cal ser conscients que moltes vegades les relacions interpersonals no cobreixen aquestes funcions, a causa, sobretot, de diferents factors que tenen a veure amb: l'autoritarisme, l'individualisme, la rudesia interior, l'infantilisme, la indiferència, entre d'altres (García Requena, 1997). Només a través del diàleg, del respecte, de la confiança, de la valoració dels altres, etc. es poden millorar les relacions interpersonals que es desenvolupen en els centres escolars.

Finalment, cal recalcar que tot allò que té a veure amb una organització comporta la idea de relació. Com assenyala Zabalza (2002), "les organitzacions no són els subjectes que actuen de manera individual i estanca. Si fóra així, no existiria l'organització. És organització quan les unitats deixen de ser-ho per convertir-se en un conjunt de subjectes o grups que interaccionen. Estem doncs davant la substància, el component essencial de les organitzacions" (pàg. 191). De la mateixa manera, per a Beltrán (2000), el veritablement constitutiu d'una organització no rau en els seus membres o elements que la componen sinó "en les relacions sempre fluides, inapresables, que s'estableixen entre aquells que estan lligats pels llaços organitzatius" (pàg. 164).

A continuació, i donada la seua rellevància en el context escolar, cal assenyalar que bona part de les relacions que s'hi donen estan mediatitzades per diferents interessos, poders, pressions, postures enfrontades, conflictes, etc. Relacions que no fan més que establir o defensar espais de poder, intencions o objectius dins de l'organització i que solen situar-se en el mapa de la informalitat o, fins i tot, l'implícit, i rep la denominació de relacions micropolítiques. Com indica Mawhinney (1999), la micropolítica es refereix al conjunt de processos socials (pressions, tensions, postures enfrontades, conflictes, dinàmiques de control) que impregnen la vida

organitzativa de tots els implicats en les escoles: alumnes, pares, professors, etc . Per tant, és obvi que l'àmbit de la micropolítica està configurat per aquelles estratègies que els individus despleguen en l'organització per a la persecució dels seus interessos, siguin aquests personals, professionals o polítics, utilitzant tots els recursos de poder que tenen al seu abast (Hoyle, 1986). Per tant, la micropolítica s'ha d'acotar segons Ball (1987), en tres esferes de la vida organitzativa: a) els interessos dels membres de l'organització que poden ser de diversos tipus; b) el manteniment del control en l'organització i c) els conflictes al voltant de la definició de l'escola. Donada la importància que li concedim a la micropolítica i la seua influència en l'escola, a continuació, li dediquem un apartat especial.

4. La teranyina de la micropolítica dins de les organitzacions escolars

“Podem parlar de la micropolítica com una perspectiva d'anàlisi i investigació sobre les organitzacions. Però també la micropolítica es refereix a un conjunt de processos socials: pressions, tensions, postures enfrontades, conflictes, col·laboracions, dinàmiques de control, maniobres després de l'escena, etc. que ocorren dins de l'organització, i que impregnen la vida organitzativa de tots els implicats en les escoles: alumnes, pares, professors, directius, etc.” (González, 2003, pàg. 131)

En general, les anàlisis micropolítiques de l'escola són relativament recents. És a partir de la dècada del 1970 i, sobretot, del 1980, quan se'ls considera una perspectiva política de l'organització escolar. Perspectiva que emfatitza l'anàlisi del grup, les relacions i tàctiques de negociació, així com també, l'anàlisi del conflicte en el context de la presa de decisions. (Blase, 1989; Bacharach i Lawlwe, 1980). L'escola és, des de l'enfocament micropolític, un sistema format per subjectes i grups que interaccionen constantment, que persegueixen interessos diferents, que plantegen diferents demandes o defensen diferents ideologies a través de l'ús del poder i d'uns altres recursos com poden ser la influència, l'autoritat, etc. És a dir, la micropolítica és aquest costat fosc de la vida organitzativa, les estratègies mitjançant les quals els individus i els grups en contextos organitzatius tracten d'utilitzar els seus recursos d'autoritat i influència per promoure els seus interessos i així aconseguir els objectius que persegueixen (Bernal, 2006).

“La perspectiva micropolítica sobre l'organització ens ofereix un enfocament vàlid i potent en la comprensió i construcció de la vida

quotidiana de l'escola. Aquesta perspectiva representa el punt culminant de la conducta humana i els seus desitjos. La micropolítica és el poder i com ho fa servir la gent per influenciar als altres i protegir-se a si mateixos. És el conflicte i com les persones competeixen entre si per obtenir el que desitgen. És la cooperació i com la gent construeix suport entre si per aconseguir els seus objectius. És el que la gent en tots els contextos socials pensa, fa i desitja, i també és el que no parla i no pot ser clarament observat" (Blase, 1989, pàg. 127).

Una fita important en l'avanç d'aquesta perspectiva la devem a Ball (1989), que va publicar un llibre que porta per títol *La micropolítica de l'escola. Cap a una teoria de l'organització escolar*. En aquest mateix any, Bates (1989), des d'una perspectiva crítica, publica un altre llibre titulat *Pràctica crítica de l'administració educativa*. Aquests dos esdeveniments van marcar, sense cap dubte, nous plantejaments de l'organització escolar que, segons Coronel (1998), i amb el qual estem d'acord, necessita més consolidació teòrica. Especialment, per a aquest professor que "es necessiten més experiències, treballs i estudis que puguin fer llum, no només basant-se en la descripció de contextos educatius sota aquest enfocament, sinó avançant en línies que puguin traçar vies per millorar el funcionament de les organitzacions". (pàg. 128).

Des de la perspectiva micropolítica, les escoles són organitzacions en què esdevé una intensa activitat política. Tal com assenyala Bates (1992, 1989), les organitzacions escolars són llocs de lluita d'interessos en competició a través dels quals es negocia contínuament la realitat, els significats i els valors de la vida escolar. Per tant, l'escola és com un sistema format d'individus i grups que interaccionen constantment, que persegueixen interessos diferents, que plantegen diferents demandes o que defensen ideologies a través de l'ús del poder i uns altres recursos ja siguin explícits i implícits. Concretament, per a Bolman i Deal (2002), les escoles són organitzacions purament polítiques atès que hi coexisteixen grups d'interès diferents i perquè els recursos hi són més aviat escassos. Interessos que, segons Bates (1992), poden ser de tres classes: a) els interessos creats, referents a les preocupacions dels docents relacionades amb aspectes relatius a carrera, promoció, remuneració, etc .; b) els interessos ideològics que concerneixen a qüestions valoratives pel que fa a la pràctica, a com entenen l'organització, etc., i c) interessos personals, relatius a la classe de professor que creu o vol ser.

L'escola, per tant, és una organització molt propensa a les relacions micropolítiques perquè, entre uns altres condicionants, predomina, segons González (2009; 2003):

—L'ambigüïtat de les metes escolars. De tots és conegut que concretar el que es pretén aconseguir en un centre no és gens fàcil.

“Les metes de l'educació són ambigües i poden no ocupar una posició clara en la vida de l'escola, la manera en què les escoles tracten d'assolir aquestes fites és igualment fosca. Tot i que les metes siguen expressades en els termes més generals, relacionats amb la manera de facilitar l'ensenyament, diferents ideologies educatives i polítiques poden portar els professors a abordar la seua tasca de diferents maneres.” (Bell, 1980, pàg. 188)

—La imprecisió de la tecnologia. En les organitzacions escolars no hi ha un camí únic per resoldre els problemes. Per tant, és necessari el diàleg, la reflexió i tot això, moltes vegades, condueix a crear un caldo de cultiu que desencadena el creixement de relacions micropolítiques.

—El caràcter problemàtic de la presa de decisions. Al centre escolar els processos de presa de decisions no discorren d'una manera lògica i lineal.

—La feble articulació entre els diferents elements i components del centre educatiu. És en els secrets de l'estructura on tenen lloc les micropolítiques.

Tot això ens porta a argumentar que la micropolítica de les escoles està configurada per diverses característiques que li confereixen una originalitat molt particular.

Indiscutiblement, assumir que les organitzacions són àrees de lluita política suposa rebutjar la idea de les escoles com a entitats racionals i apostar per elles com a organitzacions en què esdevé una intensa activitat política nascuda d'interessos per control de recursos, per prestigi, per voler controlar la informació, etc. La teoria micropolítica de l'organització escolar és conscient, per tant, de l'existència de

diversos grups i de la lluita entre ells. D'ací que se les pugui definir com entramats de relacions de poder (Sant Martí, 2002; Beltrán, 2000a).

“En el centre conflueixen tensions de naturalesa ben diferent: de caràcter polític i administratiu, socials i culturals, a més de les pròpiament pedagògiques.” (Sant Martí, 2002, pàg. 7)

El poder es converteix en un element consubstancial a la vida organitzativa de les institucions escolars que sol materialitzar-se a través de conflictes, en la mateixa manera de relacionar-se amb els alumnes, amb els docents, amb els pares, etc. Aquests conflictes i tensions, de vegades, són explícits i/o implícits. Per tant, com assenyala González (2003), la comprensió dels centres com a organitzacions micropolítiques ens adverteix de la necessitat de “desenvolupar processos de presa de decisió compartida, en què no només s'aborden qüestions burocràtiques, anecdòtiques i superficials a la vida del centre, sinó qüestions importants per a la pràctica: quin centre busquem, quines finalitats, quin currículum, quin ensenyament, quines relacions professionals, etc.” (pàg. 143).

Per tant, intentar fer una revisió política de l'organització ens ha de portar a plantejar-nos la visió i l'exercici del poder que hi ha en aquesta. A la institució escolar es desenvolupen diferents formes de poder. Per exemple, la influència, l'autoritat, etc. són algunes d'elles. A més, com ja s'ha comentat, en les organitzacions la manifestació del poder es presenta de manera oculta abans que explícita (maniobres per darrere, travetes, etc.). En aquest sentit, els professors González i Nieto (1998, pàg. 118) afirmen que les dinàmiques polítiques internes que s'estableixen entre els membres d'una organització són bàsicament 4:

“—Interessos que diferents individus defensen en l'organització i la formació de grups d'interès amb propòsits d'influència.

—Poder i com les persones que formen part de l'organització utilitzen diferents tipus i fonts de poder per influir en altres, o protegir-se ells mateixos.

—Estratègies desenvolupades pels individus i grups dins de l'organització per aconseguir els seus propòsits.

—Conflicte i com els individus o grups competeixen entre si per aconseguir els seus interessos” (pàg. 170).

Finalment, cal comentar que la dimensió micropolítica de l'organització escolar és el que veritablement fa única, irrepetible i plena de valors una escola. A més d'unes altres dimensions que també són de gran rellevància per comprendre la institució escolar, com són, per exemple, l'estructural, la cultural, etc.

Per exemple, la cultura d'una organització (que serà tractada de manera especial en un dels capítols del present treball) és una cosa que es desenvolupa i es construeix en interacció social amb els membres que la configuren i, com és lògic, tot procés de relació, moltes vegades, origina conflictes ideològics, subgrups amb interessos determinats, disputes pel poder, prenent imposar uns determinats criteris sobre uns altres, en definitiva, lluites i conflictes interns per mantenir el control polític de l'organització. Són conflictes i lluites que, moltes vegades, estan contaminats i fins i tot marcats fidelment per les dinàmiques polítiques externes a l'organització. En aquest sentit, és digna de menció l'aportació de Ball (1989) en què afirma que “una de les qüestions fonamentals que cal plantejar en tota anàlisi micropolítica és el grau en què la dinàmica interna d'una organització depèn de, o està condicionada o determinada per forces externes” (pàg. 10). Concretament, aquesta dualitat dialèctica entre els aspectes macro i micro de la vida organitzativa també té el suport de Beltrán (1991a), que argumenta que: “la naturalesa conflictiva de les escoles s'explica per l'emplaçament dels centres, derivat de la seua condició institucional, en el si de la macropolítica escolar, delimitada per les relacions existents entre l'Estat, l'Administració i la societat civil; alhora que de la seua dimensió micropolítica, determinada per les relacions, per igual peculiars, entre professors, currículum i estructures organitzatives” (pàg. 225). Com veurem en el punt següent, tot centre escolar és, des del punt de vista organitzatiu, un territori ple de conflictes. En

paraules de Coronel (1998), les escoles es converteixen en “camps de lluita”, dividides per conflictes entre els seus membres (pàg. 126).

I ja per concloure, hem de matisar que parlar de micropolítica escolar no és cenyir-se a professors i directius de l'escola, exclusivament. La concepció micropolítica també ens serveix per analitzar tota la comunitat educativa. És a dir, els pares i les mares, l'administració educativa, el personal no docent, etc. Membres de la comunitat escolar que tracten d'exercir un cert poder, un control en l'organització, etc. que no és més que micropolítica.

Finalment, volem assenyalar que la concepció micropolítica que s'insereix en el paradigma crític, així com un dels models teòrics que més han tractat el tema del conflicte en les organitzacions: el model micropolític, etc. ha estat tractat en profunditat en uns altres capítols del present treball. Aquests plantejaments de l'organització escolar han ajudat a comprendre la naturalesa complexa, conflictiva i dinàmica de les escoles. Creiem que és important analitzar des de la perspectiva micropolítica les tensions entre les persones que treballen, influeixen i conviuen en un centre, no tant per descobrir allò ocult, el que veritablement sustenta o activa les decisions quotidianes, sinó sobretot per comprendre els mecanismes de poder i actuar davant d'ells procurant forçar l'explicitació i el consens de les regles del joc, millorar la comunicació i les pràctiques de presa de decisions i substituir el predomini de les petites mesquineses per l'aprofundiment en la democràcia. Aquest és el repte a què ens enfrontem.

5. La condició conflictiva de les organitzacions escolars. Una realitat a veus

“Jo veig les escoles, com tota organització social, com a àrees de lluita social, plenes de conflictes oberts i latents entre membres, mal coordinades; i amb diverses ideologies. Si pretenem arribar a entendre la naturalesa de les escoles com a organitzacions, hem d'aconseguir entendre aquests conflictes.” (Ball, 1987, pàg. 19)

Enllaçant amb el punt anterior assenyalarem que reconèixer que hi ha relacions micropolítiques en els centres escolars suposa admetre que el conflicte és un element natural i propi de la vida organitzativa de les institucions escolars. A més, el conflicte és un element bàsic per a comprendre la naturalesa organitzativa de

l'escola. (González i Santana, 1999). Des del primer moment en què es crea una organització, inevitablement, es produeix dins d'ella un cert tipus d'hegemonia, de poder, i tota hegemonia genera una resistència i amb ella, una determinada conflictivitat.

“Les organitzacions escolars són llocs de lluita entre interessos en competició a través dels quals es negocia contínuament la realitat, els significats i els valors de la vida escolar, de manera que tan desitjables resulten els consensos necessaris que cal treballar com, a seu torn, els conflictes ineludibles amb els quals cal comptar, tractar i fins i tot aprofitar per a la vitalitat dels centres escolars.” (González i Santana, 1999, pàg. 336).

En aquest mateix sentit, Beltrán (2005; 2000a) argumenta que el conflicte és inherent a les organitzacions “perquè aquestes no són construccions alienes a qui la recreen i donen vida. Si les organitzacions serveixen per a alguna cosa, la decisió de què siga aquesta cosa i com aconseguir-ho no és aliena a qui són, ells mateixos, l'organització”. (Pàg. 98). A més, és important destacar que la condició conflictiva de l'organització és el que facilita el desenvolupament d'aquesta i !la que fa possible una educació més democràtica” (pàg. 97). Per tant, com assenyala Jares (2009) “la cultura democràtica porta amb ella la cultura del conflicte, en tant que és en democràcia on realment poden aflorar i afrontar els conflictes de manera no violenta. Això exigeix fonamentalment dues coses. D'una banda, l'entrenament en les estratègies no violentes de resolució de conflictes i, de l'altra, l'organització participativa i democràtica dels centres educatius per a tots els sectors de la comunitat educativa” (pàg. 144).

“El conflicte no és un obstacle al desenvolupament democràtic de l'escola, perquè la democràcia no és, en fi, una altra cosa que un permanent procés d'abordatge dels conflictes, sense conflictes no hi ha possibilitat de construcció democràtica.” (Beltrán, 2005, pàg. 169)

Prenent com a base els plantejaments anteriors, intentarem apropar-nos a la naturalesa conflictiva de l'organització, entre uns altres arguments, per comprendre i explicar el seu funcionament. A més, matisarem que és en aquest entramat conflictiu de relacions on s'ubica un dels temes més actuals i de més preocupació que tenim en els nostres centres, sobretot en els Instituts d'Educació Secundària i aquest no és un altre que el conflicte i la convivència escolar. Com assenyala Jares (2009) en una

investigació sobre el conflicte i convivència en els centres educatius de Secundària, “el professorat situa el conflicte de la disciplina com el conflicte que més el preocupa, mentre que, al mateix temps, reconeix un escàs bagatge didàctic per afrontar-los” (pàg. 144).

Abans de comentar la importància del conflicte com a element fonamental per entendre les relacions en l'organització escolar, les perspectives d'anàlisi del conflicte, etc. cal advertir que, en l'actualitat, comença a ser un tema que cada vegada més està guanyant més addictees i fins i tot està sent considerat per alguns autors com “el tema clau” per estudiar el comportament organitzacional (Gairín, 1992, pàg. 1). En aquesta mateixa línia i com assenyala des de fa diversos anys Jares (2009) en relació tant amb la gestió i organització dels centres educatius com en relació amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, el conflicte, “lluny de ser una realitat inexistent o sense incidència en aquests àmbits, és una de les característiques més definitòries. La presa de consciència d'aquest fet i la seua valoració no estrictament negativa estan provocant que les posicions assentades en la seua negació i silenciament cada vegada siguen vistes de manera crítica” (pàg. 137).

5.1. Diferents “lents” per analitzar el conflicte en l'organització escolar

Com ja hem comentat en diverses ocasions, entendre l'entramat de l'escola suposa reconèixer la seua naturalesa conflictiva, atès que hi participen grups amb interessos molt diferents. Com subratlla Jares (2009; 1996), l'escola és una organització inherentment conflictiva.

“Totes les institucions, i l'escola no és precisament una excepció, es caracteritzen per viure diversos tipus de conflictes, de diferent índole i de diferent intensitat. Fins a tal punt que, sota l'aparent imatge de conflictivitat, la quotidianitat dels conflictes és un procés i una de les característiques centrals i definitòries dels centres educatius. Igualment, els processos d'aprenentatge estan mediatos en bona mesura per la capacitat del professorat de confrontar conflictes cognitius i morals amb els seus estudiants.” (Jares, 2009, pàg. 138).

En les organitzacions escolars la dimensió institucional, la cultural i la micropolítica presenten el focus de l'huracà per entendre el funcionament d'aquestes. Quan es

parla de la dimensió institucional s'està fent referència a un sistema de regles que introdueix un ordre en el conjunt social de referència en el qual es construeixen les organitzacions escolars, que tradueix en el seu interior l'ordre social existent. Aquest origen normatiu no es genera en el si de l'escola, sinó en la societat (per exemple, obligatorietat en l'assistència, tipus d'agrupaments homogeneïtzats, calendari escolar, distribució dels horaris, etc.) i les pràctiques organitzatives són un reflex de les pràctiques socials a través d'uns sistemes de significats que proporcionen percepcions compartides induïdes per la institució mitjançant l'acció persistent de la normativa (Beltrán i Sant Martí, 2000). De tot això es dedueix que de la mateixa manera que en la societat conviuen diferents visions, ideologies, necessitats i interessos, també li passa el mateix a l'escola, i és per això que en tots dos escenaris es generen una sèrie de conflictes.

Els conflictes s'entenen com situacions en què dues o més persones entren en desacord o en oposició, perquè les seues creences, ideologia, interessos, aspiracions, desitjos, etc. són incompatibles. A l'hora d'interpretar-ho i analitzar-ho es poden utilitzar una sèrie de "lents" que ajuden a comprendre-ho millor, i determinen les estratègies que cal seguir per poder-ho resoldre. Jares (1996; 2001) argumenta que hi ha tres enfocaments d'anàlisi del conflicte (perspectives teòriques que ens han servit en aquest mateix treball per explicar els diferents estils de lideratge, l'organització, etc.): la visió tecnocràtica-positivista, l'hermenèutica-interpretativa i la crítica.

