

# UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CULTURA Y EL CAMBIO ORGANIZATIVO: CLAVE PARA SATISFACER LOS INTERESES Y NECESIDADES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

ANTONIA LÓPEZ MARTÍNEZ Y LOLA DÍAZ NOGUERA  
Universidad de Sevilla

*El trabajo que presentamos se centra en una reflexión sobre la cultura y el cambio organizativo al considerar que en la actualidad la sociedad demanda cambios en los centros educativos, tanto en la oferta formativa de los mismos como en las condiciones materiales y organizativas en las que se articula la respuesta de esa oferta. Hemos considerado necesario reflexionar sobre uno de los aspectos que ayudan a modificar a la organización: su cultura. Nuestro propósito es identificar claves organizativas para interpretar y comprender la planificación, la organización y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Es importante para identificar el clima de trabajo y las diferentes culturas que llegan a la escuela.*

*Palabras clave: Cultura, Cambio organizativo, Estructura organizativa, Planificación, Relaciones y Clima.*

## Introducción

En estos tiempos que corren las instituciones educativas y los profesionales de la educación están sometidos a las miradas y críticas sociales debido, en parte, a que las decisiones económicas (globalización) inciden directamente en la educación y, hace algunos años que se repiten la crisis económica, de autoridad cultural y de legitimidad política. Una idea de la ética universal que mueve a nuestras organizaciones educativas se encuentra en esta cruda realidad, utilizan las metáforas del mundo de los negocios como «eficacia en los costes», provocando tensiones en el ámbito profesional (Galeano, 1998). De forma que aparecen en el panorama laboral del profesorado dos visiones: el profesor como profesional y el profesor como trabajador.

En este sentido, las técnicas utilizadas para controlar a los trabajadores se trasladan de la industria

a la enseñanza a través de mecanismos tales como los materiales curriculares del profesorado. Cuando se da esta circunstancia, éstos son descalificados como gestores de procedimiento en el aula. En estos enfoques queda patente el lado oscuro del profesionalismo que pretende solucionar los problemas mediante soluciones tecnológicas. El profesionalismo en la docencia se ha convertido en una ideología, un sistema de creencias con el que oscurecer aspectos importantes (Burbules y Densmore, 1992).

Por consiguiente, nuestra preocupación en este artículo se centra en promover la reflexión sobre la cultura organizativa acerca de cómo organizan, trabajan y planifican los profesores como personas y, como profesionales de una institución educativa para atender a las necesidades de sus miembros. Consideramos que la forma en que el Estado desarrolla sus procesos de racionalización está en relación directa con el aumento de las formas buro-

críticas de control sobre el trabajador y sus tareas y, la enseñanza, por tanto, carece de autonomía organizativa y, por consiguiente, resulta ser cada vez más un trabajo completamente regulado y lleno de tareas.

Sin embargo, actualmente, la escuela debe conocer y atender a los intereses y necesidades de sus miembros y, esto significa que los profesores deben utilizar estrategias de enseñanza como modos de adaptación a las diferencias individuales. Por ello, deben entender y comprender que gozar de la autonomía organizativa no sólo es importante para conseguir su desarrollo profesional sino que es fundamental, para poder conseguir los objetivos de la organización y, en estos momentos, con la realización del Proyecto de Centro, podría ser una ocasión propicia para que puedan introducirse cambios y transformaciones en las organizaciones educativas.

No olvidamos que el concepto de autonomía ha sido utilizado en términos individualistas y personales «cierro la puerta de mi clase y hago lo que creo más conveniente». Debido a este aislamiento, tienden a personalizar las causas del estrés y las desgracias de las condiciones del trabajo, en vez de volverse a otros grupos como aliados potenciales en el cuestionamiento de la organización y los niveles consolidados en la escuela. La sociología crítica de las profesiones revela que la búsqueda del profesionalismo lleva consigo formas de acción política interesadas que son incompatibles con los objetivos democráticos a los que se encuentran adheridos los educadores en la actualidad.