A continuació, passem a comentar de manera general l'enfocament del conflicte en cadascuna d'aquestes "lents". Per això hem pres en consideració les aportacions d'autors com Jares (1996; 2001; 2009), Arencibia i Borrego (2004) entre uns altres:

* La perspectiva tecnocràtica-positivista del conflicte.

"Es ressalta que cal posar remei o dirigir el conflicte, tractant-lo com si fóra una malaltia que envaeix i corroeix el cos de l'organització... El conflicte és considerat un element que al final perjudica greument el normal funcionament de l'organització." (Jares, 1996, pàg. 238)

El conflicte en aquesta perspectiva és entès com una disfunció, com una cosa negativa, patològic. Per tant, l'objectiu bàsic serà el de tractar d'evitar que aparega.

Aquesta manera de concebre-ho fa que n'hi haja una negació en l'organització, bé siga per part de la comunitat educativa, dels directius, etc. Com podem observar, l'enfocament que es dóna al conflicte és propi de les teories clàssiques sobre l'organització escolar. Concretament, Jares (2001) afirma que aquesta concepció del conflicte "és propi de les teories de la direcció, les teories funcionalistes, la teoria de sistemes, etc. que tracten d'ometre qualsevol referència al conflicte o bé es caracteritza com una desviació" (pàg. 63).

Si es recorden algunes de les idees referides als paradigmes organitzatius, concretament en l'àmbit del conflicte, s'observa que les característiques més importants d'aquesta perspectiva fan referència a qüestions que de manera resumida presenta el professor Jares (2001, pàg. 67-79):

* La creença en la neutralitat ideològica i l'intent d'explicar els problemes des de coordenades estrictament tècniques. S'arriba fins i tot a parlar "de la ideologia de la neutralitat ideològica". En concret, els temes d'índole ideològica són rebutjats perquè no són considerats científics.

* El paper que exerceix el conflicte en la relació teoria-pràctica: hi ha una relació de jerarquia fins al punt que una dificultat o problema en la pràctica s'explicaria preferentment per una falta de planificació teòrica; per tant, el conflicte és d'índole teòrica i són els seus responsables els tècnics i executius que han de determinar-ne el desenvolupament.

* Es creu que els problemes organitzatius s'originen per una disfunció de l'estructura organitzativa i, per tant, amb una simple millora en aquest sentit es poden solucionar.

* La direcció del centre serà eficaç i competent sempre que evite el conflicte en l'organització i gestione el conflicte per mantenir l'ordre.

* Des de la perspectiva interpretativa, el conflicte es considera inevitable i positiu per estimular la creativitat del grup (Jares, 1996). Enfocament en el qual es neguen els plantejaments mecanicistes i tècnics de la perspectiva racional i en el qual la

necessitat de resoldre un problema se centra a millorar el funcionament del grup i/o restablir o perfeccionar la comunicació i relacions humanes a través de l'enteniment de les subjectivitats personals.

Aquest plantejament opta per establir canals de comunicació suficients entre les persones per intentar evitar els problemes. Aquesta ha estat una de les principals crítiques que ha rebut aquest enfocament. En aquest sentit i des dels plantejaments crítics, s'afirma que dedica un excés d'interès als aspectes de comunicació entre les persones i els grups deixant al marge el context de sorgiment del conflicte i la micropolítica de l'escola. A més, també se'l critica perquè no es tenen en compte aspectes d'índole sociològic i polític.

Segons Jares (2009; 1996) afrontar un conflicte des d'aquest posicionament suposa, necessàriament, tenir en compte els 4 elements que formen l'estructura del conflicte: el context o escenari en el qual es produeix; les causes, mòbils o interessos causants del conflicte, els protagonistes implicats i el procés seguit, les estratègies i tàctiques que s'han fet servir. Qüestions "que fan referència a la necessària comprensió global de l'estructura del conflicte" (Jares, 1996, pàg. 242).

* Des d'una perspectiva crítica.

“Des d'aquest paradigma, no només s'admet sinó que s'afavoreix l'afrontament de determinats conflictes des d'una perspectiva democràtica i no violenta, el que podem anomenar la utilització didàctica del conflicte, que suposen el qüestionament del funcionament de la institució escolar i amb això la correlació de forces que hi ha en aquesta” (Jares, 1996, pàg. 242).

El conflicte no només es veu com una cosa natural, inherent a tot tipus d'organitzacions i a la vida mateix, sinó que, a més, es configura com un element necessari per al canvi social. Aquest procés de transformació i canvi serà donat per la presa de consciència col·lectiva dels membres de l'organització destinada a detectar les contradiccions implícites en la vida organitzativa i a descobrir les formes de fals consens que distorsionen el significat de les condicions organitzatives i socials existents. Per tant, el conflicte es considera un instrument essencial per a la transformació de les estructures educatives.

En aquest sentit, el conflicte, tal com el defensem, pot ser un element positiu dins de l'organització: Si es fa crònic i no es resol, deixa de tenir les seues propietats democràtiques i de qüestionament del que s'està fent, i pot arribar a esdevenir un element desestabilitzador de l'escola que aprèn.

5.2. Anàlisi de la naturalesa conflictiva dels centres: Causes i estratègies

“Els conflictes constitueixen elements de la vida quotidiana de les persones i dels grups que en els últims temps, arran de l'eclosió dels plantejaments simbòlics i crítics en l'anàlisi de les organitzacions educatives, han passat a ser considerats elements clau per accedir a la comprensió del funcionament organitzatiu dels centres educatius” (Teixidó, 1999, pàg. 169).

—És el centre escolar, per naturalesa, conflictiu?

Si, és clar. Com ja hem fet referència en nombroses ocasions, al centre escolar conviuen persones amb diferents interessos, expectatives, necessitats, etc., cosa que possibilita l'existència de conflictes. Tot això, juntament amb la interpretació que es fa de les metes que ha d'aconseguir l'escola (pares, alumnes, professors, etc. tenen sistemes de valors diferents i interpreten les metes de manera diferent), la indefinició, l'estructura dèbilment articulada, la tecnologia confusa, etc. incideixen en la concepció conflictiva de l'escola (Jares, 1996).

“Es parla de l'escola com una organització les metes i els processos de la qual són inestables i conflictius, més que racionals i estables (González, 1990). En definitiva, ens estem referint a la naturalesa conflictiva de les organitzacions escolars...” (Jares, 1996, pàg. 243)

La naturalesa conflictiva de l'escola està determinada tant pel component macroestructural en què se situa com per les seues característiques pròpies com a organització, amb una determinada naturalesa i unes relacions micropolítiques. Prenent com a referent els arguments de Jares (1996, pàg. 444), en resum les raons que expliquen la naturalesa conflictiva de l'escola són bàsicament les següents:

1. A nivell macroestructural:

—Per la relació que s'estableix entre els centres escolars i les metes educatives de la societat a través de les polítiques educatives i els currículums establerts.

—Perquè les escoles reproduïxen molts dels conflictes que es produeixen en la societat.

2. A nivell microestructural:

—Pel fet de ser una organització el conflicte sol estar-hi present.

—Per l'especificitat de la seua naturalesa organitzativa que és ambigua, amb diversitat de metes, etc. En aquest, sentit Beltrán (2000a) assenyala que “el funcionament organitzatiu de les escoles rau bàsicament en l'intent permanent de resoldre les contradiccions que es deriven de l'ambigüïtat de les seues metes, i aquest és un procés que s'identifica amb la construcció de la democràcia organitzativa” (pàg. 99).

—Per les relacions micropolítiques que s'estableixen en el seu si.

Si aquestes són les raons que expliquen la naturalesa conflictiva de l'escola per a autors com, per exemple, Bolman i Deal (1984, pàg. 109), les característiques més determinants són, les següents:

* La majoria de les decisions en les organitzacions suposen o impliquen distribució de recursos escassos.

* Les organitzacions són bàsicament coalicions, formades per diversitat d'individus i grups d'interès com nivells jeràrquics, departaments, grups professionals, etc.

* Els individus i els grups d'interessos difereixen en interessos, preferències, creences, informació i percepció de la realitat.

* Les metes i les decisions organitzatives emergeixen de variats processos de negociació, pactes i lluites entre els implicats i reflecteixen el poder relatiu que pot mobilitzar cada part implicada.

* A causa de l'escassetat de recursos i l'enduriment progressiu de les diferències, el poder i el conflicte són característiques centrals de la vida organitzacional.

Com es pot observar, la majoria d'autors coincideixen bàsicament en tres idees que considere essencials per comprendre la naturalesa conflictiva de l'escola i que, per descomptat, tots els professionals de l'educació hauríem de tenir presents a l'hora de comprendre els fets i successos que tenen lloc en les institucions escolars:

* L'escola presenta una estructura dèbilment articulada.

* Està formada per persones i grups amb diferents interessos, etc. de la mateixa manera que ocorre en la societat.

* L'existència de contradiccions derivades de l'ambigüïtat de metes, una tecnologia confusa, etc.

Aspectes que fan de l'escola una institució única amb peculiaritats ben diferents les unes de les altres.

—Quines causes originen els conflictes en els centres educatius?

“Els conflictes no són només relatius a les metes, sinó que en bona mesura emergeixen de les relacions que s'entretreixen com a part de la vida en comú.” (Beltrán, 2000 a, pàg. 100).

No resulta gens estrany per als docents que hem treballat a l'escola pública i en unes altres organitzacions, corroborar que al centre escolar es produeixen una sèrie de conflictes les causes dels quals poden ser de diversa índole.

Com ja vam descriure en el seu moment, Ball (1987) presenta l'existència de tres tipus d'interessos: els creats, els ideològics i els personals. Cadascun d'aquests interessos dóna lloc a un tipus concret de conflicte. En la classificació proposada per Ball, el professor Torrego (2000) afegeix el conflicte de relació, tret que estiguera inclòs dins de la categoria d'interessos personals proposada per Ball. En definitiva, per a Torrego (2004) els conflictes que es donen en els centres es classifiquen en tres grups. Cada un d'aquests conflictes té un tema principal que l'expressa. Si es coneix l'element que explica el conflicte, fàcilment s'establiran les prioritats d'intervenció. D'ací la importància que s'identifiqui la causa del conflicte, ja que això ajudarà a la seua possible resolució. Els conflictes als quals al·ludeix Torrego són els següents:

a) Conflictes de relació/comunicació. Aquests conflictes apareixen quan les relacions de comunicació es deterioren, es refreden entre les persones que formen l'organització.

b) Conflictes d'interessos/necessitats. Aquest tipus de conflicte es dóna quan hi ha un problema amb substància, en el sentit que per sobre de la relació hi ha un contingut que pot explicar el conflicte. D'entre els més rellevants es destaquen els següents:

* Conflictes per recursos: generats pel desig de tenir més recursos, més espais, etc.

* Conflictes per activitats: generats per la manera de procedir, de realitzar les activitats, de la metodologia seguida, de la manera d'organitzar els recursos, etc.

Potser en aquesta classificació plantejada per Torrego (2004) i dins dels conflictes originats per les necessitats i els interessos, afegiria un dels conflictes més importants que es generen en les organitzacions escolars. Conflicte que hem anomenat de promoció o per càrrecs. Són els que apareixen quan hi ha diverses persones que volen ocupar un mateix càrrec en l'organització. Per exemple, el de ser cap del departament, etc.

c) Conflictes de preferències, valors, creença. Són els conflictes que se solen originar per les discrepàncies sobre la manera d'entendre, explicar i, per tant, actuar sobre la realitat.

Com podem apreciar en aquestes dues últimes categories de conflictes, el desencadenant pot portar, o no, aparellat un conflicte en la relació, mentre que en els conflictes de relació/comunicació aquest seria el problema fonamental.

—Quines estratègies es poden utilitzar per a la gestió positiva de conflictes?

Per aconseguir resoldre els diferents tipus de conflictes que tenen lloc en els centres o en els grups d'interès, es poden mobilitzar diferents estratègies per aconseguir els seus propòsits. Les estratègies que es poden utilitzar per aconseguir-ho poden ser formals o informals, explícites o implícites. Poden actuar de manera individual, formant coalicions amb uns altres grups que tinguen interessos similars, negociant amb aquells els interessos que siguen divergents, però el suport o la cooperació és necessària, o enfrontant-se, competint, etc. Normalment, la intervenció davant el conflicte, la resolució o la gestió positiva d'aquest, ha de prendre com a referent els passos següents (Teixidó, 1999):

A. L'actitud davant el conflicte és decisòria per a la seua gestió. Aquesta actitud es pot presentar en tres sentits:

—L'actitud d'evitació, comporta una resposta passiva davant els conflictes caracteritzada per la generació de respostes de fugida o bé d'acomodació davant l'actitud agressiva de l'altra part. Per tant, tendeix a evitar el conflicte per sobre de tot.

—L'actitud de confrontació, comporta agressivitat atès que cadascuna de les parts vol defensar a ultrança els seus interessos.

—L'actitud de negociació, caracteritzada per la recerca d'una solució consensuada en la qual ambdues parts reconeixen els seus interessos, però són capaços de

renunciar a part d'ells amb l'objectiu d'aconseguir un acord final que siga satisfactori per a tothom. Aquesta estratègia d'actuació opta per la recerca conjunta de solucions favorables per a tots, ja siga mitjançant la conciliació o mitjançant la col·laboració.

B. Estratègies de resolució col·laborativa

La resolució col·laborativa de conflictes constitueix una forma intermèdia entre les estratègies d'evitació i la confrontació directa. Es basa, per tant, en la negociació buscant beneficis mutus, intentant arribar a solucions que siguen acceptades per les dues parts. Els aspectes bàsics que cal considerar en la resolució cooperativa de conflictes són:

- * La preparació de la negociació en la qual es presenta com a important: determinar els objectius de la negociació, investigar i documentar-se en relació amb la situació, etc.

- * Promoció d'un clima positiu.

- * Estratègies de resolució que poden seguir les fases següents: la definició del problema, la generació d'alternatives, l'avaluació de les alternatives generades, l'aplicació de la solució adoptada i, finalment, l'avaluació dels resultats.

A través de la posada en marxa d'aquestes diferents estratègies, els grups existents lluiten per aconseguir exercir la seua màxima influència en l'organització. Com és evident, en els centres escolars, coexisteixen diversitat de grups que s'uneixen, algunes vegades, segons el que els convinga (el canvi de jaqueta) per lluitar sobre algun tema o decisió específica, o perquè els seus interessos formen part del treball dels objectius de l'organització.

Com es pot observar, els passos dissenyats per Teixidó (1999) coincideixen en alguns aspectes amb el model d'intervenció de 5 fases, amb les seues conseqüents dimensions per orientar una possible anàlisi i/o acció davant un conflicte, proposat

pel professor Jares (1995). Per considerar-lo bastant complet i útil des de la realitat organitzativa passarem, a continuació, a comentar-lo de manera general (pàg. 144-149). No sense abans matisar que, veritablement, per afrontar el tema dels conflictes en clau educativa cal que aquests es plantegen en la seua globalitat i complexitat (Jares 2009).

“Quan ens quedem en mesures puntuals, simples, esporàdiques o aïllades, solen tenir escàs èxit i això pot augmentar la sensació de fracàs i angoixa. Construir centres educatius convivencials, que és o hauria de ser un repte central en la tasca educativa de tots els centres de totes les etapes educatives, exigeix, com diem, pensar el procés educatiu globalment des de la configuració o model de docent, els processos metodològics, els formats organitzatius, etc.” (Jares, 2009, pàg. 146)

Concretament, l'esquema indicatiu d'actuació davant d'un conflicte segons Jares (1995) està determinat per aquestes 5 fases:

1. Aclarir l'origen, l'estructura i la magnitud del conflicte. És a dir, el motiu de la disputa, les persones o entitats en litigi, el procés seguit i el context en què es produeix aquest conflicte.

A causa de la rellevància que presenta aquesta fase en què s'ha de delimitar molt bé el problema, se subdivideix en tres subfases:

* Arribar a un acord entre les parts del conflicte sobre les causes, directes o indirectes, que han provocat el conflicte, el què o motiu de disputa. Les causes dels conflictes es poden atribuir per exemple, a aspectes relacionats amb:

a) Ideològics-científics:

- Opcions pedagògiques diferents.
- Opcions ideològiques (definició d'escola) diferents.
- Opcions organitzatives diferents.
- Tipus de cultura o cultures escolars que conviuen al centre.

b) Relacionades amb el poder:

- Control de l'organització.
- Promoció professional.
- Accés a recursos.
- Presa de decisions.

c) Relacionades amb l'estructura:

- Ambigüi de metes i funcions.
- Cel·lularisme.
- Debilitat organitzativa.
- Contextos i variables organitzatius.

d) Relacionades amb qüestions personals i de relació interpersonal.

- Estima pròpia/afirmació.
- Seguretat.
- Insatisfacció laboral.
- Comunicació deficient i/o desigual.

* Delimitar les persones i/o entitats protagonistes del conflicte i, especialment, les relacions i estatus que aquestes ocupen en l'organització. És a dir, es tracta de respondre a qüestions que tenen a veure amb: qui està involucrat?, quin paper té?, quanta influència posseeix?, etc.

* Fer atenció al desenvolupament del conflicte i descobrir les variables de divers tipus que poden aguditzar, particularitzar, etc. les causes que l'han gestat. Per exemple, descobrir les característiques de les parts enfrontades: valors, aspiracions i objectius, els seus recursos intel·lectuals; les relacions mútues anteriors que tenien les persones que han desencadenat el conflicte; l'ambient social en el si es desenvolupa; l'estratègia i les tàctiques emprades; les posicions que ocupen els protagonistes en l'organització, etc.

2. Facilitar i millorar la comunicació. Fase que pot ser prèvia a l'anterior, tal com

planteja Teixidó (1999). En ella del que es tracta és de promoure un ambient de diàleg, aclarir el significat emocional del conflicte per als implicats, equilibrar el poder entre les parts, etc.

3. Treballar sobre els problemes concrets que tenen les persones o els grups en oposició. El que comporta, centrar-se en els interessos i necessitats de cada un, no en les seues postures, intentar establir un ambient de negociació, concretar les necessitats bàsiques que han de formar part de l'acord, etc.

4. Concretar i centrar-se en les alternatives de resolució. Que bé pot ser la negociació directa entre les parts per arribar a un consens, o bé mitjançant la intervenció de terceres persones, com pot ser l'estratègia de la mediació, a la qual es farà referència posteriorment.

5. Avaluar les estratègies, els processos i els resultats. En la qual ha de reflexionar sobre el grau de compliment dels acords, la possible modificació de la relació entre les parts del conflicte, etc.

Aquestes fases plantejades des d'una dinàmica d'afrontament positiu del conflicte i no violent, faciliten la resolució d'aquest de manera constructiva. A més, en un estudi més recent, Jares (2009) exposa 10 propostes clau des de la seua experiència com a docent i director de centre, per poder afrontar amb garanties d'èxit la convivència, la disciplina i els conflictes. A continuació, se citen cadascuna de les propostes (Jares, 2009, pàg. 146-159):

- * Aprendre a conviure amb el conflicte.
- * Cultivar la dimensió afectiva de l'educació i dels centres educatius.
- * Construir infraestructures de convivència.
- * Fomentar la participació de tots els sectors educatius.
- * Apostar per un model de direcció col·legiada i democràtica.
- * Organitzar els centres des de la intervenció col·legiada dels docents i des dels diferents àmbits del currículum.

- * Generalitzar l'ús dels mètodes no violents de resolució de conflictes. El cas de la mediació.
- * Exigir un pla integral de formació.
- * Fomentar l'avaluació contínua dels centres educatius.
- * Donar esperança.