Siguiendo a autores que se cuestionan por qué las personas y las organizaciones se comportan como lo hacen, nos acercamos a los elementos no burocráticos de las organizaciones educativas (Handy, 1988):

1. La autonomía en las actividades de aula del profesor. Tanto la enseñanza como la gestión del aula son espacios que escapan a las determinaciones primarias de las decisiones políticas y, en cierta medida, de las administrativas. El trabajo que los profesores desarrollan en el ámbito del aula está, en gran parte, condicionado por las exigencias que plantea la misma clase o la comunidad (los padres, por ejemplo) y no tanto por las directrices administrativas.

2. Las actividades de enseñanza no siempre pueden ser definidas como acordes a un sistema preciso de reglas, dadas las exigencias impredecibles propias de los requerimientos laborales en este ámbito. El trabajo de los profesores se desarrolla en buena medida como respuesta a las demandas inmediatas que plantea la situación misma que lo conforma (Hargreaves, 1996).
3. La dificultad de precisar las metas —y, consecuentemente, la tecnología— en las organizaciones educativas, tiende a atenuar las funciones de control sobre el trabajo de los profesores. El control, en todo caso, se incorpora en los procesos mismos como control técnico pero no adopta la forma de secuencia de instrucciones transmitidas por la línea de autoridad (Appel, 1980).

Los elementos apuntados podrían efectivamente caracterizar a las organizaciones educativas como ajenas al principio de la burocratización y al trabajo de la enseñanza como una profesión autónoma, de no ser porque precisamente esos mismos elementos introducen a los miembros de la organización en un conflicto permanente con el aparato administrativo, que sí está configurado muy estrechamente por requerimientos burocráticos y del que la escuela misma forma parte. Por otro lado, no olvidamos que el trabajo autónomo del profesorado en el aula se asocia a la configuración arquitectónica de los espacios y tiempos escolares, así como de la división de los contenidos de enseñanza en asignaturas, grados y niveles.

Por tanto, tiene sentido analizar las organizaciones educativas como lugares de trabajo con similitud a otras organizaciones. Aceptar esta premisa significa tener en cuenta criterios como clase social, edad, género o grupo étnico en la identificación de los miembros de las organizaciones educativas; o en los factores gubernamentales, legales, macroeconómicos o internacionales.

## La estructura organizativa como factor determinante

La mejora de la escuela pasa, necesariamente, por la recomposición simultánea y bien armada de la práctica totalidad de elementos, relaciones y procesos que conforman su estructura organizativa. En es-

tos momentos, nos preguntamos ¿cómo se organizan las personas en las organizaciones educativas?, ¿cómo tendrían que organizarse? Estamos convencidos de que las estructuras no son neutrales, pueden ser útiles o dañinas, pueden reunir a los profesores o separarlos, pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades. Consideramos que las escuelas necesitan cambiar estructuralmente dado que, desde una estructura burocrática difícilmente, se puede atender a todos los intereses y necesidades de sus miembros, de la misma manera que desde una estructura burocrática es difícil conseguir actitudes, comportamientos y hábitos que permitan una democracia real. Si las escuelas han de formar para la democracia, esto significa que deben encarnar en sus

estructuras principios tan importantes como la justicia, libertad y respeto por las personas, sólo así las escuelas pueden ser transformadas en espacios en los que los individuos puedan convertirse en seres racionales autónomos.

Siguiendo con esta línea de argumentación, proponemos otras estructuras organizativas más flexibles y acordes con las necesidades de la escuela. En este sentido hemos seguido las aportaciones de autores que propugnan el cambio hacia una estructura adhocrática o lo que entendemos por «organizaciones que aprenden» (Skrtic, 1999).