5.3. El context organitzatiu condiciona d'alguna manera la proliferació de conflictes?

La relació entre el context organitzatiu dels centres escolars i el major o menor nivell de proliferació dels conflictes és òbvia. Com assenyala Jares (1996), moltes de les dinàmiques conflictives dels centres escolars només s'entenen si s'analitzen la cultura i la història organitzativa específica de cada un. A més d'aquests elements, afegiria la rellevància concedida al sistema relacional o al clima organitzatiu del centre, etc. ja que ajuden a explicar que els conflictes afloren en major o menor grau segons les interrelacions que es produeixen entre els diferents elements que formen l'organització. Per exemple, en aquells centres en els quals hi ha un marc organitzatiu autoritari i burocràtic per la seua estructura coercitiva, els conflictes solen aflorar en menor mesura, el que no vol dir que no existisquen, sinó que romanen en estat latent. A més, un conflicte tindrà més possibilitats de ser resolt de manera positiva quan en el context organitzatiu prime el caràcter participatiu, democràtic i cooperatiu. Encara que també és cert, com assenyala Jares (1996; 1995) que una major autonomia, democràcia i participació en els centres produeix una major visibilitat de la conflictivitat.

“Aquest augment de la conflictivitat derivat d'una major participació democràtica té en canvi un benefici: poder posar sobre la taula problemes, conflictes i contradiccions. La participació no sempre elimina el conflicte ni els desacords, però els trau a la llum i permet que es discutisquen.”
(Jares, 1996, pàg. 250)

Després de tot el que hem comentat anteriorment voldríem rescatar una de les idees més importants manifestes en el discurs d'aquest capítol: és la condició conflictiva de l'organització escolar el que fa que l'escola avance i faça possible una educació més democràtica. El conflicte presenta un paper determinant en el desenvolupament

organitzatiu dels centres i constitueix un instrument essencial per a la transformació de les estructures educatives.

I per concloure aquest punt voldríem fer esment al conflicte i el seu afrontament positiu com a estratègia preferent per facilitar el desenvolupament organitzatiu des dels pressupostos d'autonomia, participació i democràcia. Concretament per Jares (1996, pàg. 252-255), tota anàlisi i/o afrontament d'un conflicte ha de servir per:

- * Afavorir i estimular els processos d'anàlisi i reflexió sobre la nostra pràctica educativa.

- * Afavorir i estimular els processos de diàleg i comunicació, la participació dels membres de l'organització, els plantejaments col·laboratius de l'organització i del lideratge educatiu.

- * Estimular processos d'autoavaluació permanent del centre.

- * Afavorir i estimular l'escurçament de la distància entre el currículum organitzatiu ocult i l'explícit.

Finalment no ens agradaria acabar aquest punt sense fer referència al tema de la convivència o de la disciplina escolar. Aquest contingut està tenint una gran rellevància en els últims temps i està obligant, sobretot, als instituts d'educació secundària a plantejar mecanismes i donar solucions davant d'aquesta realitat tan crua amb la qual s'enfronten els docents cada dia a les aules.

5.4. Acostament a un dels actuals problemes en l'organització escolar: Els conflictes de convivència.

“Els conflictes que sorgeixen a les aules escolars són una oportunitat de desenvolupament personal per a aquells que els protagonitzen; són una possibilitat per millorar la convivència del grup i ofereixen una situació ideal per a optimitzar la institució en el seu conjunt.” (Martín i Puig, 2002, pàg. 4).

La conflictivitat escolar és una de les causes més freqüents d'angoixa en els centres i

un dels reptes a què han de respondre les organitzacions escolars. A més, és important destacar, tal com s'ha plantejat en la cita anterior, que el conflicte no és únicament inevitable, sinó que, a més, és necessari per millorar la vida col·lectiva de la institució escolar.

Indiscutiblement, viure en un escenari social i educatiu que es caracteritza per una gran complexitat aguditza aquest problema. Sembla que les arrels de la conflictivitat calga buscar-les, entre d'altres, en l'entramat social. Concretament, en aspectes relatius a:

- * L'increment de la diversitat a l'ESO, en perllongar l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i optar per una escola comprensiva, etc.
- * La immigració. El nostre país, en incorporar-se a la Unió Europea, ha passat de ser generador d'emigrants a receptor d'immigrants. Moltes vegades, els fills dels immigrants s'incorporen a l'escola i es genera, en alguns casos, una gamma de conflictes. La interculturalitat ha de ser un tema directament associat a la consecució d'un clima de convivència. La institució escolar ha de potenciar el paper de ser promotora de la cohesió social.
- * El canvi tan ràpid en la nostra societat és font més que suficient per a la generació de conflictes (la societat de la informació, del coneixement, les noves tecnologies, etc.).
- * Les exigències per preparar l'alumnat per a un futur canviant, l'aparició de nous continguts escolars, etc.
- * El context sociopolític i econòmic caracteritzat pel lliure mercat, etc.
- * La manca de resposta escolar adequada a un determinat tipus d'alumnat.

A totes aquestes problemàtiques se sumen uns altres aspectes que també han estat tractats al llarg del treball i que tenen a veure, per exemple, amb un menor suport i

sobreexigència de funcions al professorat per part de la societat, i s'hi ha delegat tot tipus de responsabilitats que anteriorment eren assumides, en part, per la família. A més, qüestions com la falta de valors, la manca d'ideologies sòlides, la debilitat de les creences o el consum obsessiu són uns altres dels condicionants que dificulten, també, la convivència a les aules.

Davant d'aquesta situació cal afegir, també, la manca de formació del professorat per a regular i canalitzar positivament els conflictes en els centres escolars. Prova d'això és la gran demanda, a hores d'ara, de cursos de formació, grups de treball, projectes de formació en centres, etc. que versen sobre aquesta temàtica. Només cal fer una ullada a les convocatòries de formació de la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, a la planificació del pla formatiu dels Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE) de la Comunitat Valenciana per a adonar-se de l'interès que desperta aquesta problemàtica.

—Alguns estudis i iniciatives

Com planteja Torrego (2004), la investigació referent a aquest tema és relativament escassa i procedent d'estudis merament descriptius, tant en l'àmbit nacional com internacional. A més, són pràcticament inexistents els estudis longitudinals al respecte. Alguns dels estudis i investigacions més rellevants són els elaborats per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (1997), l'informe del Defensor del Poble sobre violència escolar (1999), l'estudi realitzat per Zabalza (1999) a Galícia, la investigació realitzada a Navarra per Hernández de Frutos i Casares (2002), els treballs d'Andalucía de Ortega (1995), l'estudi coordinat per García i Martínez (2001) sobre els conflictes a les aules d'ESO a la Comunitat Valenciana, la investigació de Jares (2001) sobre conflicte i convivència en els centres educatius de Secundària, etc. A més, en l'àmbit internacional tenim estudis rellevants realitzats per Smith i altres (1999), i Olweus (1998). Aquest últim estudi ofereix dades pioneres sobre un dels problemes més actuals i del qual s'estan fent ressò els mitjans de comunicació: el *bullying* o assetjament escolar.

Molt recentment, a la Comunitat Valenciana, igual que a la resta d'Espanya, hi ha hagut casos que han acabat, fins i tot, en tragèdia; originats pel fenomen del *bullying* (processos d'intimidació i victimització entre iguals, és a dir, entre alumnes companys d'aula o de centre escolar). Tot i que aquests casos són puntuals cal tenir-los presents perquè no vagen a més. D'ací la necessitat de formar i treballar en els centres estratègies i vies per canalitzar positivament els conflictes en els centres escolars.

Davant d'aquesta situació, per exemple, a la Comunitat Valenciana s'ha creat un Laboratori per a la Convivència que ofereix recursos com:

- * Un web per orientar enfront dels conflictes. Web que ofereix informació sobre què és l'assetjament escolar, les diferents situacions en què pot donar-se, com actuar davant seu i com ajudar a qui en pateix, així com bibliografia sobre aquest tema. (<www.cult.gva.es/orientados>).

- * Material per al professorat per poder treballar la convivència escolar a les aules (tallers, vídeos, etc.).

- * El telèfon d'atenció al menor que funciona a través de la Conselleria de Benestar Social (900.100.033).

A més, recentment la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana ha elaborat el seu Primer Pla de Convivència dirigit als Instituts d'Educació Secundària (pla previ).

-Alguns plantejaments de regulació de la convivència en els centres escolars

En aquest punt creiem que no cal comentar les diferents estratègies de regulació de la convivència en els centres escolars, atès que això no és objecte d'estudi en aquest capítol. Però tot i això, voldríem incidir, en primer lloc, en el significat de models de

regulació de la convivència per, posteriorment, centrar-nos en un dels models que en l'actualitat s'està treballant més en els centres escolars: la mediació.

Especialment els models de tractament de la convivència es defineixen com el conjunt integrat de plantejaments d'índole educativa, que tracten d'argumentar i de justificar una sèrie de comportaments i d'actuacions concretes que s'adopten normalment des d'una perspectiva de centre, per prevenir i fer front a problemes de disciplina (Torrego, 2004).

Les referències bibliogràfiques que presentem al final d'aquest capítol així com les pàgines web a les quals es farà al·lusió, constitueixen aportacions importants per aprofundir en aquest tema. Tanmateix, i donada la rellevància que en els últims temps està tenint una de les estratègies que millor està responent a la gestió de la convivència des d'una perspectiva de centre, que és la mediació, li dedicarem una atenció especial, encara que siga de manera superficial:

* La mediació escolar, una estratègia per a la resolució de conflictes.

La mediació, segons els professors Moreno i Torrego (1999), és un conjunt d'accions que s'emprenen per intentar que les parts implicades en un conflicte ho solucionen i arriben a acords de manera respectuosa. I en el qual les dues parts enfrontades en el conflicte recorren voluntàriament a una tercera persona imparcial, el mediador, per arribar a un acord satisfactori.

Cal matisar que la mediació no és una tècnica autosuficient davant l'aparició de conflictes. Combinada amb unes altres, com el treball cooperatiu, l'entrenament d'habilitats de comunicació, etc. pot formar part d'una sèrie de mesures per atendre els conflictes que inevitablement sorgeixen en els centres escolars.

Normalment, quan sorgeix un conflicte, els mateixos involucrats en aquest poden optar perquè s'aplique sense més el reglament del centre o per contactar prèviament amb algun membre de l'equip de mediador per intentar resoldre el conflicte amb la seua ajuda per mitjà del diàleg.

Com es pot observar, les característiques que distingeixen aquesta estratègia d'uns altres procediments són, bàsicament, les següents:

- * La voluntarietat de les parts.
- * L'esforç de les parts per comunicar-se, comprendre i arribar a acords justos.
- * La intervenció de terceres persones, els mediadors. Els mediadors actuen com a controladors del procés, però no dels resultats que queden en mans de les parts.

I ja, per acabar aquest apartat, presentem una sèrie de mesures de caràcter organitzatiu i curricular que, si són integrades en la cultura del centre, serviran de marc educatiu protector per al tractament dels conflictes. Entre d'altres destaquem les següents (Torrego, 2004; Torrego i Moreno, 2001):

- * Introduir canvis en el currículum escolar, fer-lo més inclusiu i democràtic i reconstruir al voltant dels valors democràtics.
- * Afavorir la col·laboració de les famílies amb el centre escolar participant en els processos de decisió relatius als temes de convivència.
- * Estimular i consolidar el funcionament del grup-classe, especialment a través de l'elaboració de normes de comportament a l'aula.
- * Revisar i millorar les estratègies docents de gestió de l'aula: interacció verbal i no verbal, discurs docent, estil motivacional i reacció immediata a la disrupció.
- * Prendre mesures que afronten la influència del context social proper de l'alumnat.
- * Assolir un coneixement més ajustat de l'alumnat que permeti una millor resposta educativa.
- * Crear instruments i estructures en el nivell institucional del centre per promoure

una convivència més racional i saludable (noves comissions, grups de mediació, defensor de l'estudiant, associacions, activitats voluntàries, etc.).

* Treballar amb les normes de convivència en el centre (procés d'elaboració de les normes, procediments per a la seua aplicació i procediments que cal seguir quan són infringides).

* Crear les condicions mínimes de seguretat en el centre: seguretat física i respostes específiques davant de situacions greus.

* Desenvolupar en tots els membres de la comunitat educativa habilitats socials de comunicació i de resolució democràtica de conflictes.

* Planificar en els centres programes d'intervenció sobre resolució de conflictes en els quals es contemplen almenys com assenyala Jares (2009) aquests 5 objectius fonamentals:

—Aprendre a conviure amb el conflicte de manera positiva.

—Afavorir una convivència positiva i democràtica.

—Prevenir conductes intimidatòries i de maltractament entre l'alumnat, afavorir actituds contràries a tot tipus de discriminació i de violència.

—Desenvolupar una cultura de la pau assentada en els drets humans i en els valors de respecte, tolerància i democràcia.

Per concloure, volem assenyalar que els conflictes que succeeixen en els centres i el seu afrontament positiu i no violent constitueixen, com ja s'ha comentat en diverses ocasions, un recurs important de canvi organitzatiu, d'innovació educativa i de possibilitat de pràctiques organitzatives emancipadores, atès que incideix i qüestiona la cultura organitzativa i les estructures de la institució escolar.

La construcció d'una cultura participativa, de cooperació i solidaritat és el repte que tenim els docents en el camp educatiu, com assenyala Jares (1995), molt particularment, en la seua dimensió organitzativa en tant que és en aquesta on són més escasses les referències a l'ètica i al compromís social.

És per això que dedicarem una atenció especial, en el punt següent d'aquest capítol, a la importància de construir en les organitzacions escolars espais de comunicació organitzativa que faciliten la construcció d'una cultura participativa i col·laborativa.

6. La cultura participativa clau per a un bon clima institucional

“Un centre amb cultura participativa 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 complirien alguns requisits com millorar la implicació dels pares; no descuidar la imatge del centre; una bona comunicació i coordinació entre les unitats de l'organització; un lideratge que dona suport als processos participatius, democràtic i pedagògic; ajudar i donar suport als grups de treball en el centre; esgotar les possibilitats de consens en els processos de decisió.” (Sant Fabián, 1992, pàg. 34)

Com ja s'ha comentat anteriorment, el clima d'una organització és la personalitat d'aquesta. Personalitat marcada clarament pel poder i les relacions de comunicació que es generen entre els membres d'una organització. Indubtablement, el desenvolupament de processos participatius estarà marcat per les relacions comunicatives que s'establisquen. Crear un clima favorable, enfortir un sentiment de pertinença a l'organització, analitzar i millorar els processos de comunicació que es desenvolupen, vetllar perquè hi haja una congruència entre les accions i els principis i valors que orienten el funcionament del centre, etc. són aspectes que ajuden a promoure una major participació en la institució escolar.

El centre escolar com hem descrit en alguns dels apartats d'aquest treball ha de ser un espai on l'alumne aprèn a ser ciutadà, a analitzar críticament el que està passant en la societat, a crear actituds positives de col·laboració i participació. Si això és així, el centre escolar ha de ser l'espai, per excel·lència, en el qual es desenvolupe i

potencie una veritable cultura participativa entre tots els agents que formen la comunitat educativa. La participació de les famílies, del professorat, de l'alumnat i d'uns altres agents socials en la gestió i organització de la institució escolar és vital per construir un model educatiu democràtic, compensador, etc.

Quan es parla de cultura participativa es fa referència a la consideració i valoració de la participació com una cosa valuosa i beneficiosa. Amb la participació es construeixen institucions escolars més conscients, més integrades en el context, més responsables i, el que és més important, més disposades a participar en diferents situacions, responsabilitats, etc. i, per descomptat, més conscients per construir una societat democràtica. Per tant, la participació dóna la base de l'organització i del funcionament democràtic de l'escola.

Necessàriament, formar persones que visquen en democràcia suposa impulsar en els centres escolars processos d'anàlisi, deliberació i participació en la presa de decisions (Eyerbe i Garagorri, 2002). Això, com se sap, no és gens fàcil perquè, entre unes altres raons, els centres són "arenas polítiques" en què estan en joc molts interessos i en què els conflictes són habituals. Organitzacions que estan íntimament relacionades amb els valors i les ambicions. Aspectes que són necessaris tenir en compte tant per comprendre el funcionament dels centres com, també, per la dificultat que suposa instaurar processos que potencien una cultura participativa.

"La participació en les institucions educatives fa al quefer d'aquestes institucions: formar persones socials i involucrades que siguen capaces de responsabilitzar-se dels assumptes públics i deliberar entre diferents possibilitats i opcions, fins i tot en l'interior d'aquestes comunitats educatives." (Eyerbe i Garagorri, 2002, pàg. 29)

Malgrat tot això, s'aposta per la participació, encara que no la creiem exempta de dificultats, tant en la seua concepció (el discurs de la participació té moltes lectures) com en la seua operativitat (els condicionants, les contradiccions, etc.). Malgrat aquestes dificultats, la participació és imprescindible per una sèrie d'arguments que reprenem, entre d'altres, dels professors Beltrán i Sant Martí (2000) i Antúnez (1993a):

* Per a Antúnez (1993a), l'escola com a organització implica participació i col·laboració. Per a aquest autor, participar en un centre escolar "és l'acció d'intervenir en els processos de planificació, execució o avaluació de determinades tasques que s'hi desenvolupen" (pàg. 65). Normalment, la participació en els centres està orientada cap a les finalitats següents:

—L'educativa: si mitjançant l'exercici de la participació es pretén preparar i capacitar els membres de la comunitat escolar, i no només l'alumnat, per a la democràcia, l'autonomia i la llibertat responsable.

—La gestora: entesa com a contribució a les tasques d'organització, funcionament i govern del centre.

—De col·laboració en la presa de decisions curriculars: si es tracta d'ajudar al fet que els ensenyants duguen a terme processos de presa de decisions compartides pel que fa a la planificació i el desenvolupament del currículum.

—De control social: l'escola és una institució de caràcter social en què els ciutadans tenen dret a participar, atès que l'educació és una tasca compartida.

—Interiorització del projecte educatiu de centre. Mitjançant el desenvolupament de la participació es contribueix a conèixer i assumir els objectius de la institució i a augmentar la motivació i el sentiment de pertinença dels seus membres.

A totes aquestes finalitats, potser, n'afegiria una, referida a l'àmbit personal.

—Personal: Mitjançant l'exercici de la participació es contribueix al desenvolupament de la dimensió personal (l'autoestima, el reconeixement de la vàlua, etc.).

* Per a Beltrán i Sant Martí (2000), la recuperació de les formes democràtiques és el primer pas per aturar la progressiva devaluació del que es diu i es fa a les escoles,

entre altres coses, perquè l'educació és un cap substantiu del sistema democràtic, en el seu sentit més ampli.

Alguns autors com Santos Guerra (1997) i Fernández Enguita (1997) narren les dificultats relatives a la participació a què s'enfronten les escoles. En aquest sentit, no en farem un comentari donat que es poden consultar fàcilment en aquests treballs. El que sí que en destacaríem seria el dilema existent entre la major participació legal (els textos legals "obliguen" a la participació) i la menor participació real de l'actual comunitat escolar davant els anteriors "sectors implicats".

Indiscutiblement, el desenvolupament de processos participatius en el centre escolar ha de considerar-se un mitjà per a l'assoliment de climes institucionals més adequats per al compliment de les funcions de l'organització escolar. Cal convertir les aules, els centres en espais on es garantisca la llibertat per expressar idees i conviccions, i en què es promoguen principis i valors participatius. En aquest sentit, educar no pot ser una altra cosa, entre tantes altres, que ensenyar i aprendre a col·laborar i a participar. El valor de la participació s'aprèn participant. Si volem que l'escola forme persones democràtiques i participatives, ella mateixa com assenyala Jares (2009) "ha d'estar organitzada des d'aquests pressupostos" (pàg. 144).

A Espanya, els consells escolars, màxim òrgan de participació dels centres, ja que s'hi troben representats tots els sectors que formen part de la comunitat escolar, gaudeixen d'una certa autonomia i una certa estructura democràtica. Hi ha uns altres nivells de participació en el centre: el claustre de professors, associacions de pares, d'alumnes, etc. Òrgans de participació que hauran de potenciar-se, al màxim, per a un major i millor funcionament democràtic de la institució escolar.

Finalment m'agradaria fer referència a les implicacions que presenta la participació amb uns altres aspectes tractats en uns altres capítols. Especialment, m'estic referint a la cultura col·laborativa i a tot allò relatiu a les comunitats d'aprenentatge. Noves formes d'escolarització que es constitueixen com a veritables nuclis de participació, ajuda mútua i experiències dialògiques d'organització escolar.

7. Consideracions generals

Al llarg d'aquest capítol s'ha aprofundit en el coneixement i funcionament de l'escola des de la variable de relacions interpersonals i intergrupals, relacions micropolítiques, de lluites, negociacions, així com també des de la naturalesa conflictiva, atès que les persones que hi conviuen solen tenir diferents visions, necessitats, motivacions i interessos. Per a això, s'ha incidit en el sistema relacional i en com es teixeix el clima de l'organització com a resultat dels processos de comunicació i de les relacions que es presenten en el centre i l'aula. Per tant, ens hem endinsat tant en la concepció micropolítica de l'escola, atès que hi esdevé una intensa activitat política, com en la seua naturalesa conflictiva per finalitzar ressaltant la idea que un conflicte té més possibilitats de ser resolt de manera positiva quan es produeix en un medi social l'estructura és de caràcter participatiu, democràtic i cooperatiu. Aquest és un dels objectius bàsics sobre els quals han d'incidir les organitzacions escolars.

Aquesta compressió dels centres com a organitzacions micropolítiques ens ha advertit de la necessitat de desenvolupar processos de presa de decisió compartida, gràcies a les oportunitats de diàleg, de deliberació, etc. que s'han de constituir en els centres. Qüestionar i decidir de manera conjunta, gràcies al desenvolupament d'una veritable cultura participativa en la institució escolar, ha de ser el seu principal raó.

Especialment, al llarg d'aquest capítol dedicat a la dimensió relacional s'ha incidit en diversos blocs temàtics d'interès que han tractat d'aclarir alguns aspectes que seran incorporats al programa formatiu dels professors i les professores, per raons que tenen a veure amb:

- Ser conscient de l'organització escolar com una construcció social que no es pot entendre al marge de les persones que les constitueixen, de les seues relacions i actuacions.
- Comprendre el significat del fenomen comunicatiu i del sistema relacional.

- Entendre la noció de comunicació organitzativa i les principals funcions que compleix.
- Aprofundir en el concepte de clima institucional com a ecosistema resultant dels processos de comunicació i de les relacions que es presenten al centre i aula.
- Analitzar la dimensió comunicativa com a eix substantiu del clima social existent en els centres escolars.
- Ser conscient dels problemes lligats a la comunicació organitzativa que poden sorgir en les institucions escolars, així com de les principals estratègies per superar-los.
- Ser coneixedors de per què en les institucions escolars tenen lloc relacions micropolítiques i assumir que les organitzacions són àrees de lluites polítiques.
- Entendre els elements bàsics que desencadenen el desenvolupament de micropolítiques en els contextos organitzatius.
- Ser conscient de les claus explicatives de la naturalesa conflictiva de les escoles.
- Desenvolupar actituds positives cap al conflicte.
- Educar en i des del conflicte.
- Ressaltar la importància que per a l'organització té el conflicte com a instrument essencial per a la transformació de les estructures educatives.
- Reflexionar sobre les relacions entre el context organitzatiu adoptat i el nivell de conflictivitat d'una banda, i entre el context organitzatiu i la manera de resoldre els conflictes per l'altra.

- Presentar algunes propostes i principis d'intervenció en els processos de resolució de conflictes: l'estratègia de la mediació.
- Resaltar els possibles avantatges per al desenvolupament organitzatiu dels centres que es deriven de l'afrontament positiu dels conflictes.
- Prendre en consideració la cultura participativa com a aspecte rellevant per a assolir un bon clima institucional.
- Entendre la institució educativa com una comunitat per a l'aprenentatge, on la participació és fonamental en la implementació del canvi.

En definitiva, s'ha incidit en un dels aspectes més determinants de la vida organitzativa de la institució escolar: la dimensió relacional. Aquesta es considera essencial per a comprendre i interpretar el seu funcionament com a organització dinàmica, irrepètible, plena de conflictes, de tensions i d'expectatives. El clima, la comunicació organitzativa, les interaccions i les relacions interpersonals es converteixen en el referent de la dinàmica organitzativa que esdevé en els nostres centres escolars, així com també es converteix en una de les dimensions més determinants per al canvi i la millora institucional (Calatayud, 2009).

Bibliografia bàsica

ALVAREZ NÚÑEZ, Q. i ZABALZA BERAZA, M. A. (1989): "La comunicación en las instituciones escolares". En: Q. MARTÍN-MORENO (Coord). *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED. Pàgs. 169-237.

ANDERSON, G. i BLASE, J. (1994): "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores". En: J. M. ESCUDERO i M. T. GÓNZALEZ (eds.). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ed. Pedagógicas. Pàgs. 97-114.

- BALL, S. (1990): “La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas”. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. Pàgs. 129-145.
- BARDISA, R. T. (1997): “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, Pàgs. 13-52.
- BELTRAN, F. (2005): “El desorden de los conflictos organizativos.” En: *Travesías de las organizaciones educativas*. Alzira. Alemania. Pàgs. 159-171.
- BELTRAN, F. (2000): “Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos”. *Kirikiki*, núm. 55-56. Pàgs. 97-125.
- BERNAL, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza. Mira Editores. Pàgs. 162-170.
- CALATAYUD, A. (2009): *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga. Aljibe. Cap. 2.
- GAIRIN, J. (1992): “Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares”. AADD: *Actas II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- GAIRIN, J. (1992): “Los conflictos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 222. Pàgs. 22-25.
- GONZALEZ, M. T. (1998): “La micropolítica de las organizaciones escolares”. *Revista de Educación*, núm. 316. Pàgs. 215-240.
- JARES, X. (1996): “El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares”. En G. DOMÍNGUEZ i J. MESANZA (Coord). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española. Pàgs. 233-262.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): “El sistema de relaciones en la escuela”. En: J. GAIRIN i S. ANTÚNEZ (coords.). *Organización escolar. Nuevas perspectivas*. Barcelona. PPU. Pàgs. 437-479.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): “Cultura y poder en la organización escolar. En: AADD. *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla. Universidad de Sevilla. Pàgs. 159-189.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): “La participación de padres y madres: El estado de la cuestión”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224. Pàgs. 66-67.

SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2009): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid. Wolters Kluwer. Pàgs. 135-162.

ZABALZA, M. A. (1996): “El clima: Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo”. En: AADD. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española. Pàgs. 286-302.

Bibliografia d'ampliació

AADD (1995): “Resolución de conflictos”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 240 (octubre). Pàgs. 49-51.

AADD (2004): “Micropolítica y gestión escolar”. Monográfico. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4.

ALCAIDE, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

ALZATE, R. (1998): “Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar”. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, pàgs 14-19.

APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*. Barcelona. Paidós/MEC.

APPLE, M. W. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós/MEC.

BELTRAN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. València. Universitat de València.

BELTRAN, F. i TORT, L. (1996): “17 Propositiones para repensar las relaciones entre comunicación y conflicto en las organizaciones”. En: AADD. *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Áreas de Didáctica y Organización Escolar de las Universidades de Cataluña. Pàgs. 353-362.

BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.

CAMACHO PÉREZ, S. i SÁENZ BARRIO, O. (2000): *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoi. Marfil.

- CORNELLA, A. (2002): *Infonomia!com. La gestión inteligente de la información en las organizaciones*. Bilbao. Deusto.
- CORTINA, A. (1997): “Resolver conflictos, hacer justicia”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 257. Pàgs. 54-56.
- COWIE, H. (1998): “La ayuda entre iguales”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 270. Barcelona. Pàgs. 56-59.
- CRARY, E. (1998): *Crecer sin peleas: cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona. Integral.
- ECHEBURRÚA, E. (1994): *Personalidades violentas*. Madrid. Pirámide.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona. Paidós.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FERNANDEZ, I. (2001) (Coord). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española.
- FILLEY, A.C. (1985). *Solución de conflictos interpersonales*. México. Trillas.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao. Centro de Investigación por la Paz “Gernika Gogoratuz”.
- GIRARD, K y KOCH, S.J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires. Granica.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*, Barcelona, Horsori.
- JARES, X. (1993). “Los conflictos en la organización escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 218. Pàgs. 71-75.
- JARES, X. (1995): “Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos”. En: AADD. *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata. Vol II. Pàgs. 133-150.
- JARES, X. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.
- JARES, X. R. (1999): *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid. Editorial Popular.
- JARES, X. R. (1993): “El lugar de conflicto en la organización escolar”. *Revista de Educación*, núm. 302. Pàgs. 113-128.

- JARES, X. R. (1993): *El tratamiento de la conflictividad en la institución*. En: J. GAIRÍN i S. ANTÚNEZ (coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pàgs. 753-768.
- JUDSON, S. i altres (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no-violencia*. Barcelona. Lerna.
- LED, P. (2002). (coord): “Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes”. *Temáticos: Escuela Española*. Madrid. Praxis.
- LIKERT, R. i LIKERT, J. G. (1986): *Nuevas formas para solucionar conflictos*. México. Trillas.
- MARCH, J. G. i SIMON, H. A. (1987): *Teoría de la organización*. Barcelona. Ariel.
- MARTIN, M. i altres (2003): *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Salamanca. Universidad de Alcalá.
- MARTIN, M. (1995): “La participación escolar. Una realidad compleja y decepcionante”. *Organización y Gestión Educativa*, núm 2.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (coord.) (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española.
- MEC (1997): “Monográfico sobre violencia en los centros educativos”. *Revista de Educación*, núm. 313. Madrid.
- MELERO, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- MORENO, J. M. i TORREGO, J. C. (2001): “El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de “respuesta global”. En: J. DOMÍNGUEZ (ed.). *El asesoramiento a centros escolares*. Barcelona. Octaedro. Pàgs. 290- 308.
- MORENO, J. M. i TORREGO, J. C. (1999): *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid. UNED.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid. Ra-Ma.
- ORTEGA, R. (1998): *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. Sevilla Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. (1994): “Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros”. *Revista de Educación*, núm. 304. Pàgs. 253-280.

- ORTEGA, R. (1995): "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB". *Infancia y Sociedad*, núm. 27-28. Pàgs. 192-215.
- PINAZO, S. i BERJANO, E. (2001): *Interacción social y comunicación. Prácticas y ejercicios*. València: Tirant lo Blanch.
- PUIG, J. M.; MARTIN, X.; ESCARDÍBUL, S. i NOVELLA, A. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Proposta d'activitats*. Barcelona. Graó.
- RAMOS, Z. i CRUZ, S. J. (1997): *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- ROJAS, L. (1996): *Las semillas de la violencia*. Madrid. Espasa-calpe.
- ROS, J. i WATKINSON, AQ. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid. La Muralla.
- SABIRÓN, F. (1993): "El conflicto en las relaciones escolares". En: AADD. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoi. Marfil.
- SAEZ NAVARRO, M. C. (1999): "Comunicación en las organizaciones". En: M. GARCIA IZQUIERDO (coords.). *Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Murcia. DM.
- SAN FABIAN, J. L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En: AADD. *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989): *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Granada. Aljibe.
- SANTOS, M. A. (1994): *Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional*. En: J. M. ESCUDERO i M. T. GÓNZALEZ (eds.): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas. Pàgs. 115-137.
- SCHLEMENSON, A. (1990): *La perspectiva ética en el análisis organizaciones. Un compromiso reflexivo con la acción*. Buenos Aires. Paidós.

- SCOTT, B. (1990): *La comunicación oral y escrita para directivos y profesionales*. Bilbao. Deusto.
- SENGE, P. M. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica.
- THOMSON, P. (1999): *Los secretos de la comunicación*. Buenos Aires. Granica.
- TORREGO, J. C. (2000): *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.
- TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid. Morata.
- URANGA, M. (2000): "Al andar se hace camino". Madrid, *Rev. Organización y Gestión Educativa*, núm. 4.
- VINYAMATA, E. (1996): "La resolución de conflictos". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 246 (abril). Pàgs. 89-91.
- VINYAMATA, E. (2001): *Conflictología. Teoría y práctica en la resolución de conflictos*. Barcelona. Ariel.
- WATKINS, CH. i WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona. Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1979): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC.

CAPÍTOL 2:

CULTURA ORGANITZATIVA: VALORS I CULTURES PROFESSIONALS EN LES ORGANITZACIONS ESCOLARS

1. Què entenem per cultura organitzativa? Clarificació del concepte, característiques i funcions

1.1. Tres visions diferents d'entendre la cultura organitzativa

1.2. Elements i característiques de la cultura organitzativa

1.3. Funcions bàsiques de la cultura organitzativa

2. El canvi cultural de les organitzacions escolars. Estratègies d'acció

3. Cultures i subcultures en les organitzacions

3.1. Tipus de cultures professionals en l'ensenyament

4. Consideracions generals

—Bibliografia bàsica i d'ampliació

CAPÍTOL 2:

CULTURA ORGANITZATIVA: VALORS I CULTURES PROFESSIONALS EN LES ORGANITZACIONS ESCOLARS.

“No és senzill parlar de cultura del centre escolar, ja d’entrada, no hi ha una acotació conceptual unànimement acceptada d’aquesta. Aspectes com: creences, profundament arrelades que es comparteixen en una organització, significats compartits, creences i expectatives compartides, valors i creences subjacents en una organització, són una mostra de la diversitat d’elements als quals s’al·ludeix per intentar definir-la.

... Podem convenir que quan parlem de la cultura que es genera en el centre escolar estem fent referència al conjunt de supòsits, creences, valors, normes implícites, rutines i formes de fer que es van construir socialment en l’organització, i subjacents al que es pensa i es fa en el centre, així com en les seues traduccions pràctiques i més concretes” (González, 2003, pàg. 170).

Si totes les dimensions són fonamentals per tractar de comprendre el centre escolar com a organització, no hi ha cap dubte que la dimensió de cultura organitzativa és la base o el focus d’atenció més important per tractar d’entendre i de propiciar determinats canvis en les organitzacions que realment responguen als reptes actuals que la societat del coneixement planteja, tal com hem descrit en un dels capítols d’aquest treball. Com assenyala Coronel (2002), “no podem comprendre l’interior de l’escola sense comptar amb la participació de l’exterior a aquesta. L’escola no és una organització aïllada de la societat, tot el contrari, és una institució que reflecteix com cap altra la importància d’allò extern per comprendre allò intern, que és específic en tant que organització” (pàg. 201). Per tant, la cultura del centre procedeix en gran mesura de la cultura social. Són després els docents que formen l’organització, a partir dels seus valors educatius i de les seues experiències professionals i personals, entre uns altres aspectes, els que construeixen de manera relativament autònoma la

cultura pròpia de la seua escola. Cultura que és fruit de l'esdevenir històric de la pròpia organització. En realitat, podem comentar segons les aportacions de López i Sánchez (2004), que la cultura social influeix sobre la cultura organitzativa tant com la cultura organitzativa influeix sobre la cultura social. Es produeix, per tant, un ajust permanent entre ambdues. Especialment, la professora González (2009) incidint en aquesta mateixa idea matisa que les organitzacions educatives “no són de cap manera impermeables davant la cultura social dominant i els conflictes que aquesta comporta. Immerses en la societat, no són torres d'ivori ni poden tancar-se a les influències i demandes de les condicions econòmiques, polítiques i socials. Les cultures que es configuren en el centre escolar es relacionen estretament amb les cultures de la societat més àmplia. Els valors i les creences hegemònics en l'escenari social no s'aturen a les portes de l'organització educativa. Més enllà de les conviccions personals, aquests valors i creences incideixen en els polítics que governen la institució escolar, impregnen els intercanvis formals o informals entre els docents, alumnes i famílies, condicionen la manera de funcionar del centre, i finalment influeixen en la percepció dels esdeveniments tant com en la definició dels problemes organitzatius i de les solucions considerades legítimes” (pàg. 19).

Si considerem, com assenyala González (1999), els centres educatius com “un espai per a l'acció i per a l'acció educativa configurada per múltiples dimensions, no només per les estructures i declaracions formals” (pàg. 324), la cultura organitzativa es presenta com a configuradora del centre escolar i com a dimensió que impregna els diversos aspectes de l'organització escolar. Constitueix, per tant, un tema essencial per a l'enteniment de la dinàmica social en els centres.

Investigar en l'escola i, més concretament, en cadascuna de les dimensions de l'organització educativa suposa no oblidar que els centres es troben immersos en contextos històrics, polítics, econòmics i culturals determinats. Les organitzacions escolars, com hem comentat anteriorment, no es desenvolupen al marge del que realment passa en la societat, sinó tot el contrari, estan immerses en les realitats socials, polítiques, econòmiques i culturals que determinen, com diu Prosser (1999), per la qual cosa parlem d'una “cultura àmplia” que impregna i irradia totes les organitzacions escolars. Com assenyalen diversos autors (González, 2003; Beltrán i

Sanmartín, 2000; Pérez Gómez, 1998, 1997), les organitzacions escolars el que fan és reflectir les cultures socials més àmplies. Indubtablement, tot això condiciona el fet que en cada organització es desenvolupen determinades cultures, ja que tal com ho especifiquen Beltrán i Sant Martí (2000), “la clau de la cultura organitzativa és a l’exterior de l’organització” (pàg. 54).

Les cultures organitzatives contribueixen a expressar el tret diferencial de les organitzacions, dels centres escolars. Són cultures que són difícils de definir atès que no són fenòmens directament observables. Cultura que, com ja hem comentat, es troba immersa en una cruïlla de condicionants socioeconòmics, polítics, culturals, etc. I cada cultura escolar és única i irrepetible. Com assenyala González (2003), “és la capacitat que tenen els membres en els centres educatius d’interpretar i reinterpretar aquesta cultura escolar pròpia de la institució el que ens permet dir que cada escola desenvolupa la seua pròpia cultura, en certa manera única” (pàg. 171). En aquest sentit, la cultura actua com a filtre per interpretar i desenvolupar propostes d’acció en el centre escolar. És per això que la pràctica en el centre està fortament determinada per la cultura que s’ha anat construint en aquest. Per tant, el reconeixement que els centres desenvolupen cultures organitzatives ha significat prendre consciència que el desenvolupament del currículum a les escoles no és simplement una qüestió tècnica, sinó un assumpte cultural lligat a la negociació i a la construcció de nous significats per i entre les persones que constitueixen el centre (Calatayud, 2009).

La cultura és un component que roman al llarg del temps, i és difícil canviar-la o modificar-la, però no és impossible. A més, és important matisar que en les organitzacions escolars no hi ha una cultura unitària i compacta, sinó diferents subcultures lligades a concretes persones o a determinades unitats organitzatives de la institució.

En part, totes les escoles són iguals, però, és clar, també són diferents, entre unes altres raons, perquè la interpretació dels significats depèn dels membres que interactuen en l’organització escolar. Així de clarament ens ho explicita Pérez Gómez (1998), quan afirma que “cada escola configura la seua pròpia manera

específica d'establir els intercanvis personals i curriculars, i encara que poden trobar elements comuns que es repeteixen en les circumstàncies més diverses, sempre actuaran de manera singular" (pàg. 154). Entre altres raons perquè la cultura de cada centre es configura en un context, temps i espai concret i el que és més significatiu, amb unes persones determinades. Per tant, representa d'alguna manera un conjunt de significats que dóna sentit a la manera de funcionar d'una organització (Coronel, 2002; González i Santana, 1999).

"La dimensió cultural de l'organització, d'una banda, ens posa sobre la pista de la individualitat i personalitat que un determinat centre posseeix, però la seua comprensió ens traslladarà, de nou a un context social més ampli que, sense concessions, incideix significativament en el que passa allà, dins de les escoles." (Coronel, 2002, pàg. 189).

Aprofundint un poc més en aquestes idees, el professor Coronel (2002) matisa que cada organització presenta una cultura determinada perquè cada centre i, en concret, els membres que integren la institució responen de diferent manera a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb els objectius de la institució i el seu ús en la presa de decisions, en relació amb la socialització (com es socialitzen el nous membres de la institució), en relació amb el lideratge (què espera l'organització dels líders, etc.), en relació amb la informació (com es genera i és disseminada, etc.).