Las diferencias más significativas de ambas estructuras se describe en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Estructura adhocrática frente a la burocrática (Skrtic, 1999)

Estructura Organizativa	Burocracia Hace lo mismo millones de veces	Adhocracia Profesionales colaboran, inventan y reinventan
• División del trabajo	• Completa especialización	• Ambigua colaboración
• Coordinación	• Profesionalización	• Ajuste mutuo, adaptabilidad entre profesionales
• Acoplamiento	• Independiente	• Acoplamiento reflexivo

Como puede constatarse esta estructura adhocrática presenta algunas connotaciones al compararla con la burocrática. La diferencia fundamental radica en que la organización burocrática hace lo mismo millones de veces, mientras que en la adhocrática los profesionales a través de sus esfuerzos colaborativos inventan y reinventan sus programas.

La estructura adhocrática, considera que la colaboración y la solución de problemas proporcionaría a todos los estudiantes una enseñanza que fuera a la vez excelente y equitativa, y además prepararía a la juventud de hoy para los cambios y exigencias de la era posmoderna del siglo XXI.

Si las burocracias son diseñadas para dar un servicio perfecto mediante la estandarización de los procesos de trabajo, las adhocracias son organizaciones diseñadas para solucionar problemas, y en el momento

de partida ningún miembro puede estar completamente seguro de lo que ha de hacer, sino que ese conocimiento se construye a medida que el trabajo se va desarrollando. El éxito de la organización depende, fundamentalmente, de la habilidad de los trabajadores para adaptarse unos a otros. Aquí la coordinación es adquirida mediante el ajuste mutuo a través de una comunicación informal entre los miembros del equipo, a medida que construyen, deconstruyen y reconstruyen soluciones a problemas nuevos en unas bases de *ad hoc* (Chandler y Sayles, 1971; Mintzberg, 1983).

En este sentido, consideramos un cambio en la estructura organizativa de la escuela que legitime las bases de su propia organización frente a una organización impuesta. Esta estructura debería desarrollar modelos culturales que asuman la justicia, la verdad, la libertad y la autonomía personal, desde una actitud crítico-reflexiva comprometida y colaborativa.

## Las relaciones de trabajo del profesorado

Las relaciones de trabajo son la clave dentro del ámbito cultural de la organización, así pues, utilizar un lenguaje propio significa compartir la misma, dado que las organizaciones educativas son colectividades sociales, que se producen, reproducen y transforman a través de las prácticas de comunicación habituales, interdependientes y deliberadas de sus miembros. En este sentido, cuando hablamos del discurso en las organizaciones no nos referimos, únicamente, al discurso que ocurre en las organizaciones, sino que, por el contrario, planteamos que éstas sólo existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso y de esta forma diseñan una identidad propia. Otro de nuestros interrogantes se centra en conocer cómo trabajan los profesores y cómo los profesores pueden asumir estos cambios que se proponen dado que la comunicación funciona a la vez como una expresión y como una creación de la estructura organizativa.

Si los profesores deben compartir un lenguaje común donde se contemple la formación de valores, actitudes y conductas que respeten los intereses y necesidades de todas las personas, se requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Con respecto a cómo los profesores pueden asumir estos cambios son, fundamentalmente, necesarias las relaciones cooperativas y las formas concretas que adopten, expresadas a través de la cohesión, la ayuda profesional, el trabajo en equipo o la tolerancia, pues las relaciones de trabajo en colaboración se sitúan en el centro del plan de reestructuración (Hargreaves, 1996).

Es fundamental, por tanto, entender como funcionan las organizaciones para mantener un impulso crítico en nuestro modo de percibir el mundo. En un sentido muy real, la tarea de dilucidar las relaciones entre el discurso, las organizaciones y el poder tiene una importancia esencial para la preservación de una sociedad democrática, porque es en el nivel de la vida cotidiana donde se mantienen, o bien se deterioran, las prácticas de la participación. Nuestra esperanza es que todos adopten una ética de la comunicación, ya sea crítica o de otro tipo, que sirva para desaprobar el autoritarismo y para preservar y afianzar la democracia cotidiana.