Per tant, parlar de cultura suposa fer al·lusió a significats compartits per les persones que interactuen en la institució escolar, a valors i a creences, a regles no escrites, etc. Aspectes que el centre ha anat formant al llarg del temps i que no és tan senzill canviar de la nit al dia. A més, la cultura com s'ha comentat anteriorment és un component que roman i dura, així com també és, una dimensió no objectiva, difícil d'accedir-hi, atès que sol estar implícita, romanent fins i tot en el subconscient (González, 2003).

"Es tracta d'una dimensió implícita de l'organització, i també col·lectiva, és a dir, quan parlem de la cultura del centre escolar no ens referim o estem pensant en els valors, les creences, els supòsits, etc. de membres particulars del centre, sinó d'aquells que són mantinguts simultàniament per diverses persones." (González, 2003, pág.171).

Realitzades aquestes breus consideracions passem a comentar el significat del que veritablement s'entén com a cultura organitzativa de la institució escolar, les

característiques més determinants, les funcions que exerceix i, el que és més important, les estratègies de canvi cultural.

1. Què entenem per cultura organitzativa? Clarificació del concepte, característiques i funcions.

“La cultura organitzativa constitueix una dimensió complementària de l’estructural, necessària per constituir l’objecte organitzatiu. No hi ha organització sense dimensió cultural perquè aquesta es genera espontàniament per la mera copresència dels actors. Les actuacions col·lectives en marcs institucionals són les que donen vida a les condicions estructurals.” (Beltrán i Sant Martí, 2000. pàg. 49-50)

En els últims anys, s’ha concedit una importància extraordinària a la cultura organitzativa com a element clau per comprendre el que passa a les institucions. Per a González i Santana (1999), la cultura és l’“halo que impregna totes i cadascuna de les diferents facetes de l’organització” (pàg. 325). Especialment, per a Domínguez i Díez (2000), el terme de cultura de l’organització comença realment al començament de la dècada del 1970 en l’àmbit industrial. Però serà, definitivament, en la dècada del 1980 quan aquest concepte serà utilitzat en l’àmbit acadèmic per abordar l’anàlisi de les organitzacions.

Ara per ara hi ha infinitat de definicions de cultura, la qual cosa reflecteix una pluralitat de concepcions existents en el camp educatiu que remetent, al seu torn, a diverses maneres d’analitzar-la. Per exemple, Alvesson i Berg (1992) en van identificar fins a 12 accepcions diferents. Tot i aquesta gran diversitat de definicions del que aquestes manifesten, en general, és que cal comprendre les cultures per entendre el funcionament de les escoles, per saber què passa i per què, per entendre els processos organitzatius i el desenvolupament escolar. La cultura desenvolupada en el centre constitueix una dimensió organitzativa que impregna les diverses maneres d’actuar en l’organització, així com també és important matisar que els canvis que es vulguen realitzar en les pràctiques curriculars necessàriament requeriran un canvi en la cultura organitzativa.

Partim de la idea que la cultura és el conjunt de creences, supòsits, normes, maneres d’actuar, etc. que a poc a poc es van construint en la realitat del centre, i és assumida

i compartida pels membres que formen l'organització. És com si férem esment a les senyes d'identitat que són les que radiografien i fan diferent una institució escolar d'una altra. A continuació, descrivim algunes de les definicions més clares en relació amb la cultura organitzativa:

* Per a Pérez Gómez (1998), la cultura és el “conjunt de significats i comportaments que genera l'escola com a institució social. Les tradicions, els costums, les rutines, els rituals i les inèrcies que estimula i s'esforça a conservar i reproduir l'escola condicionen clarament el tipus de vida que s'hi desenvolupa i reforcen la vigència de valors, expectatives i creences lligades a la vida social dels grups que constitueixen la institució escolar (pàg. 127). Aquest mateix autor també argumenta que a l'escola es poden trobar una sèrie de diferents cultures, la cultura social, constituïda pels valors hegemònics de l'escenari social, la cultura experiencial adquirida per cada alumne a través de l'experiència en els intercanvis espontanis amb el seu entorn, la cultura intel·lectual, pròpia dels àmbits del saber i del fer dels grups humans, allotjada en les disciplines, s'entrecreu amb una cultura acadèmica, reflectida en les concrecions del currículum i amb la pròpia cultura institucional, present en els rols, les normes, les rutines, etc. pròpies de l'escola com a organització.

* Com assenyala Armengol (2003), parlar de cultura organitzacional suposa reconèixer que en el si de cada institució hi ha una estructura organitzativa, unes formes d'interrelació determinades, unes pràctiques d'actuació i sistemes de creences, a més de tradicions, valors i símbols que fan de la institució que siga única i irrepetible. Per tant, la cultura “és el conjunt de valors, creences i principis que guien l'activitat d'una organització i la diferencien de les altres” (pàg. 23).

* Per a Viñao (2001), la cultura s'entén com “el conjunt de teories, idees i principis, normes, pautes rituals, inèrcies, hàbits i pràctiques —maneres de fer i pensar, mentalitats i comportaments— sedimentades al llarg del temps en forma de tradicions, regularitats i regles de joc no posats en dubte i compartida pels seus actors en el si de les organitzacions educatives” (pàg. 31).

* En aquest mateix sentit, se situa la definició plantejada per González (2003; 2009),

en la qual tracta d'argumentar que la cultura fa referència al "conjunt de supòsits, creences, valors, normes implícites, rutines i maneres de fer que es van construir socialment en l'organització, i subjacents al que es pensa i es fa en el centre educatiu, així com a les seues traduccions pràctiques i més concretes" (González, 2003, pàg. 170).

* Per a Lewis (1996), la cultura es defineix com els supòsits bàsics i significats compartits intangibles subjacents a les maneres d'actuar en les organitzacions.

* La cultura organitzativa per als autors González i Santana (1999) fa referència "al conjunt de creences, codis, normatives, hàbits, funcions i rols imprevistos i patrons més o menys rutinaris d'acció que es generen i desenvolupen per mitjà dels processos d'interacció i negociació social i que constitueixen la construcció de la realitat de cada centre educatiu" (pàg. 326). En aquest mateix sentit, Coronel (2002), argumenta que la cultura organitzativa reflecteix les dinàmiques internes existents en els centres, així com també la intervenció de les persones en el procés de construcció de la realitat.

* Per als autors Beare, Caldwell i Millikan (1992), la cultura és "el conjunt de significats, coneixements, símbols i experiències que es comparteixen i s'expressen en els comportaments i pràctiques dels membres d'un grup i que els donen una definició social i un sentit d'associació. S'expressa a través de rituals, cerimònies i símbols. És una forma de vida diferent que dóna significat i ordre a un grup o a una comunitat determinats. Està composta de creences, llenguatge i coneixement, a través de la qual els membres estableixen i mantenen el seu sentit de comunitat" (pàg. 227).

* La cultura de l'organització per a Yáñez i altres (2003) consisteix, essencialment, "en una estructura de creences i expectatives, construïda socialment, que condiciona les actuacions dels membres d'una organització, i assenyala les maneres en què aquests hauran de comportar-se, el que tindrà importància i el que no" (pàg. 165).

* Per a Conway (1985), la cultura és un "conjunt de pensaments i expectatives

compartits pels membres d'una organització. Aquests pensaments i expectatives produeixen regles de comportament (normes) que modelen poderosament la conducta dels subjectes i els grups de l'organització" (pàg. 167).

* Bloor i Dawson (1994, A. González i Santana, 1999) defineixen la cultura organitzativa com "un sistema estructurat de percepcions, significats i creences sobre l'organització que facilita l'atribució de significats en un grup de persones que comparteixen experiències comunes i guia la conducta individual a la feina" (pàg. 327).

* L'autora Fernández (1994) entén la cultura com "una sèrie de productes materials i simbòlics resultat de la interacció al llarg del temps dels components bàsics de la institució" (pàg. 27). Els components que per a ella són essencials són: l'espai material, un conjunt de persones, un projecte vinculat a un model de món, una tasca global i una sèrie de sistemes d'organització que regulen les relacions entre les persones i els components materials compromesos en la realització de la tasca.

* Una altra de les definicions que descriuen el significat bàsic de la cultura en l'organització escolar és la que planteja Bates (1987), qui especifica que la cultura és el que dóna sentit a la vida. "Els pensaments, llenguatges, rituals, coneixements, convencions, cortesies i artefactes, en definitiva, el bagatge cultural de qualsevol grup, són els recursos a partir dels quals es construeix la identitat social i individual. Proporcionen la base sobre la qual els subjectes construeixen el seu coneixement sobre el món i ells mateixos. Part d'aquest bagatge és factual, és a dir, empírica, descriptiva i objectiva. Una altra part d'aquest bagatge cultural, potser la major part és mítica. Està relacionada no amb els fets sinó amb els significats, és a dir, amb les regles interpretatives i que proporcionen les bases per comprendre i actuar" (pàg. 190).

Al llarg d'aquestes definicions, i centrant-nos en l'àmbit educatiu i organitzatiu, la cultura s'entén com les maneres de pensar, sentir, i actuar compartits pels membres d'una institució (no membres individualment sinó considerats en el seu conjunt). Per a alguns autors com González (1994), Rossman i altres (1988), Patterson i altres

(1986), la cultura de l'organització és la manera en què fem les coses les persones que conviuen en una mateixa institució. En canvi, per a uns altres autors, la cultura són les idees i teories que s'utilitzen col·lectivament per interpretar i donar sentit a la realitat organitzativa (Sackman, 1991; Smircich, 1983). Per tant, la cultura proveeix a les persones que integren la institució d'un marc de referència per interpretar els successos, així com també per actuar de manera apropiada i correcte segons siga la situació. Des d'aquestes premisses, parlar de cultura suposa esmentar creences, supòsits, conviccions que els docents i la comunitat educativa posseeixen en relació amb l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes, el funcionament organitzatiu del centre, etc. A més, la cultura també inclou les relacions que s'estableixen entre els diferents membres de la comunitat educativa, el sistema de comunicació, el tipus de col·laboracions que es produeixen entre els professors, etc. (Sarasola, 2004, Marchesi i Martín, 2000).

“La cultura dels centres educatius s'entén com un patró de supòsits bàsics que es manifesten, desenvolupen, mantenen i transformen a través de creences, valors i normes compartides entre els seus membres, fonamentalment en les relacions de col·laboració i col·legialitat, l'exercici de lideratge, l'actitud per al desenvolupament professional, l'eficàcia en la consecució d'aprenentatges i la planificació com a camí per a la realització d'una visió compartida.” (Sarasola, 2004, pàg. 4)

Ara bé, des de la teoria de l'organització i psicologia social, la cultura segons Schein (1990) es defineix com a) unes pautes d'assumpcions bàsiques, b) inventades, descobertes o desenvolupades per un determinat grup, c) en el curs del seu aprenentatge sobre com fer front a problemes d'adaptació externa i integració interna, d) que han funcionat bé per a ser considerades vàlides i, per tant, i) han de ser ensenyades als nous membres com f) la manera correcta de percebre, pensar i sentir en relació amb aquests problemes.

Tot i la gran diversitat de definicions, el que sí que queda clar és que la cultura organitzativa s'entrecrua moltes vegades amb el terme “cultura escolar” (la fusió d'allò organitzatiu i allò pedagògic). Allò organitzatiu i allò pedagògic mereixen ser considerats dues cares d'una mateixa moneda.

Ara bé, la cultura organitzativa presenta una sèrie de connotacions clau:

—És una construcció social i històrica que els membres d'una organització mantenen en comú, referida a creences, valors, significats, mites, rituals, etc.

—Està relacionada amb totes les dimensions escolars i, al seu torn, és la dimensió profunda subjacent a la vida organitzativa. És a dir, la cultura organitzativa és el substrat present en els múltiples aspectes de l'organització d'una institució escolar (González i Santana, 1999).

“L'organització és un espai d'acció i per a l'acció educativa configurada per múltiples dimensions, no només per les estructures i declaracions formals. És una realitat social que es va construint, mantenint i recreant en el temps per les persones que habiten en ella a través de complexos processos d'interacció i negociació interns, i també amb l'entorn. Aquests processos interactius, a través dels quals es va construint la realitat organitzativa, generen creences, codis normatius explícits o tàcits, hàbits, funcions i rols imprevistos, patrons més o menys rutinaris d'acció, en definitiva, cultura escolar.” (pàg. 324)

—Cal entendre-la com allò que fa que l'organització es mantinga unida o tot el contrari.

—Actúa com a filtre per interpretar i desenvolupar propostes d'acció en l'organització.

—Garanteix, com assenyalen Yáñez i altres (2003), que els individus sàpiguen què fer en moments de crisi i incertesa tot i que no hi haja normes explícites que orienten la presa de decisions.

—Descriu com són les coses i actua com una pantalla o lent a través de la qual es veu el món i, finalment, cal advertir que més que parlar d'una cultura es tracta de subcultures o també de processos culturals.

En general, hi tres aspectes bàsics que la determinen:

* La cultura garanteix, en tot moment, que els subjectes sàpiguen el que han de fer, ja que aquesta actua com un aparell reductor de la complexitat i la incertesa.

* La cultura constitueix un important mecanisme de cohesió (la cultura cohesionada de manera natural tots aquells que s'hi identifiquen) (López i Sánchez, 2004).

* La cultura funciona com a filtre de les innovacions. Pot ser que la cultura impedisca el desenvolupament d'una sèrie de canvis en els centres.

“Sovint la cultura es converteix en una barrera protectora de la identitat de l'organització que dificulta o fins i tot impedeix els canvis que es jutgen aliens o incompatibles amb aquesta identitat.” (López i Sánchez, 2004, pàg. 132)

Tot i la multiplicitat d'enfocaments i perspectives a l'hora d'abordar el tema de la cultura en l'organització i, per si no fóra poc, moltes vegades el terme “cultura organitzativa” no es diferencia en els seus escrits amb el terme “clima organitzatiu”. González (1994) assenyala que hi ha diversos autors, entre els quals destaquen Álvarez i Zabalza (1989), Anderson (1982), etc. que en reflexionar sobre quines són les dimensions del clima escolar inclouen com una dimensió climàtica fonamental les referides al sistema de creences, valors i estructura cognitiva dels membres de l'organització. De la mateixa manera que moltes vegades els dos termes no sempre apareixen diferenciats (cultura i clima) també és cert que, segons l'enfocament teòric en què se situen els autors, el concepte de clima canvia. Per exemple, no és el mateix entendre el clima des d'una visió racional (en la qual el terme és una variable observable i objectivable) que des de posicionaments interpretatius en què el clima és una variable subjectiva que té a veure amb la percepció que les persones tenen sobre els objectes o situacions.

En canvi, el professor Gairín (1996) té molt clar que es tracta de dos conceptes diferents encara que, per descomptat, íntimament relacionats. Per a ell, el clima organitzatiu és el resultat de la interacció dels diferents elements dins d'una organització i la cultura és el substrat subjacent. La cultura de l'escola, per tant, és molt més àmplia que el clima escolar (Marchesi i Martín, 2000).

“La cultura de l’escola és molt més àmplia i nuclear en el funcionament dels centres docents que el clima educatiu, definit com les normes, els valors i les expectatives que sostenen els aprenentatges escolars.” (Marchesi i Martín, 2000, pàg. 132)

A continuació, passem a explicitar, com ja hem comentat anteriorment, que depenent de l’enfocament teòric en què ens situem la cultura presenta una conceptualització ben diferent.

1.1. Tres visions diferents d’entendre la cultura organitzativa

Al llarg de les pàgines precedents s’ha incidit en la complexitat que representa la cultura organitzativa en les institucions escolars a causa, entre altres condicionants, de la gran quantitat de definicions que n’hi ha i, especialment, a la multitud d’enfocaments i perspectives que hi ha a l’hora d’abordar aquest tema. Per entendre millor aquest concepte, a continuació, es presenten tres grans maneres o visions d’estudiar i conceptualitzar la cultura. No és el mateix concebre-la des de la perspectiva racional, la interpretativa o la crítica.

En el quadre sinòptic següent presentem els trets més determinants de cadascuna d’aquestes visions:

VISIÓ TÈCNICA

* La cultura com a variable organitzativa que ben gestionada té un paper clau en la motivació dels agents. Atès que els facilita un major significat a la seua feina, i el que és més important els condueix a la productivitat i l’eficàcia de l’empresa. Per tant, la cultura és un element important per augmentar l’eficàcia organitzativa ja que pot ser manipulada.

* La cultura és una variable ambiental que influeix en els processos organitzatius i en les actituds dels membres.

** L’organització existeix objectivament i té un caràcter instrumental. **

VISIÓ INTERPRETATIVA

* La cultura no és una variable organitzativa, sinó el producte de significats i símbols que negocien i comparteixen els membres que formen l'organització.

* La cultura és l'essència de l'organització.

* La cultura és el que dóna significat a la vida de l'escola. L'escola com a organització és en si mateixa una cultura més que una estructura.

** L'organització és una cultura formada per patrons de relacions i significats simbòlics sostinguts a través de processos d'interacció humana. L'organització no és una cosa objectiva i independent de les persones que la constitueixen. L'organització com a artefacte cultural. **

VISIÓ CRÍTICA

* Comprendre la cultura suposa assumir les polítiques internes culturals de l'organització. Polítiques internes dels centres que estan relacionades amb les de la societat més àmplia.

* La cultura escolar ens dóna la idea que en els centres hi ha una lluita d'interessos, fet que potencia que hi haja un procés permanent de negociació de significats i valors.

** L'organització com una construcció social que reflecteix els interessos i les ideologies dominants dins d'una institució. Tant els conflictes com les lluites culturals són elements que formen part de l'organització. **

A manera de resum, cal comentar que en els centres escolars es desenvolupa una determinada cultura organitzativa que és mediatitzada per les persones que integren la institució. Com assenyala González (1994b), en les organitzacions educatives hi ha individus que interpreten, interactuen, i atribueixen significats al que hi passa i van configurant al llarg del temps una manera de pensar i d'actuar característica d'aquest centre com a organització. L'escola és entesa com a espai culturalment modelat i alhora culturalment modulada i on entren en acció processos permanents de negociació de significats i valors. Per tant, l'escola posseeix una cultura particular, determinada per valors i experiències individuals que cada persona en particular aporta a la institució.

1.2. Elements i característiques de la cultura organitzativa

“La cultura organitzativa, ... és una dimensió freqüentment implícita, que no és fàcil de captar, ni posseeix un caràcter formal; està lligada a condicions concretes, a un món de significats intersubjectius i a la lògica del funcionament organitzacional.” (González, 2009, pàg. 21).

Com hem vist al llarg de les pàgines precedents, l'organització és concebuda com una entitat en la qual les persones que hi interactuen defineixen polítiques, emprenen activitats per aconseguir els seus fins, generen estructures, etc., i desenvolupen, per tant, una cultura organitzativa peculiar i idiosincràtica. Cultura organitzativa que presenta unes particulars característiques i que ara comentarem de manera general. D'entre les més importants destaquem:

* Constitueix una dimensió estable en el temps i per això presenta un caràcter previsible.

* La cultura és apresada.

* És una dimensió conservadora d'ací la seua dificultat al canvi. Aspecte que explicaria la resistència que hi ha al canvi en les organitzacions escolars (Escudero, 1999; Coronel, 2002).

“La cultura organitzativa constitueix una dimensió relativament estable en el temps, i per això se sol parlar d'estabilitat, previsibilitat i conformitat, en

aquest sentit, es pot afirmar que és conservadora (Bolívar, 1999; Evans, 1996).” (Escudero, 1999, pàg . 328)

- * La cultura és una cosa que es construeix.
- * La cultura es constitueix com a element diagnòstic del que passa en l’organització.
- * Tot i que la cultura presenta una certa estabilitat, és important destacar que també és dinàmica en el sentit que els individus reinterpreten, negocien, etc., els valors, les normes, els hàbits, etc. de l’organització.
- * El desenvolupament de la cultura d’una organització, com assenyalen Domínguez i Díez (2000), passa per les mateixes fases de desenvolupament que l’organització.

“L’etapa del naixement i primers temps sol estar marcada per una cultura de la competència i una forta cohesió entre el líder-fundador i el grup que treballa amb ell. La segona etapa, la d’expansió, es dona quan l’organització ha arribat a un nivell mínim de formalització i d’organització, assumint uns valors i unes creences compartits que li confereixen una caracterització cultural pròpia. I en l’etapa de maduresa es dona ja una estabilitat, es tendeix cap a comportaments individualistes i a diferenciar categories laborals (divisió, estructuració i racionalització del treball).” (pàg. 28)

Si aquestes són les característiques comunes que presenta la cultura organitzativa en les institucions escolars, també és important matisar que la cultura normalment sorgeix o és fundada per un líder o líders que integren l’organització. Com descriuen Domínguez i Díez (2000), “és el fundador d’una organització qui dona forma personal a la cultura organitzacional i després perpetua la cultura en trobar seguidors que s’ajusten i són socialitzats dins el sistema” (pàg. 29). Després, una vegada establerta la cultura en l’organització, tenen lloc una sèrie de pràctiques, conductes, etc. que el que fan és perpetuar-la.

En tota cultura organitzativa entren en joc una sèrie d’elements que segons els autors als quals es fa referència reben un nom o un altre. Per exemple, per a Schein

(1992, citat per Yáñez i altres, 2003, pàg. 167), en la cultura organitzativa es diferencien tres elements clarament:

a) Els artefactes culturals (entenent-se com les manifestacions observables d'una organització, el llenguatge, els símbols, els models de comportament, els productes, etc. Aspectes que són fàcils d'aprehendre, però difícils d'interpretar sense el coneixement d'uns altres nivells més profunds, com ho poden ser les creences, etc.).

b) Els valors (són les declaracions que els membres d'una organització fan sobre les metes del grup i de les persones encarregades d'orientar aquestes metes).

c) Les assumpcions bàsiques (difícils de comprendre ja que apareixen donades per descomptat i són les que atorguen al grup forts i consistents orientacions comunes sobre com actuar).

En canvi, Smyth i col·laboradors (1999) descriuen com a elements de la cultura els següents: visió i propòsit, diferència i diversitat, significats compartits, facilitació o obstrucció de les estructures i desigualtat de les relacions de poder. Per a uns altres autors com Lucas (1997), que fa una revisió de la literatura clàssica del significat de la cultura, especifica que bàsicament els elements són 4:

1. Les tècniques o el coneixement sobre com fer les coses.
2. El codi simbòlic mitjançant el qual s'expressa la cultura (a través del llenguatge).
3. Els models de la realitat que són els patrons generals de comportament que inspiren les actuacions i que expliquen les maneres d'actuar dels membres d'una organització.
4. Les normes o conjunt de creences, valors, normes, etc.

Aquestes diferents classificacions a què hem al·ludit anteriorment manifesten diverses maneres d'accedir als elements que configuren la cultura organitzativa. Després de revisades algunes d'elles, ens vam decantar per la classificació presentada per Domínguez i Díez (2000, pàg 46-51) donat que des d'un

posicionament més actual i clar tracten d'establir els elements més importants del constructe tan complex que és la cultura.

1. Les creences i presumpcions subjacents que representen les línies directrius i la ideologia pròpia de l'organització. Són els supòsits que orienten la conducta dels individus de l'organització.

2. Els valors es refereixen a la manera de ser o d'actuar i que en última instància remetent a les creences. Per tant, podem comentar que les creences es converteixen en un sistema de valors quan s'integren en maneres de funcionament de caràcter normatiu. En aquest sentit, els valors es converteixen en el referent per valorar allò bo, allò dolent, allò correcte d'allò incorrecte, etc. Valors que solen presentar-se en una triple dimensionalitat: els valors expressats (ex. estatuts de la institució, etc.), valors aparents i valors operatius (ex. manera en què se solucionen els conflictes en una organització, etc.). Com assenyala González (2003), “els valors de l'organització es poden traure a la llum quan els seus membres exploren i reflexionen sobre el perquè del funcionament organitzatiu” (pàg. 174).

3. Els artefactes culturals que representen tots aquells productes externs, manifestacions visibles de l'organització. D'entre ells destaquen, per exemple: els rituals, les cerimònies, els mites, les històries, els herois, les anècdotes, etc. (Díez Gutiérrez, 1999; Deal i Peterson, 1999; Bolman i Deal, 1997).

Si aquests són els elements que configuren la cultura organitzativa d'una institució escolar ajudant-nos a comprendre els aspectes que estan demarcant el que es parle d'una cultura o d'una altra, una altra qüestió ben diferent consisteix a tractar d'aprofundir en quines són les categories que cal determinar per poder analitzar correctament el que veritablement està passant en una concreta cultura organitzacional. Per a Yáñez (2003, pàgs. 173-177, 1995), analitzar la cultura d'una organització suposa fer referència a quatre categories:

1. El contingut, és a dir, els components, els trets que defineixen de manera peculiar una cultura.
2. La força, relativa a la importància de la cultura d'una organització i la seua influència sobre la conducta i el pensament dels subjectes de la institució.
3. L'orientació de la cultura que tracta de reflectir la manera en què aquesta ha resolt l'equilibri entre estabilitat i canvi que caracteritza tot sistema dinàmic.
4. La trama social, es tracta de la comunicació, de les interaccions socials entre els diferents membres de l'organització.

És important destacar que cada un d'aquests elements al seu torn presenta una sèrie de categories que permeten un major i millor accés a cada un d'ells. A continuació presentem un quadre sinòptic elaborat per Yáñez (1995), en el qual s'observa el que hem comentant anteriorment:

CATEGORIES

CONTINGUT

- Aparença física (relacionada amb l'espai de l'organització).
- Pautes de conducta (rituals, cerimònies, tradicions i pautes de socialització).
- Llenguatge (modes d'expressió col·lectius, com són les metàfores, històries, llegendes, etc.).
- Reglament implícit (indaga sobre les normes i regles, acceptades tàcitament per la majoria, que regulen la conducta dins de l'organització, el que és admissible i el que no ho és).
- Valors (criteris que s'utilitzen per jutjar els fets, les accions i les persones, i en funció d'ells es qualifica i classifica les persones i els grups)
- Assumpcions (fa referència a les creences, idees assumides i als significats compartits).

FORÇA

- Penetració o extensió (l'àmbit d'influència de la cultura o subcultura en qüestió).
- Homogeneïtat (s'indaga sobre la consistència o solidesa de les assumpcions bàsiques d'una cultura).
- Claredat (facilitat/dificultat d'accés per part dels no iniciats als continguts de la cultura).

ORIENTACIÓ O EVOLUCIÓ

- Retrospectiva: la història institucional (es busca i reconstrueix l'origen i l'evolució de la cultura).
- Prospectiva (es busquen les tendències de futur que presenta la cultura actual).

TRAMA SOCIAL

- Herois (són models a imitar).
- Narradors (estan socialment legitimats per oferir la visió de la cultura sobre el passat i el present de l'organització).
- Sacerdots (custodien l'ortodòxia en relació amb el contingut de la cultura, impeding les desviacions).
- Murmuradors o espies.
- Dissidents o inconformes.
- Acusadors.
- Coalicions (representen els subgrups amb continguts culturals afins dins d'una mateixa cultura, que constitueixen el germen de la formació de subcultures, posant

en marxa mecanismes de la micropolítica institucional, conflictes i negociacions que caracteritza la lluita pel poder).

Nota: tot això són rols que poden ser exercits pels membres de l'organització.

1.3. Funcions bàsiques de la cultura organitzativa

Les funcions que compleix la cultura organitzativa dins de les institucions escolars són moltes i diverses. Consultades diverses classificacions vam optar per la seua claredat i rellevància per la dissenyada pels autors Domínguez i Díez (2000).

FUNCIONS

SIGNIFICAT

—Integradora/socialitzadora/identificadora: la cultura proveeix els subjectes de l'organització d'un marc referencial per a la interpretació de les conductes i els successos, així com també de referents per actuar d'una manera correcta. Per tant, faciliten la comunicació, simplifiquen la presa de decisions i proporcionen cohesió a l'organització, etc.

—Epistemològica: la cultura actua com a mecanisme epistemològic per estructurar l'estudi de l'organització com a fenomen social. I es converteix en una via per a la comprensió de la vida organitzativa (Coronel, 1993).

—Adaptativa: la cultura compleix la funció d'adaptació, en el sentit en què ajuda a resoldre els problemes bàsics del grup en relació amb la seua supervivència, amb la integració dels seus processos interns, etc.

—Legitimadora: la cultura justifica el sentit i el valor de l'organització, i en reforça l'orientació i finalitat.

—Instrumental: la cultura com a instrument de gestió eficaç (com a mitjà per aconseguir els objectius de l'organització).

—Reguladora o controladora: la cultura controla i dóna sentit a tot, guian les actituds, conductes de l'organització, etc. Així com també, assenyala les relacions que han d'existir entre els subjectes i l'organització.

—Motivadora: la cultura motiva en el sentit que uns valors compartits pels integrants de l'organització genera cooperació, facilita el compromís i perd una mica de valor el “jo mateix”.

—Simbólica: la cultura representa la complexitat de la realitat organitzativa que és la vida social d'un grup de subjectes que interactuen en un mateix espai que és la institució educativa.

En general aquestes són les funcions bàsiques que compleix la cultura organitzativa en les organitzacions bé siguen d'índole formal o no formal. Funcions que determinen el sentit i l'objecte del que passa dins d'una organització.

2. El canvi cultural de les organitzacions escolars. Estratègies d'acció

“Hi ha diferents postures en relació al tema del canvi cultural. D'una banda figuren aquells autors que afirmen que una vegada que es forma la cultura d'una institució aquesta es torna fixa i inalterable ja que és el resultat de la saviesa acumulada d'aquells que en van ser membres. Encara que d'altra banda està l'opinió d'aquelles altres persones que entenen que la cultura es renova i transforma, entre altres coses, gràcies a la incorporació de nous membres, sempre que aquests nous membres disposen dels mitjans per influir en la cultura. De tota manera, des del moment que considerem que la cultura és construïda pels seus participants, estem admetent la possibilitat que aquests la modifiquen, que transformen aquest teló de fons que dóna sentit a la vida dins de la institució.” (López i Sánchez, 2004, pàg. 146).

Com comenta Bolívar (1993), la cultura organitzativa de l'escola és, al mateix temps, la major barrera per al canvi i, per això, el millor pont per a la seua millora. Canvi que, com apunta Fullan (1993), ha de produir-se en la cultura mateix, o dit

d'una altra manera, ha de suposar una reculturació. Entenent la reculturació com l'intent per modificar i reconstruir la cultura escolar d'un centre amb tota la complexitat que això suposa. Per tant, podem dir que veritablement comprendre la cultura escolar es converteix en el factor transcendent i crític que determina el desenllaç del canvi educatiu. Canvi que, com comenten Domínguez i Díez (2000), comença per una presa de consciència de la cultura que posseeixen els membres d'una organització. A més, com assenyala Hargreaves (1997), prendre com a nucli del canvi la cultura vol dir donar prioritat als valors, les modes de treball i expectatives compartides sobre l'acció diària. A més, conèixer la cultura de l'organització constitueix un imprescindible punt de partida i prerrequisit per poder transformar-la (González, 2009).

Al llarg de la història han predominat diferents perspectives històriques d'entendre el canvi en les organitzacions escolars. Perspectives que bàsicament s'han fonamentat en diverses posicions: a) la cultura com una cosa que té l'organització; b) l'organització com a cultura i c) la cultura associada als jocs de poder. Posicionaments que es fonamenten en els tres paradigmes de coneixement de la realitat educativa. A continuació aclarim aquestes idees en el següent quadre sinòptic:

Perspectives teòriques

Enfocament tècnic. La cultura com una cosa que té l'organització, entenent el canvi com la transformació de la variable organitzacional (la cultura) que afecta totes les altres variables de l'organització: rendiment, satisfacció, productivitat, etc.

Enfocament interpretatiu. L'organització com a cultura. El canvi afecta tots els aspectes de l'organització, és a dir a la identitat d'aquesta. Per tant, la finalitat del canvi resideix en la millora, negociada i consensuada entre tots els implicats en l'organització.

Enfocament crític. La cultura organitzacional com jocs de poder que es

desenvolupen en la institució, per tant el canvi el causa la variable poder dins de l'organització (la cultura entesa com a apropiació de poder).

Des d'aquests plantejaments i, des de la idea que la cultura és dinàmica i, com a tal, és constituïda per les persones que integren l'organització, sembla lògic que aquesta es vaja modificant, transformant al llarg del temps. La cultura, per tant, canvia com a resultat de la interacció entre les diferents persones de la institució. Ara bé, perquè això passe cal que es manifesten una sèrie de circumstàncies que l'autor Lundberg (1985, pàg. 182) resumeix de la manera següent:

1. Cal que hi haja una sèrie de circumstàncies externes que faciliten el qüestionament de la cultura existent. Circumstàncies que activen el procés de canvi. Per exemple, les reformes del sistema educatiu.
2. Hi ha d'haver una sèrie de condicionants interns que faciliten i fan caure en el compte els integrants de l'organització que és necessari aquest canvi.
3. La existència d'una mínima xarxa de comunicació entre els membres de l'organització que fan circular els nous valors, conductes, creences de la nova cultura.
4. Algun esdeveniment o pressions concretes amb què els subjectes intenten buscar solucions al problema. Es parla en aquest sentit de detonants com poden ser la crisi de govern, calamitats, revolucions internes i/o externes, etc.
5. Tot això propiciarà la construcció de nous lideratges en l'organització.
6. El que comporta al fet que es construisquen noves visions de l'organització.
7. Que determinen la creació d'estratègies de canvi.
8. Que faciliten el canvi.

9. De com emergeix una nova cultura.

El canvi de la cultura organitzativa en els centres es produeix lentament però, com assenyalen Domínguez i Díez (2000), està sostingut per canvis simbòlics bastant significatius que el que fan és portar el col·lectiu de persones a adonar-se que les coses estan canviant i que comença a emergir una nova cultura en aquesta organització. Per a aquests autors hi ha bàsicament dues modalitats de canvi cultural: a) el canvi cultural no dirigit i b) el canvi cultural dirigit. A continuació passem a comentar en què consisteix cada un d'ells (pàg. 191).

A. Canvi cultural no dirigit

Canvi per adaptació i aprenentatge. L'organització es veu forçada a canviar i adaptar-se com a conseqüència de les característiques de l'entorn.

Canvi com a procés evolutiu. Des de l'interior de l'organització sorgeix la necessitat d'iniciar un procés de canvi.

Canvi com a procés terapèutic. El canvi es produeix com a conseqüència de la interacció entre agents externs i interns de la institució.

Canvi com a procés revolucionari. El canvi esdevé com a conseqüència de la lluita de poder entre individus o grups.

B. Canvi cultural dirigit

Lideratge i creació organitzativa. Importància de qualitats específiques del líder en aquesta primera fase de la constitució d'una organització: visió i capacitat per gestionar-la, tenacitat i paciència.

Lideratge durant el període intermedi. Habilitat per saber com ajudar a l'organització en aquest moment del seu desenvolupament.

El lideratge en les organitzacions madures requereix

- Percepció i visió.
- Motivació i destresa.
- Habilitat per transformar supòsits bàsics.
- Coneixement exprés de les idees i sentiments de les persones dins i en l'entorn immediat de l'organització.

Font: modalitats de canvi cultural (Domínguez i Díez, 2000, pàg. 191).

Exposades les diferents modalitats del canvi cultural, creiem que també cal que l'organització tinga clar que iniciar un canvi de la cultura organitzativa suposa, per endavant, tenir en consideració una sèrie d'aspectes:

* Per a transformar la cultura cal conèixer-la, analitzar-la i reflexionar-hi. Com assenyala González (2009), “l'exploració i la reflexió sobre la cultura de l'organització ha de constituir una oportunitat per posar entre parèntesi aquesta postura pràctica, aquest interès pel que té una aplicació immediata, i per situar-se més enllà del que és immediatament evident. Només així els membres podran problematitzar el que es dona per fet al centre escolar, és a dir, només així es podrà fer explícit i qüestionar allò que subjau en l'experiència en l'organització i obrir el camí per a unes altres pràctiques concretes” (pàg. 31).

* El procés d'explorar i conèixer la cultura ha de dur-se a terme en el si de l'organització i per part dels seus integrants.

* Cal temps perquè a poc a poc la cultura de l'organització vaja canviant. Els canvis no es realitzen de la nit al dia. Com és obvi, la transformació cultural és un procés lent i ple de contratemps.

- * Com siga d'atractiu el canvi de cultura que es vulga assumir.
- * Les diverses cultures o subcultures que presente l'organització.
- * Els grups de poder que hi haja en l'organització.
- * La força de la cultura que es vol canviar, etc.

Si aquests són els factors necessaris que cal prendre en consideració a l'hora de planificar un canvi cultural en una organització, també cal que el col·lectiu de membres de la institució:

- a) Assumisca certes directrius per al canvi cultural (Thévenet, 1992, pàg. 70).
Directrius que van dirigides clarament a tres objectes d'intervenció:

Objecte d'intervenció

Accions previstes. Mitjans

- * Posar en evidència la cultura existent
 - Saber quina cultura existeix actualment.
 - Conèixer força, consistència, congruència i orientació bàsica de cultura.
 - Analitzar el perquè de la necessitat de variar-la.

Valorar l'esforç requerit per canviar-la.

- diagnòstic cultural

* Implantació de la nova cultura

- Definir la classe de cultura requerida.
- Avaluar els desfasaments entre cultura existent i les “necessitats culturals”.

Conscienciació i implicació de la direcció.

Conscienciació i implicació de l'organització.

- Aplicació d'estratègies de canvis negociades i consensuades per tots els implicats.
- Comunicació.
- Formació.
- Treball grupal.
- Actuacions simbòliques.
- Illes culturals.

* Control periòdic del resultat

- Creació d'una comissió interna de seguiment.
- Formació de la comissió d'avaluació.
- Determinació d'aspectes que cal controlar i seguir.
- Revisió periòdica dels aspectes elegits.
- Assessoria progressivament espaiada en temps.
- Formació.
- Comissió.
- Assessorament.

b) Conega les principals estratègies per promoure el canvi cultural dels centres (Domínguez i Díez, 2000, pàg. 43). D'entre les més interessants propostes per aquests autors comentem les següents:

* Fomentar i donar suport a innovacions que impliquen un desenvolupament important de l'organització.

* Canvis en patrons de lideratge.

* Actuacions simbòliques (canvi de logotip en el qual s'explique la nova política, etc.).

* Formació per sensibilitzar cap a la importància del canvi de cultura.

* Creació d'illes culturals, en el sentit que els membres d'una organització hagen tingut l'oportunitat ells mateixos i de manera activa de participar en el canvi.

Indubtablement, un canvi en la cultura de l'organització constitueix uns dels indicadors claus per transformar les institucions escolars i com assenyala González

(2009) transformar la cultura significa transformar l'organització. I per millorar l'organització és necessari un procés de reconstrucció de la cultura i la millora “no serà real si no afecta la complexa xarxa de valors, creences, normes, relacions socials i de poder, que configuren al centre escolar. La cultura es constitueix, doncs, en un focus imprescindible de canvi.” (pàg. 25)

3. Cultures i subcultures en les organitzacions escolars

“Però no només es parla de cultures en plural per expressar la complexitat de l'entramat cultural de les organitzacions escolars. També s'utilitza un altre concepte, el de subcultura, per al·ludir al fet que la cultura desenvolupada en cada centre escolar no sempre és coherent, cohesiva i compacta.” (González, 2003, pàg. 178).

Com assenyala Bolívar (1993), una organització no sol tenir una cultura totalment unificada. Cada departament de l'Institut, cada grup de poder, etc. desenvolupa la seua pròpia subcultura. Domínguez i Díez (2000) adverteixen que “les diverses subcultures no només competeixen per fer prevaler els seus punts de vista en l'enfocament i desenvolupament de la vida diària de l'organització, sinó també per dominar l'*staff*, és a dir, per aconseguir els llocs directius i les xarxes de poder que d'ells es deriven” (pàg. 39). Concretament per als autors Stoll i Fink (1996) l'anàlisi de la cultura de l'organització és fonamental no només per conèixer-la sinó també per ajudar en la millora de l'escola. Aquests autors estan convençuts que l'anàlisi de les normes culturals d'un centre pot ser un camí per comprendre la cultura de l'escola. Per això proposen 10 normes culturals que sostenen els esforços per millorar les escoles. En el quadre que presentem a continuació es recullen de manera resumida cadascuna d'aquestes normes juntament amb una frase que sistematitza el missatge central.