## La planificación en las Organizaciones Educativas

El Proyecto de Centro debería ser el instrumento que nos ofreciera la posibilidad de caminar juntos hacia la misma línea que une las diferentes posibilidades o perspectivas que viven las organizaciones educativas. No se deben improvisar nuestras actuaciones, se trata de acercar nuestras ideas, propósitos y ponernos de acuerdo en las formas o procedimientos que vamos a utilizar para llevar a cabo nuestras metas. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo planifican los profesores? Porque se trataría de dar sentido a nuestra actividad, sintiéndonos realmente efectivos, como seres humanos que han seleccionado libremente el rumbo estratégico y tienen asumida la misión de la organización en la mente y en los corazones de las personas que forman parte de la misma. Sería necesario representar de manera armoniosa los diferentes intereses que se manifiestan día a día en la organización, de forma que tuvieran un significado compartido por todos, se trataría de buscar un instrumento simbólico, que impulsara el cambio de viejos hábitos docentes.

La «planificación educativa» se vienen entendiendo como un instrumento político que puede reproducir la realidad social o por el contrario intentar transformarla. Desde la perspectiva de los centros, lo que cada uno de ellos pueda permitirse respecto a su desarrollo organizativo y curricular aparece restringido por las determinaciones estructurales, imponiendo límites. Los límites externos se derivan principalmente de las estructuras de selección del profesorado, de su promoción y perfeccionamiento, de la asignación de espacios, tiempos y contenidos de los procesos de enseñanza que actúan como una barrera infranqueable para todos los miembros de la comunidad educativa. Las acciones que pudieran plantearse para modificarlos exceden lo estrictamente académico, sin embargo, los límites internos sí son susceptibles de modificación, presentándose como un reto a la acción de los profesores mediante decisiones de tipo profesional.

Casi todo el mundo intuye que su comportamiento, tanto en el trabajo como en la vida privada, podría mejorar en muchos aspectos, pero pocos saben cómo conseguirlo. Tener la oportunidad de poder reflexionar sobre nuestros actos y sobre el modo de acceder al cambio, es el reto. Para que las escuelas puedan organizarse por sí mismas de manera que

se pueda atender a los intereses y necesidades de los alumnos, necesitamos cambiar las prácticas, y para ello hay que ser muy cuidadoso con los diferentes balances que se deben mantener entre las rutinas de siempre y el desarrollo o crecimiento de nuevos planteamientos. Todo ello es particularmente importante en el contexto de Reforma Educativa que se desarrolla en nuestro país (LOGSE, 1990; LO-PEGCE, 1995). Con esta normativa se imprime un nuevo carácter a la actividad planificadora centrandó su atención en el desarrollo de la autonomía de los centros para conseguir proyectos propios, autónomos, singulares y adaptados al contexto.

Dentro de nuestra actividad investigadora, hemos tenido la oportunidad de analizar diferentes documentos institucionales de planificación, concretamente en el Proyecto conjunto que se viene desarrollando, en estos últimos años, por diversos grupos de investigación correspondientes a cinco universidades de Andalucía (Granada, Jaén, Almería, Huelva y Sevilla). A través de este estudio hemos podido conocer en qué medida las dificultades y necesidades del profesorado se ven reflejadas en los mismos. En su desarrollo hemos analizado conceptos afines como el de autonomía, innovación, evaluación, relaciones, control y estructura y, a través de los resultados hemos podido constatar que la planificación que se realiza actualmente en los centros analizados no responden a las características y necesidades de cada uno de ellos y, por el contrario, reproduce las rutinas de siempre que vienen determinadas por los límites externos (Díaz y López, 1999).

Proyectar ciertas ideas en actuaciones educativas, no es sólo que queden explícitos los acuerdos en un documento sino fundamentalmente, garantizar la implicación y el compromiso del mayor número posible de agentes sociales. Entendemos que la mayor parte de ellos están asociados a problemas que han identificado, reconocido y que tienen la capacidad de buscar soluciones autónomas.

Frente a las nuevas orientaciones normativas consideramos necesario un modelo de centro, más dinámico y creativo. Para su desarrollo es relevante ser autónomo, participativo, basarse en el autocontrol y en la coordinación interna... Y esta falta de confirmación conlleva una implicación más problemática: nuevas estructuras de gobierno no han conseguido movilizar culturas de renovación, y, con ello, aquellas facetas de la reestructuración han quedado en la

sombra y han terminado debilitando los principios y aspiraciones de Diseño Curricular Base originario. En el interior de los centros, ha quedado aprisionado y reducido en muchos casos a estructuras organizativas, proyectos y documentos ejecutados y percibidos más como sobrecarga inútil que como espacios culturales e institucionales para la mejora de la educación (Escudero, 1999).

A lo largo del tiempo, la estructura, las relaciones y la planificación sobre el contenido de la enseñanza, ha permanecido invariable a pesar de décadas de movimientos reformistas (Deal, 1984). Esto pone de manifiesto, que los centros escolares son multifacéticos en sus normas, creencias y visiones del mundo y más complejos que las reformas realizadas, dado que es constante su necesidad de identidad colectiva. En este sentido, se especula con la idea de que, si no, sería la protección o el cambio de esta identidad compartida la que contuviese la clave para un cambio real de los centros escolares como organizaciones.

## **La cultura organizativa como unidad de cambio**

La cultura organizativa tiende a considerarse un factor contingente clave del cambio junto a otros como la estructura, la tecnología o el liderazgo. En los lugares de trabajo, la cultura tiene un fuerte impacto en el profesorado e induce a diferentes corrientes como «la escuela que aprende» o bien «la escuela que se mueve», es decir, es el tipo de escuela que está permanentemente buscando para desarrollarse y definir las posibles respuestas a los retos que encuentra (Senge, 1990; Rosenholtz, 1989).

En el ámbito de la reforma e innovación educativa y, especialmente, en aquellas propuestas que giran en torno a la filosofía de la escuela como unidad de cambio, la cultura organizativa ha adquirido un papel protagonista. En efecto, existe un acuerdo generalizado de que no puede emprenderse con ciertas garantías de éxito un proceso de desarrollo organizativo si en la planificación del cambio no se tiene en cuenta la cultura de la organización. La descripción de los valores y la comprensión de las maneras de ser de la organización son esenciales para tomar conciencia de la necesidad del cambio pues, no se trata tanto de cambiar la cultura, sino más bien de integrarla en un proyecto de cambio

vinculado a la dinámica de poder y a las dimensiones estructurales, tecnológicas y relacionales de la organización.

La relevancia de la cultura guarda relación con las dimensiones sustantivas del cambio y con la necesidad de que un cambio efectivo afecte a las dimensiones culturales. Esto se justifica con la consideración de que, normalmente, la cultura implica la posesión de un conjunto, bastante estable, de elementos, creencias, significados, valores que son cualidades compartidas y dadas por válidas en una organización o grupos de personas y forman el telón de fondo para la acción. Sin embargo, el proceso de cambio permanente en las organizaciones proporciona su justo valor a la necesidad de aprender. Es decir, de entender nuestro mundo y las fuerzas que lo mueven, de generar nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que mantengan nuestra competitividad para poder adaptarse con éxito a ese cambio (Mayo y Lank, 1999).

Además, las ventajas competitivas que tiene la organización, necesita crear y mantener una cultura «fuerte» (Trice y Beyer, 1993). Entendiendo que dicha cultura está formada por un sistema de creencias que definen una misión general que sostiene un compromiso colectivo. Directrices con las que los participantes pueden seleccionar actividades apropiadas y, fundamentalmente, fuentes de significado e identificación, de modo que los participantes no sólo tengan información de lo que hay que hacer para el bien de la organización sino también lo que tienen que hacer. Estas creencias son inculcadas y reforzadas por rituales y ceremonias que proporcionan oportunidades colectivas de expresión solidaria y compromiso; por la admiración de héroes que personifican metas y aspiraciones comunes; y por la creación de eslóganes y símbolos que significan valores compartidos (Deal y Kennedy, 1982).