NORMES FRASE-SÍNTESE

1. Objectius compartits. Coneixem on anem
2. Responsabilitat en l'èxit. Hem de tenir èxit
3. Col·legialitat. Estem treballant junts

4. Millora contínua. Podem fer-ho millor
5. Aprenentatge al llarg de tota la vida. L'aprenentatge és per a tots
6. Adopció de riscos. Aprenem fent noves coses
7. Suport. Sempre es pot ajudar algú
8. Respecte mutu. Tots tenen segur amb possibilitats
9. Obertura. Podem discutir les nostres diferències
10. Celebració i humor. Ens sentim bé entre nosaltres.

Font: Normes compartides que influeixen en la millora de les escoles. Stoll i Fink (1996, pàg. 92-98).

Com adverteix Viñao (1996), “no existeix (...) una sola cultura escolar. Per això sembla preferible parlar, en plural, de cultures escolars” (pàg. 23). Ara bé, del que sí que podem parlar és que cada institució presenta una cultura dominant, més o menys assumida pels membres que componen l'organització i que, al seu torn solen respectar una sèrie de valors bàsics (l'*ethos* o *mores*). Cultura de l'escola que al seu torn està constituïda per múltiples cultures (Calatayud, 2009; González, 2009).

“Més que de cultura (en singular), en relació amb les nostres organitzacions educatives hauríem de parlar de cultures i de subcultures, lligades a membres que la constitueixen (cultures d'alumnes, de professors, de directius, de pares i mares, que tampoc són sempre unitàries o compactes) a unitats formals (cultures departamentals, per exemple) o a grups informals d'estudiants, de pares i mares, de docents, per separat o en aliances diverses, que mantenen, defensen i conreen la seua pròpia manera d'entendre i fer organització. Hi ha, en síntesi, un mosaic de cultures, alguna hegemònica, unes altres minoritàries, o fins i tot dominades. L'organització és un procés dinàmic d'aliances i de conflictes entre aquestes configuracions.” (González, 2009, pàg. 23).

Referent a això hi ha diversos enfocaments: a) els que advoquen per la idea que en cada centre hi ha una cultura dominant i b) els que afirmen que en cada institució coexisteixen diverses subcultures. Com és lògic, els centres escolars s'inscriuen en aquest segon model, tot i que cal matisar que tot i que hi ha diferents subcultures en les institucions, normalment, sempre predomina una cultura dominant i integradora. (Bolívar, 2000; Marchesi i Martín, 2000; Coronel, 1995).

“No només hi ha cultures diferents en funció dels centres. També dins de cada centre ha diferents subcultures. Subcultures entre els professors, en funció de les seues ideologies o relacions específiques, però també subcultures entre els alumnes.” (Marchesi i Martín, 2000, pàg. 138).

Hi ha una gran diversitat de tipologies relacionades amb les característiques i trets culturals dels centres educatius (Stoll, 1999; Stoll i Fink, 1999; Hargreaves, 1996; 1997). A causa de la seua claredat i capacitat de comprensió presentarem 3 bàsiques classificacions que poden estar presents en les organziacions escolars:

* 1. La classificació proposada per Hopkins, Ainscow i West (1994) en la qual es distingeixen 4 classes de cultura d'escola relacionades amb les dimensions següents: l'eficàcia dels resultats de l'escola i el dinamisme dels seus processos. Les relacions que s'estableixen entre aquestes dues dimensions determina l'aparició de les següents classes de cultura: paralitzada, errant, passejant i en marxa. Classificació que pretén identificar els aspectes en què ens hem de centrar per crear en els centres les condicions internes necessàries per a introduir millores en les pràctiques educatives.

Especialment, cadascuna d'aquestes cultures determina les tipologies d'escoles següents:

a) L'escola paralitzada o estancada. Centres en els quals preval un sentiment de fracàs, d'expectatives baixes i en què els docents solen treballar de manera aïllada. Per tant, aquesta cultura no sol ser la més idònia per iniciar canvis.

b) L'escola errant o desencaminada. Com el seu nom indica són escoles que volen implantar processos d'innovació però no tenen orientació, per tant s'inicien molts projectes però gairebé mai es conclouen; en algunes ocasions a causa de la no existència d'objectius clars, ni coherència en les propostes, ni estabilitat en les iniciatives.

c) Escola passejant. És l'escola considerada tradicional, estable, que està molt bé

com està i no vol incorporar canvis nous. El seu major interès resideix a mantenir el que ha estat en altres temps, evitant que les innovacions puguin produir alteracions incontrolades.

d) L'escola en marxa o dinàmica. Es tracta de centres bastant actius que han trobat un cert equilibri entre estabilitat i canvi. Són molt ben coneixedors d'on són i cap a on van, així com també dels elements que necessiten per aconseguir-ho. Els seus membres tenen ben assumit la necessitat de treballar en equip per aconseguir els canvis desitjats.

* 2) La classificació proposada per Hargreaves (1996) en la qual tracta d'analitzar la cultura de les escoles des de la perspectiva de la dinàmica dels grups. Per a aquest autor, cada escola ha de trobar el seu equilibri entre aquests dos factors: a) el control social instrumental (referit a la feina de docents i alumnes per impartir l'ensenyament i progressar en els aprenentatges) i, b) l'àmbit expressiu de cohesió social (relacionat amb el clima de relacions socials que es produeixen en el centre escolar). Les cinc cultures-tipus de les escoles són les següents:

a) Cultura formal o tradicional, en la qual hi ha poca cohesió social i alt control social. Els objectius d'aquest tipus d'escoles s'orienten cap a l'èxit acadèmic i l'èxit en els estudis. Les relacions que s'estableixen entre els alumnes i docents són escasses, l'exigència i disciplina de les quals és relativament alta.

b) Cultura de benestar amb baix control social i alta cohesió social. Com el seu nom indica es tracta d'una cultura confortable, relaxada, humanitària en què hi ha un predomini de les relacions informals. Com es pot apreciar, és una cultura totalment contrària a l'anterior, centrada exclusivament en l'alumne i en la qual la pressió per a l'estudi sol ser bastant baixa.

c) Cultura de casa calenta, en la qual tant el control social com la cohesió social són alts. Hi ha una pressió perquè els membres de la comunitat educativa participen en totes les activitats de l'escola. Control que sol exercir-se a través de les relacions afectives.

d) Cultura de supervivència, en la qual predomina tant un baix control com una baixa cohesió social. Cultura en què es viu el dia a dia i en la qual els alumnes se senten alienats en les seues tasques, i no troben satisfacció en les relacions personals que mantenen amb els docents.

e) Cultura de l'escola eficaç, en què predomina tant un control com una cohesió social força òptima. Per tant, les expectatives sobre el funcionament de l'escola i el rendiment dels alumnes són relativament altes.

Com podem observar, aquelles cultures que presenten un equilibri entre el control i la cohesió social són escoles millors en què les exigències són altes però raonables i en les quals, sobretot, regna un bon clima de treball, de col·laboració i de suport.

* 3) La classificació plantejada per Hargreaves (2001), segons el nivell educatiu que impartisca la institució. Per regla general, els centres d'educació primària i els de secundària es diferencien, a més de, per estructura organitzativa, mida, etc., per una sèrie d'aspectes que tenen a veure amb la cultura organitzativa. El que ens permet parlar de dues cultures diferents.

Una de les característiques més determinants i diferents entre els centres de primària i secundària el constitueix la cultura de treball. Cultura professional que en primària es caracteritza per l'individualisme i, en canvi, en educació secundària per l'estructura departamental. Segons Siskin (1999), "els departaments són límits fonamentals que formen subcultures diferents dins de les escoles" (pàg. 154). Per als autors Firestone i Louis (1999, citat per González, 2003), influeixen dos factors per a la configuració d'aquestes subcultures departamentals. Aquests factors són: la interacció professional que es produeix al voltant del departament (les dinàmiques de col·laboració professional, així com compartir una certa filosofia pedagògica, etc.) i la base disciplinària (les diferències entre els departaments està lligada a les assignatures que s'imparteixen, la influència en concepcions, creences segons assignatures, etc.).

A més d'aquestes característiques, és important assenyalar que segons Hargreaves (2001), quan els alumnes d'educació primària passen a l'etapa d'educació secundària es troben amb una nova cultura caracteritzada pels aspectes següents:

1. L'orientació acadèmica, que fa especialment referència al professorat i a la seua orientació cap a l'assignatura i el contingut, amb les repercussions negatives consegüents cap a la possibilitat de desenvolupar currículum integrats.
2. La polarització de l'estudiant, entesa com la reacció de l'alumnat cap a l'orientació acadèmica, segons la qual molts alumnes podrien no donar el perfil "acadèmicament correcte", amb la consegüent creació de subcultures o contracultures contràries als valors propis de l'escola.
3. La cultura basada en l'individualisme fragmentari, relatiu a la idea que en els centres d'educació secundària, moltes vegades, les relacions entre docent i alumne es caracteritzen per la despersonalització i la burocratització, i produeixen el consegüent aïllament dels estudiants. Més si cap en els macroinstituts.

A més, autors com Handy i Airen (1989) també han plantejat determinades característiques distintives entre els centres de primària i secundària. D'entre les més rellevants destaquem les següents:

- * La major maduresa de l'alumnat.
- * La creixent força i importància que han adquirit les pressions del grup d'iguals.
- * Les demandes del sistema d'exàmens externs: selectivitat, revàlides, etc.
- * Les expectatives d'ocupació.
- * L'acostament a l'edat adulta, etc.

Uns altres autors, com el professor Gimeno (1996), presenten una sèrie de diferències importants relacionades amb el clima entre ambdós tipus de centres educatius. A continuació, enumerem algunes de les més determinants:

El clima de l'ensenyament primari

Currículum més integrat

Model d'organització comunitari

Tasques més circumscrites al centre

Clima més englobador, més personal

Sistema monodocent: estil únic

Seguiment més directe de l'estudiant

Tracte més personalitzat

Major participació personal en l'ensenyament

Menor pes de l'avaluació

Tots arriben al final

Majors possibilitats de contacte amb els pares

Distensió del temps escolar

Organització d'espai-temps flexible

Esquemes organitzatius més flexibles

Cercle d'amistats més lligat al centre

El clima de l'ensenyament secundari

Curriculum més especialitzat

Model d'organització burocràtica

Major desplaçament de treball acadèmic a casa

Clima més centrat en allò acadèmic

Sistema pluridocent: diversos estils

Major autocontrol de l'alumne

Clima més despersonalitzat

Més control dels professors

Més rellevància de l'avaluació

Es pot abandonar (la no obligatòria)

Menors possibilitats de contacte amb els pares

Més comprensió del temps

Organització de l'espai-temps rígid

Esquemes organitzatius més rígids

Cercles diferenciats d'amics

Aquestes són les diferents cultures escolars que tenen lloc en les institucions escolars, a continuació, passem a comentar l'existència de diverses cultures professionals, depenent dels patrons d'interrelació que s'establisquen entre els docents.

3.1. Tipus de cultures professionals en l'ensenyament

“El treball dels mestres i les mestres està subjecte a més demandes i de major complexitat que en unes altres etapes històriques, demandes que, sovint, són contradictòries entre si, que canvien amb rapidesa i que solen configurar una imatge d'incertesa i un increment dels riscos en la presa de decisions; que impliquen una intensificació: un increment de les tasques i una reducció del temps destinat a les funcions educatives. Un temps que s'escapa al control del professorat. Tot això tendeix a configurar diferents cultures de treball en l'ensenyament: individualisme, balcanització, cultura cooperatives, col·legialitat artificial i mosaic mòbil.” (Domínguez i Díez, 2000, pàg. 15)

La professió docent genera unes formes concretes d'entendre i desenvolupar la pràctica educativa, i arriba a configurar una determinada cultura professional. Com assenyala Fernández Enguita (1993), els docents en ingressar en la professió entren a formar part no només d'un centre escolar, sinó també d'una professió. Professió que presenta una sèrie de supòsits (valors, actituds), un cos de coneixement teoricopràctic i creences compartides, a més de les formes de relació en un context organitzatiu i laboral determinat que és l'escola. Concretament per a l'autor Hargreaves (1996) la cultura professional al·ludeix al conjunt de creences, valors, hàbits i maneres de fer les coses assumits entre comunitats de professors que han hagut de fer front a demandes i limitacions similars al llarg de molts anys. Per a aquest autor la cultura professional dins de l'escola presenta dos elements: a) el contingut format per allò que pensen, diuen i fan els seus membres i b) la forma que consisteix en les pautes de relació entre els membres que comparteixen aquesta cultura, el que comporta que parlem de diferents tipus de relació entre el professorat. Amb la qual cosa, les cultures professionals de l'ensenyament es defineixen com els supòsits, cos de coneixements i creences compartides, així com també, les formes de relació i articulació en el context organitzatiu i laboral dels centres (Bolivar, 1999).

“Les pràctiques docents, generades històricament i compartides en els

contextos organitzatius dels centres, formen una cultura ocupacional, amb unes interaccions, maneres de veure i actuar específics. Els processos de socialització i l'exercici de la professió en cada comunitat laboral (centre/zona, etapa/cicle educatiu, àrea/matèria, etc.) generen formes de veure i actuar que solen configurar una determinada cultura professional, associada a una estructura laboral/ocupacional.” (Bolívar, 1999, pàg. 18).

Indubtablement, l'anàlisi de les diferents cultures professionals constitueix una estratègia important per a comprendre la cultura organitzativa que es desenvolupa en la institució escolar. Diversos autors han tractat d'indagar les diferents cultures professionals dels docents. Entre els més representatius (Hargreaves, 1996, 1994; Gather Thurler, 1994; Staessens i Vandenberghe, 1991; Deal i Kennedy, 1982) hem decidit comentar la classificació plantejada per Hargreaves (1994) a causa que ens ofereix una clara anàlisi de les diferents cultures professionals que es reflecteixen en l'actualitat en els centres. A continuació, es descriuen els trets més determinants de cadascuna d'aquestes cultures:

1. Cultura Individualista (“cadascú a la seua”)

“La professió docent és una de les més propícies a l'individualisme, a l'actuació aïllada del professor, que tendeix a considerar-se responsable exclusiu del seu àmbit organitzatiu-territorial: la seua aula, el seu grup d'alumnes, la seua assignatura ... Es tracta d'una professió contradictòria: es realitza en públic, però en solitari.” (Estruch, 2004, pàg. 98).

Malauradament, es tracta d'una de les cultures amb més incidència en el món de l'educació. Els motius que alguns autors al·leguen referent a això són relatius al fet que aquest tipus de cultura satisfà necessitats bàsiques com ho poden ser la supervivència i socialització professionals. Aules separades que protegeixen els docents els uns dels altres i els proporcionen una vida privada que els protegeix de les crítiques i dels judicis externs dels altres companys. Tres són les característiques que segons l'autor Lortie (1975) manifesta el professor que s'instaura en la cultura individualista: la immediatesa (el treball a curt termini que desenvolupa a l'aula), el conservadorisme (absència de compromisos que qüestionen el que realitza a classe) i, per descomptat, l'individualisme. És obvi que la cultura de l'individualisme impedeix el desenvolupament professional, en limitar el compartir experiències i coneixements (Marchesi i Martín, 2000; Bolívar, 1993).

“L’individualisme, en la mesura que suposa aïllament i absència de treball en comú, empobreix les relacions entre els professors.” (Marchesi i Martín, 2000, pàg. 163)

Hargreaves (1997) distingeix al seu torn l’existència de diversos tipus d’individualisme: l’individualisme forçat o obligat per l’estructura organitzativa i burocràtica (condicionants estructurals o ecològics del treball escolar), l’individualisme estratègic, com a forma alternativa de fer enfront dels problemes que esdevenen en el quefer diari (tenen tantes coses a fer que es refugien en la solitud per acabar les tasques) i, finalment, l’individualisme escollit pel docent mateix, com a opció personal, en funció de la seua forma determinada d’entendre el món educatiu.

2. Cultura balcanitzada:

“En algunes escoles, encara que els professors es relacionen amb alguns col·legues de manera més estreta que en una cultura individualista, no ho fan a escala de l’escola, sinó en grups concrets. Podem anomenar balcanitzada la cultura del professorat de tal escola; una cultura que es fonamenta en l’existència de grups separats i, de vegades, competidors, que procuren aconseguir la millor posició i la supremacia, com si de ciutats-estat independents i dèbilment relacionades entre si es tractara.” (Hargreaves, 1997, pàg 81)

La cultura balcanitzada té els seus orígens en les diferències que hi ha d’estatus i de prioritats associades a determinats tipus de sabers que presenten generalment els docents dels instituts d’educació secundària, agrupats segons una estructura organitzativa departamental. Encara que també poden trobar-se com afirma Hargreaves (1997) en escoles primàries, especialment, entre els departaments d’educació infantil i primària.

En els departaments dels IES s’agrupen els docents que imparteixen les mateixes àrees o disciplines. Professors que, a més d’impartir una mateixa disciplina també presenten les seues pròpies teories i pràctiques relacionades amb l’ensenyament, currículum, estils docents, etc. El centre es converteix, per tant, en un “conglomerat de grups de professors”, de vegades, amb idees i pràctiques molt diverses d’uns

departaments a uns altres, i ens trobem grups aïllats, moltes vegades enfrontats entre si. Amb la qual cosa, no només es creen categories diferents de sabers, sinó “comunitats diferents d’ensenyants que les exerceixen, on s’identifiquen i on basen les seues carreres” (Gather Thurler, 1994, pàg. 28). Com a conseqüència d’això, moltes vegades en les cultures balcanitzades, el professorat presta la seua lleialtat i vincula la seua identitat a grups concrets de col·legues. El que condueix a una pitjor comunicació, a la indiferència, o a grups que actuen de manera independent a l’escola (Marchesi i Martín, 2000; Hargreaves, 1997).

“La cultura balcanitzada es defineix per l’existència de grups reduïts de professors enfrontats entre si. La divisió del currículum en àrees diferents, l’organització dels centres en departaments i la major o menor valoració i prestigi de cadascuns d’ells estan en l’origen d’aquesta situació.” (Marchesi i Martín, 2000, pàg. 163)

Com podem observar, es tracta d’una cultura molt poc afavoridora de la millora escolar. El canvi i la millora comporten trencar les barreres culturals que imposa l’organització del currículum en disciplines i apostar per cultures que afavorisquen la col·laboració i la consideració del centre com l’autèntica unitat bàsica del canvi.

3. Cultura de col·legialitat artificial o forçada

“La col·legialitat artificial es caracteritza per un conjunt de procediments formals, específics i burocràtics per augmentar l’atenció que es presta a la planificació, les consultes i unes altres formes conjuntes del professorat. Es pot observar en iniciatives com les relatives als coordinadors curriculars, els programes de tutors, la planificació conjunta en sales especials, la gestió en el nivell de l’escola, les reunions convocades formalment amb un calendari establert per endavant i les descripcions específiques de les funcions consultives i els plans de formació per a les persones que ocupen aquests llocs. Aquests tipus d’iniciatives són artificis administratius dissenyats per portar la col·legialitat a les escoles en què no ha existit. Pretenen estimular un major grau de relació entre el professorat i promoure una mesura major de posada en comú d’idees, d’aprenentatge i perfeccionament de destreses i domini de matèries diverses.” (Hargreaves, 1997, pàg. 87)

Com el seu nom indica implica forçar els professors a treballar en equip, amb reunions conjuntes amb l’objecte d’elaborar planificacions, desenvolupament de

plans de manera consensuada, etc., però el que realment es fa és treballar de manera individualitzada (per pressió externa es força a treballar col·lectivament). Els defensors d'aquesta cultura opinen que és possible forçar la col·laboració i desenvolupar-la per via administrativa. Però el que realment origina aquest tipus de cultura és la desconfiança, la resistència del professorat i la no ajuda mútua entre els ensenyants. Com argumenten Marchesi i Martín (2000), “se celebren les reunions en el moment i el lloc determinat, però no es produeix la relació espontània entre els professors, en la qual s’intercanvien punts de vista de manera informal i on la relació personal envolta l’activitat productiva” (pàg. 164).