Elementos, todos ellos, que suelen ser controlados y gestionados por la alta jerarquía de la organización. Aun así, se tiene en cuenta la dificultad de llevar a cabo el cambio de la cultura organizativa, pues la mayoría de las organizaciones poseen objetivos múltiples con prioridades diversas. El hecho de compartir ciertas creencias generales no supone acuerdos sobre objetivos específicos y, se asume, en términos generales, que resulta más difícil cambiar una cultura en una organización madura que crear una nueva en una organización joven (Kaufmann, 1997).

## El aprendizaje de las organizaciones educativas y sus limitaciones

Las organizaciones tienen que aprender y crear un residuo de sabiduría y conocimiento que sea mayor al que poseen todos sus miembros, dado que el conocimiento sólo es poder si se comparte y, por tanto, el poder potencial de una organización que aprende es totalmente dependiente de una cultura organizativa de apoyo. Si cambiar el comportamiento y las premisas puede ser un proceso doloroso y costoso para una persona, también lo es para las organizaciones.

Ha llegado a constatarse que cuanto más fuerza adquieren las rutinas, los comportamientos, los sentimientos, en definitiva la propia inercia de la organización, más fragmentada y débil será la cultura organizativa global y más difícil será entonces influir en ella en una determinada dirección de cambio. Por consiguiente, el problema sólo se puede resolver mediante la transición a un nuevo nivel de aprendizaje dentro de la organización, es decir, creando una cultura con un marco específico y coordinado que cree el lenguaje apropiado, los procesos adecuados, los sistemas de apoyo, el comportamiento y la implicación de cada individuo, y que lleve, en consecuencia, al éxito de la organización. En general, las organizaciones se mueven entre unas exigencias mínimas de estabilidad, pero en el caso de las organizaciones educativas, como ya se ha podido comprobar, el problema reviste especiales características. Al trabajar con personas en proceso de formación y con contenidos de conocimiento que se renuevan con rapidez, requieren ser especialmente adaptables. Pero por su función social atribuida tienden a ser más conservadoras y, por tanto, soportan menos demandas explícitas de cambio por parte del medio externo. Las organizaciones no son buenas o malas alumnos, lo que ocurre es que cuanto mayores y más burocráticas son, más difícil es su aprendizaje (Mayo y Lank, 1999).

Llegar al convencimiento de que la escuela tiene que aprender no significa que todo esté resuelto. Los centros educativos como organizaciones que aprenden presentan las siguientes limitaciones:

- *Marco político.* El aprendizaje organizativo se apoya en configurar espacios de implicación cooperativa que posibiliten la colaboración de los miembros de modo conjunto en los fines de la organización. Los análisis micropolíticos han

puesto de manifiesto que, en la práctica, los agentes trabajan la mayor parte del tiempo aislados, teniendo pocas posibilidades de trabajo conjunto. El contexto sociopolítico facilita o inhibe el aprendizaje organizativo. Así, una política educativa fuertemente centralista desprofesionaliza al personal docente y refuerza las acciones productivas del pasado. Por el contrario, la autonomía es entendida, no como delegación de funciones, sino como capacitación para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. Promover el desarrollo interno de los centros escolares requiere incentivos y apoyos en recursos humanos y materiales. El aprendizaje organizativo precisa, para configurar su propio desarrollo institucional, rediseñar los contextos laborales y los papeles de los agentes, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas. Desde la política educativa se pueden implantar cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular. La autonomía es, por tanto, un dispositivo necesario para comprometer a las comunidades escolares en la tarea educativa.

- *La estructura de las organizaciones.* Las escuelas tienen un conjunto de estructuras básicas y hábitos de enseñanza que impiden un aprendizaje organizativo: falta de colaboración, individualismo o baja interdependencia de los profesores, desacuerdos en las metas, débilmente acopladas, etc. Como estructura profunda, empotrada en la cultura escolar actúa de amortiguador de las propuestas de cambio, acabando por asimilarlos a su cultura.
- *La Cultura.* Es la mayor barrera para el cambio y, por ello, el mejor puente para la mejora. La cultura escolar, por el papel de conformidad y seguridad que aporta al grupo, se ha considerado como uno de los factores principales de resistencia al cambio; institucionalizar cambios implica ir alterando la cultura dominante. Pero las escuelas son instituciones que, por naturaleza, tienden a la estabilidad, donde la inercia de prácticas asentadas las hace resistentes a cambiar y, tal y como están estructuradas, no favorecen el aprendizaje organizativo.

- *El trabajo docente.* Las condiciones organizativas del trabajo en los centros escolares posibilitan, favorecen o impiden determinadas relaciones entre los profesores. La cultura del ejercicio de profesión docente ha sido caracterizada, desde los primeros análisis sociológicos, de individualista e insular, impuesta por los tradicionales espacios celulares aislados, donde hay zonas acotadas para cada ámbito de decisión, con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente.
- *Lenguaje común.* La cultura organizativa puede limitar o propiciar el intercambio de información. La información puede ser transferida, fácilmente, pero sólo llegará a ser utilizable cuando sea interpretada y procesada por profesores y centros. Y esta interpretación no se hace desde el vacío, sino de acuerdo con una cultura institucional y con unos conocimientos profesionales previos.

Conocer dichas barreras incrementa el posible éxito del aprendizaje organizativo, no sólo para el agente de cambio externo, sino que los propios implicados pueden aprender a partir de un proceso de reflexión sobre las creencias y los modos habituales de actuar (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000).

En definitiva, que las escuelas como organizaciones que aprenden es un feliz enunciado pero un sueño lejano (Fullan, 1995).

## Síntesis final

En este trabajo hemos querido contribuir a través de nuestra reflexión en el duro camino en el que se encuentran las organizaciones educativas hoy. El panorama laboral no se presenta halagüeño para los profesionales de la educación, por ello hemos profundizado en tres aspectos que nos parecen básicos: la estructura que determina el trabajo de los profesores y de las profesoras, las relaciones que se desarrollan dentro de las organizaciones y, por supuesto, la planificación de la enseñanza.

Nosotros hemos analizado estos tres componentes que determinan la naturaleza, el contexto y la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza porque consideramos que hay una relación entre ellos y la cultura organizativa. En este sentido, los

procesos de racionalización que se vienen desarrollando a través de la normativa inciden directamente en la autonomía de las organizaciones. Dicha autonomía no sólo es importante para conseguir el desarrollo profesional de los profesores y de las profesoras sino que es fundamental para conseguir los objetivos de la organización.

Además, la estructura organizativa de la escuela actual representa las necesidades del mercado laboral y, siendo conscientes de los peligros que conlleva este propósito consideramos necesario seguir diseñando estructuras organizativas que se caractericen principalmente, por su flexibilidad, por la pronta resolución de sus problemas, en definitiva, lo que se denomina estructura adhocrática frente a la actualmente existente de carácter burocrático. De esta forma, pensamos que se configurarán alternativas para las organizaciones del siglo XXI.

La estructura adhocrática favorece una cultura colaborativa real en las organizaciones educativas. En consecuencia, se hace imprescindible la construcción de un lenguaje común dado que, dilucidar las relaciones entre el discurso, las organizaciones y la cultura son las conexiones para identificar las organizaciones democráticas. Estamos de acuerdo en que la cohesión, la ayuda profesional, el trabajo en equipo o la tolerancia fundamentan las relaciones de tra-

bajo y se sitúan en un plan estratégico de reestructuración.

No obstante, las organizaciones educativas evolucionarán cuando consideren la planificación como instrumento imprescindible para favorecer el cambio y romper con las barreras externas que limitan o exceden lo estrictamente académico. Una de las claves para el cambio está en la valoración o modificación de la identidad compartida que se debe ver reflejada en las metas o propósitos que se recogen en el Proyecto de Centro.