Com després s’explicitarà, la cultura col·laborativa, encara que pot ser imposada per algun agent o entitat exterior, necessàriament ha de comptar amb la implicació i acceptació de l’equip de professors perquè realment funcione. Gather Thurler (1994, pàg. 31-32) planteja tres principals crítiques a la cultura de col·legialitat artificial:

“1. Així com no és possible introduir una llengua comuna per pura mesura administrativa o legislativa, la col·legialitat forçada no pot produir una cultura de cooperació ni constituir un substitut instantani d’ella perquè la gènesi de tal cultura necessita temps. La col·legialitat forçada només podrà oferir al públic o als responsables del sistema educatiu una imatge del centre que intenta afavorir el treball en equip i la cooperació entre els professors.

2. Aquest tipus de cultura pot ser percebut com una ofensa per als ensenyants ja que ignora completament la cooperació espontània en vigor. Fins i tot pot afeblir les relacions existents i fer fracassar la posada en marxa d’una cultura de cooperació en impedir el seu desenvolupament espontani.

3. La col·legialitat forçada pot conduir a la proliferació de reunions no desitjades, i suposa no només una sobrecàrrega als ensenyants sinó que destrueix també alguns espais de vida informal en una escola. La colonització administrativa de les regions informals de l’espai i del temps del treball dels ensenyants corre el risc no solament d’interferir en el seu temps lliure sinó de desintegrar les relacions interpersonals, fonamentals per al desenvolupament d’una cultura de cooperació.”

En el quadre que es presenta a continuació s’estableixen les diferències significatives entre una cultura de col·legialitat artificial i una cultura de col·laboració (que a continuació comentem).

Cultura de col·laboració:

- Estesa en el temps i en l'espai
- Evolucionista
- Natural
- Espontània
- Impredecible
- Públic barrejat amb privat
- Orientat al desenvolupament
- Femení en estil.

Col·legialitat artificial:

- Limitada en el temps i en l'espai
- Imposada
- Forçada
- Regulada
- Predecible
- Públic sobre impost al privat
- Orientat a l'aplicació
- Masculí en estil

Font: Hargreaves (1992, pàg. 325).

4. Cultura de col·laboració:

“La construcció d’una cultura de col·laboració en els centres escolars és un procés complex i lent; importen no només les formes de treball conjunt, sinó, sobretot, el contingut pedagògic i els valors en què es done suport a les decisions sobre aquest. La col·laboració podria entendre’s com l’obertura d’un espai de possibilitats per al debat, l’anàlisi i el diàleg, així com per a la negociació de concepcions i pràctiques pedagògiques, la resolució de discrepàncies i conflictes, ja que aquesta és una via per a la generació profitosa de consensos necessaris. Ha de conciliar, així, la individualitat de cada membre de l’organització i el caràcter irreductiblement personal de l’ensenyament, amb el centre com una organització de propòsits i projectes pedagògics que també són públics i socials.” (González i Santan, 199, pag. 239)

És aquella cultura que naix i es basa en les relacions espontànies entre els professors. Relacions no només relatives a l'acció docent sinó que aquestes s'estenen, també, al temps d'oci, etc. Per tant, la vida personal i la professional es barregen. Aquesta cultura presenta com a premissa fonamental la impossibilitat de desenvolupar un projecte de qualitat sense comptar amb un treball en comú, en el qual l'ajuda, el respecte, la confiança, etc. formen part d'aquestes relacions. Per tant, la cultura de col·laboració fa referència a la construcció al centre d'una perspectiva o "marc compartit des del qual discutir, justificar, fonamentar i validar línies de millora i actuació en el mateix centre" (González, 1999, pàg. 329).

És per això que, com assenyala Gather Thurler (1994), la cultura de cooperació exigeix un gran acord sobre els valors educatius, una coherència entre els objectius i les pràctiques, una obertura de posicionaments d'uns cap a uns altres, etc., així com també acceptar el desacord i fins i tot incitar-lo en algunes ocasions. A més, perquè aquesta es pugui desenvolupar ha d'anar acompanyada per tres condicions: a) un director competent per facilitar les relacions al voltant d'un projecte; b) un interès dels professors per dedicar temps per al contacte amb els altres i c) una valoració positiva del treball en grup com a mitjà per millorar l'ensenyament. (Marchesi i Martín, 2000).

Des d'aquestes premisses es va construir al centre escolar una cultura de col·laboració assentada en tres clares idees: el diàleg professional, l'anàlisi crítica de la realitat i la recerca conjunta de vies de millora de la institució escolar. Concretament per a Escudero (1990) una escola amb una cultura col·laborativa "defineix el seu funcionament bàsic al voltant de la realització continuada de processos de millora assumits institucionalment i està compromesa amb la promoció de cert tipus d'activitats: activitats dotades a encaminar a la institució escolar d'una visió compartida d'on està, on vol anar, i quines són les concepcions i els principis educatius que vol promoure" (pàg. 204). A més, una escola que manifesta una cultura col·laborativa es caracteritza perquè:

"1. Tracta de construir, a través del diàleg, la discussió, la crítica i el consens entre els seus membres, una filosofia compartida que pren en consideració l'entorn

sociocultural en què està situada, així com les opcions de valor sobre les quals fonamentar el seu funcionament com a institució escolar.

2. Procura conrear una cultura organitzativa que promou valors com els següents: la solidaritat, la participació, la col·laboració i el suport mutu, la comunicació oberta, lliure i competent, la interdependència i la coordinació, i la reflexió i la crítica. És a dir, els seus membres estan compromesos amb aquests valors, a més de l'obertura, la publicitat, l'autoregulació, l'autonomia i l'emancipació organitzativa i personal.

3. Comparteix una creença bàsica sobre el canvi educatiu segons la qual: la pròpia millora, i el perfeccionament dels professors, han de representar un procés permanent, no episòdic, que propicie activitats i tasques de autorevisió, resolució de problemes, recerca d'alternatives i solucions, planificació, desenvolupament i avaluació col·laborativa." (Escudero, 1993, pàg. 330)

Concretament per a la professora Armengol (2001) perquè arribe al centre escolar una cultura col·laborativa és necessari que es done el decàleg següent:

- * Normes i valors democràtics àmpliament compartits.
- * Comunicació i coordinació entre el professorat i les unitats d'organització.
- * Implicació activa dels membres que integren l'organització.
- * Predisposició positiva cap als canvis i les innovacions.
- * Autonomia en la gestió.
- * Grups que mantenen estructures amb el punt òptim de relació entre el nivell de la tasca i el nivell emocional o socioafectiu.
- * Formació d'equips directius que puguin liderar el centre.
- * El centre com a espai per al desenvolupament professional del docent.
- * La col·laboració interinstitucional. Obrir els centres a unes altres instàncies socials pròximes.
- * Estabilitat de l'equip de professors del centre i adequació del professorat al projecte de centre i no a l'inrevés.

Tal com s'intueix, una cultura col·laborativa s'assenta en el principi del diàleg

professional que possibilita l'intercanvi, les reflexions comunes i els intents col·lectius de resolució de problemes pedagògics que conduïsquen a la millora de la institució escolar. Indubtablement, aquesta manera d'entendre la col·laboració suposa que per endavant es consideren algunes premisses crítiques sobre determinades formes de desenvolupar la col·laboració i que no ho són. Per exemple, algunes d'elles són:

—La col·laboració i treball conjunt no són sempre equiparables.

—La cultura de col·laboració no vol dir una cultura de consens impost.

—No deixar espai a la individualitat i sí a l'individualisme, ja que això comporta un debilitament de la cultura col·laborativa. El treball en col·laboració no ha d'impedir el treball individual de cada docent a l'aula (Santos Guerra, 2003).

“El paradigma de la col·legialitat s'oposa a la concepció individualista de l'exercici professional docent. El desenvolupament de l'esmentat paradigma s'assenta sobre un tipus de formació preferentment col·legiat, sobre l'exercici professional solidari i sobre un model de perfeccionament centrat en la reflexió sobre experiències en curs.” (Santos Guerra, 2003, pàg. 36)

Com es pot observar, la col·laboració professional és una condició i premissa bàsica en la transformació de la cultura de l'organització, però com assenyala González (2009) “no pot significar l'anul·lació de la diversitat, la recerca de l'homogeneïtat, la unanimitat de creences, l'evitació de conflictes i divergències. Els dilemes, els reptes i les tensions també tenen un paper de primera importància en la construcció cultural, que sempre queda, i no pot sinó quedar, inacabada.” (pàg. 38).

5. Cultura de mosaic mòbil

Per a Hargreaves (1994) la cultura que és capaç d'enfrontar-se als reptes de l'era postmoderna es denomina “mosaic mòbil”. Segons ell és la que ofereix més possibilitats en una època caracteritzada per la incertesa. Aquesta cultura es basa en la flexibilitat organitzativa, en unes relacions fluïdes entre els docents i, sobretot, en

l'entrecruament de les estructures horitzontals amb les més verticals i jeràrquiques. Per tant, es tracta d'una cultura col·laborativa molt flexible.

Com hem vist, en les organitzacions escolars poden existir diferents cultures professionals. Cultures que poden afavorir en més o menys mesura el desenvolupament professional del docent, el suport a la innovació, el treball en equip, el diàleg entre els professors, així com l'anàlisi crítica de la realitat i la recerca d'opcions de millora, etc. Indubtablement, la cultura col·laborativa i del mosaic mòbil són les que millor poden afavorir tots aquests aspectes. Com assenyala Bolívar (1993) cal esquarterar els murs de l'individualisme i potenciar la cooperació, el treball conjunt i la interdependència entre els professors atès que tot això es pot considerar com les “avingudes més prometedores per al desenvolupament professional i la reconstrucció organitzativa dels centres escolars, fet que genera una nova cultura professional” (pàg. 7).

A més, és important matisar que només la cultura de col·laboració i la del mosaic mòbil no són suficients per assolir una escola nova. Es necessiten uns altres elements importants que tenen a veure amb el redisseny dels entorns laborals, les estructures organitzatives, les maneres de pensar i fer ensenyament, etc., així com també fer front a uns altres problemes que tenen les seues arrels en causes socials i econòmiques més àmplies i complexes. Així mateix també cal advertir com assenyala Martín-Moreno Cerrillo (2005) que si bé els centres estan experimentant canvis profunds i significatius, també cal que els docents es replantegen el seu treball tenint en compte les actuals estructures i funcions, i el clima i la cultura institucionals en què es porta a terme. Per tant, es “demana un canvi en les relacions professionals dels docents, que s'encamina a la creació de comunitats professionals en els centres educatius” (pàg. 198).

4. Consideracions finals

Al llarg d'aquest capítol hem argumentat que, si bé totes les dimensions són fonamentals per a comprendre el centre escolar com a organització, no hi ha cap dubte que la dimensió cultura organitzativa és la base o el focus d'atenció més

important per tractar d'entendre i de propiciar determinats canvis en les organitzacions. La cultura que es genera en la institució escolar representa l'estructura socialment construïda de creences, valors, normes implícites, rutines i maneres de fer que es van construir socialment en l'organització i que identifica els seus membres. En aquest sentit, cada organització presenta una cultura determinada perquè cada centre i, en concret, els membres que integren la institució responen de diferent manera a qüestions que tenen a veure, per exemple, amb: els objectius i el seu ús en la presa de decisions, en relació amb la socialització, en relació amb el lideratge, etc.

A causa de la rellevància que li concedim a aquesta dimensió, ja que constitueix un tema essencial per a l'enteniment de la dinàmica social en els centres per a la millora de l'organització, hem estudiat les diferents aproximacions al concepte de cultura organitzativa, analitzant les característiques i les elements bàsics, així com també, hem plantejat un marc conceptual que ens assistisca en l'anàlisi de la cultura i del seu vincle amb els processos de canvi institucional.

És per això que, al llarg de la dimensió: cultura organitzativa, hem incidit en diversos blocs temàtics d'interès que han tractat d'aclarir alguns aspectes que seran incorporats al programa formatiu dels mestres i les mestres per raons que tenen a veure amb:

—Ser conscient que la cultura organitzativa impregna totes les dimensions i facetes de la institució com a organització.

—Endinsar-se en el coneixement de la cultura organitzativa relacionant-la amb uns altres components del sistema relacional.

—Posar de manifest que la millora i el canvi en els centres és mediatitzat per la cultura organitzativa.

—Conèixer que la cultura de cada centre és única, no uniforme, no objectiva, difícil d'accedir-hi, etc.

- Ser conscient que és un tema complex i implícit, amb moltes derivacions i connexions amb diversos aspectes de la vida i funcionament de les organitzacions.
- Estudiar la cultura com l'element clau per a la comunicació i coordinació en l'organització.
- Distingir diferents característiques i funcions de la cultura organitzativa.
- Relacionar els diferents paradigmes en organització escolar amb les diferents visions d'estudi de la cultura organitzacional.
- Tenir una visió general del que suposa iniciar en la institució educativa un canvi cultural de les organitzacions.
- Ser conscients de la presència de diferents subcultures en els centres i explorar algunes d'elles.
- Comparar els trets culturals característics dels centres de primària i secundària.
- Ser coneixedors de per què als instituts de secundària prima la cultura departamental.

Bibliografia bàsica

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Horsori. Cap. 9. Pàgs. 235-250.
- BOLÍVAR, A. (1994): "El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración". En: L. M. VILLAR i P. DE VICENTE (dirs.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona. PPU. Pàgs. 25-50.
- CALATAYUD, A. (2009): *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga. Aljibe. Cap. 3.

CLEMENTE, M. (1999): “¿Es posible un cultura de colaboración entre el profesorado? *Revista de Educación*, núm. 320. Pàgs. 205-221.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. i DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2000): “El cambio cultural de las organizaciones educativas”. En: I. CANTÓN (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires, FUNDEC. Pàgs. 13-62.

FERRERES PAVÍA, V.S. (1992). “Cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa”, en: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla. GID. Pàgs. 3-39.

GONZÁLEZ, M. T. i SANTANA, P. (1999): “La cultura de los centros el desarrollo del currículum y las reformas”. En: J. M. ESCUDERO (ed.). *Diseño e Innovación del Currículum*. Madrid. Síntesis. Pàgs. 321-341.

GONZALEZ, M. T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En: J. M. ESCUDERO i M. T. GONZÁLEZ (eds.). *Escuelas y Profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas. Pàgs. 77-96.

HARGREAVES, A. (1994-95): “Modificación de las culturas del trabajo de la enseñanza”. *Kikiriki*, núm. 35. Pàgs. 49-61.

LÓPEZ, J. i SÁNCHEZ, M. (2004): “La cultura institucional”. En: J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. UNED. Pàgs. 126-159.

PEREZ GOMEZ, A. (1998): “La cultura institucional”. En: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata. Pàgs. 127-198.

SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2009): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid. Wolters Kluwer. Pàgs. 17-42.

Bibliografía d'ampliació

ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. i ZABALZA BERAZA, M. A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En: Q. MARTIN-MORENO CERRILLO (coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED. Pàgs.167-237.

- ARMENGOL, C. (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.
- ARMENGOL, C. (2003): “Valoración de la cultura preponderante en los nuevos modelos de escolarización”. En: M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona. Escuela Española. Juny.
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/MEC.
- BELTRÁN, F. i SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (1993): “Culturas profesionales de la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (novembre). Pàgs. 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1996): “Cultura escolar y cambio curricular”. *Bordón*, núm. 48(2).
- BOLÍVAR, A. (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y descentralización”. En: M. A. PEREYRA i altres (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares-Corredor. Pàgs. 237-266.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Ed. Síntesis. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2000): “Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 216. Pàgs. 253-274.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. La Muralla.
- BOLMAN, L. G. i DEAL, T. E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California. Josey-Bass.
- CORONEL, J. M. (2002): “Las culturas organizativas”. En: M. J. CARRASCO i altres. *Organización Escolar. Aspectos Básicos para docentes*. Grupo Editorial Universitario.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1999): *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona. Oikos-Tau.
- DOMÍNGUEZ FERNANDEZ, G. i DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1996): “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación”. En: G.

GUILLERMO i J. MESANZA (coord.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española. Pàgs. 347-403.

DOMÍNGUEZ, G. i DIAZ, E. (2000): “El cambio cultural de las organizaciones educativas”. En: I. CANTÓN (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires. Fundec.

ESCUDERO, J. M. (1999): *La calidad de la educación: Grandes Lemas y serios interrogantes*. En: AADD. Homenaje al Profesor Oscar Sáenz. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. Pàgs. 185-216.

ETKIN, J. i SCHVARSTEIN, L. (1997): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires. Paidós.

GAIRÍN, J. (1996): *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.

GATHER THURLER, M. (1994): “Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l’individualisme?”. *Revue Française de Pédagogie*, núm. 109 octubre-novembre-deseembre. Pàgs. 19-39.

GIMENO, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata.

GONZÁLEZ, M. T. (2003): “Las organizaciones escolares: dimensiones y características”. En: M. T. GONZÁLEZ; J. M. NIETO i A. PORTELA. *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid. Pearson Educación. Pàgs. 25-40.

GONZÁLEZ, M. T. (1994): “Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general”. En: J. M^a ESCUDERO i M^a T. GONZÁLEZ. *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docentes? Ediciones pedagógicas*, Madrid. Pàgs. 35-60.

GONZÁLEZ, M^a T. i SANTANA, P. (1999): “La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas”. En: J. M. ESCUDERO (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid. Síntesis. Pàgs. 321-341.

HANDY, C. i AITKEN, R. (1986/1988/1989): *Understanding Schools as Organizations*. Londres. Penguin Books.

HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers changing times*. Chicago. Teachers College Pres.

- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado cultura y posmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. Publicaciones MCEP.
- HARGREAVES, A. i RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona. Octaedro.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. i WEST, M. (1994): *School improvement in an era of Change*. Londres. Casell.
- LESSEM, R. (1992): *Gestión de la cultura corporativa*. Madrid. Díaz de Santos.
- LEWIS, D. (1996): "The organizacional cultura saga-from OD to TQM: a critical review of the literature. PartI-concepts and early trends". *Leadership & Organization Development Journal*, núm. 17 (1). Pàgs. 12-19.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. i altres (2003): *Dirección de centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (1995): "La cultura de la institución escolar". *Investigación en la escuela*, núm. 26. Pàgs. 25-35.
- LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. i NICASTRO, S. (2002): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid. Síntesis.
- LUCAS MARÍN, A. (1997): *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*. Barcelona. Bosch.
- LUCAS, A. (1997): "La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones." *Reis*, núm. 77-78. Pàgs. 263-280.
- LUNDBERG, C. C. (1985): "On the feasibility of cultural intervention in organization". En: P. J. FROST i altres. *Organizational culture*. Beverly Hills. Sage.
- MARCELO, C. i ESTEBARANZ, A. (1999): "Cultura escolar y cultura profesional". *Educación*, núm. 24.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (2000): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid. Muralla.

SANTOS, M. A. (1992): “Cultura y poder en la organización escolar. En cultura escolar y desarrollo organizativo”. *II Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Pàgs. 159-190. Sevilla. Kronos.

SARASOLA, M. R. (2004): “Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 12 (57).

SARRAMONA, J. i MARQUES, S. (1985): *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona. CEAC.

SCHEIN, E. H. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona. Plaza y Janés.

SERGIOVANNI, T. J. (1992): “La escuela como comunidad: implicaciones para el liderazgo”. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

SMITH, P. B. i PETERSON, M. F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid. Pirámide.

SMYTH, W. J. (1999): “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En: A. PÉREZ GÓMEZ i altres. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

STOLL, L. i FINK, D. (1996/97): *Changing our Schools*. Bristol. Open University Press.

STOLL, L. i FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro

STOLL, L. (1999): “School culture: black hole or fertile garden for school improvement?”. En: J. PROSSER (ed.). *School Culture*. Paul Chapman.

VIÑAO, A. (2001): “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Con-ciencia social*, núm. 5. Pàgs. 27-45.