La reflexión llevada a cabo en este artículo sobre la cultura organizativa nos induce a considerar que el proyecto de cambio debe estar estrechamente vinculado a las dinámicas de poder, a las dimensiones estructurales, tecnológicas y relacionales de la organización.

Resumiendo, estamos convencidos de la importancia que tiene el desarrollo de la cultura compartida para poder influir decisivamente en el aprendizaje de las organizaciones y como consecuencia en el cambio de las organizaciones educativas del siglo XXI, pues las organizaciones no son ni buenas, ni malas alumnas. Lo que ocurre es que, cuanto mayores y más burocráticas son, más complicado es su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- APPEL, M. (1980) *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- BELL, L. (1998) From Symphony to Jazz: The concept of strategy in education, *School Leadership & Management*, 18-4, 449-460.
- BELTRÁN, E. y SAN MARTÍN, A. (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BURBULES, N. C. y DESMORE, K. (1992) Los límites de la profesionalización en la docencia, *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- CECJA (1992) *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Sevilla: CECJA.
- CECJA (1992) *Guía para la realización del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros educativos*. Sevilla: CECJA.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CHANDLER, M. D. y SAYLES, L. R. (1971) *Managing large Systems*. New York: Harper Row.
- CHAPMAN, J. D. y DUNSTAN, J. F. (Eds.) (1990) *Democracy and bureaucracy: tensions in public schooling*. Londres: Falmer.
- DEAL, T. E. (1984) Educational change: revival tent, tinkertoy, jungle, or carnival, *Teachers College Record*, 86 (1), 124-137.
- DEAL, T. E. y KENNEDY, A. A. (1982) *Corporate cultures*. Reading: Addison-Wesley.
- DÍAZ, M. D. y LÓPEZ, A. (1999) Organizational codes for interpreting and understanding diversity in schools. *European Conference on Educational Research (ECER)*. Finland.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1999) El desarrollo del currículo por centros. En J. M. ESCUDERO (Coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- FULLAN, M. G. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.



- GAIRIN, J. (1993) *Planteamientos institucionales en los centros educativos. Curso de formación de los equipos directivos*. Madrid: MEC.
- GALEANO, E. (1998) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PASTOR, C. (1998) Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- KAUFMANN, A. E. (1997) Liderazgo transformador y formación continua, *Reis*, 77-78, 163-184.
- HANDY, C. (1988) Cultural forces in schools. En R. GLATTER, M. PREEDY, C. RICHES y M. MASTERTON *Understanding school management*. Open University Press, Milton Keynes.
- MAYO, A. y LANK, E. (1999) *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- MINTZBERG, H. (1983) *La naturaleza del trabajo productivo*. Barcelona: Ariel.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989) *Teacher workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SARASÚA, A. y ESTEFANÍA, J. L. (1997) Proyecto Educativo de Centro y participación educativa. En X. GARAGORRI y P. MUNICIO (Coords.) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- SCHEIN, E. H. (1990) Organizational culture, *Marican Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- SCHIEFELE, H. y KRAPP, A. (1990) *Aus lernen. Mit leben*, 2 essays. München: Ars Una.
- SCOTT, W. R. (1998) *Organizations. Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- SENGE, P. (1990) *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- SERGIOVANNI, TH. J. (1992) *Moral leadership*. San Francisco: Josse y Bass.
- SKRTIC, T. (1999) Discapacidad y Democracia: voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad. *Actas Seminario Internacional: Políticas contemporáneas de atención a la diversidad*. Málaga.
- TRICE, H. M. y BEYER, J. M. (1993) *The cultures of work organization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

## Abstract

The work that we are to present is a thought about the culture and the change organization with an increasing awareness that nowadays society requires changes in schools, as much in their educational offering as in their material and organizational structures. We consider necessary to explain one of the aspects that helps to modify an organization: its culture. Our purpose is to identify organization codes for interpreting and under-

standing the planification, the organization and the relationships between the members of school community. It is an important issue to identify the climate for working and the different cultures given in the school.

**Key Words:** Culture, Change Organization, Organizational Structures, Planification, Relationships and Climate.

