

LA CONFIGURACION DE UNA CULTURA PARA EL CAMBIO Y SUS CONEXIONES CON EL MEDIO EXTERNO

José Manuel Coronel Llamas

En la actualidad, se viene prestando atención, con más insistencia, al espacio institucional en el que se generan diversos tipos de prácticas, fenómenos o acontecimientos de diversa naturaleza, contenido o procedencia, de cara a la obtención de un tipo de conocimiento sobre los centros educativos como entornos institucionales en los cuales se genera un tipo de dinámicas propias y peculiares que los configuran y determinan.

Ello obliga a un análisis profundo en torno a la escuela como organización, con ineludibles implicaciones desde la propia investigación educativa, en la medida en que el contexto pasa a concebirse no sólo como marco de la intervención.

Es pues necesario conocer y adentrarse en la dimensión organizativa en la que se sitúan y redefinen ciertos procesos y la exigencia de su estudio en una perspectiva que acentúe lo que de "organizativo" poseen y les hace singulares.

1). ACERCAMIENTO A LA NATURALEZA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS: LAS DIMENSIONES CULTURAL Y POLITICA Y SUS IMPLICACIONES

El marco conceptual de este trabajo se nutre, especialmente, de aquellas contribuciones recientes, apartadas de constricciones excesivamente formalistas y rigurosas más cercanas a planteamientos racionales, generadoras de un discurso de tinte más cultural y social y menos técnico sobre la naturaleza organizativa de las escuelas.

Así, desde la perspectiva interpretativa (Greenfield, 1986), la escuela aparece como una constelación de eventos concretos y personalidades en conjunto más que como marcos de abstracciones o leyes generales. Este autor, propone como forma óptima de expresión de la teoría organizativa la metáfora y nos presenta a las organizaciones como "artefactos culturales" (p.154) y como productos de las acciones, intenciones y deseos humanos.

Desde este punto de vista, no cabe duda de la importancia que adquiere la cultura, el elemento cultural como un recurso disponible por parte de la escuela. Este concepto puede aparecer como una vía para la comprensión de la vida organizativa, como un

elemento necesario, ya que se convierte en la base para la construcción de significados por parte de los individuos (Smircich, 1985; Sergiovanni y Corbally, 1986; Willower, 1989).

No es menos cierto que la noción de cultura puede discurrir por derroteros muy diversos. Así, por un lado, estaría la idea de cultura como mecanismo aglutinador, como un marco estable de asunciones dadas y colectivamente compartidas, como elemento integrador y peculiar que emerge en toda organización e incluso, con posibilidad de un cierto "control" con miras al logro de la eficacia organizativa.

Los estudios y experiencias, en esta línea, acentúan la internalización de normas, integración social y estabilidad, la relación estrecha entre la cultura y los intereses de quienes ocupan posiciones de gestión o autoridad, y el tratamiento de la cultura como la conciencia colectiva de la organización (Deal y Kennedy, 1986; Schein, 1986, Papalewis, 1988; Endeman, 1990, entre otros.)

En definitiva, esta primera idea de cultura como pegamento que integra y cohesiona a la organización, pone el énfasis en la posibilidad de su tratamiento como una variable más sujeta a control, con idea de aumentar la eficacia organizativa en aras de la "excelencia". Al situar la gestión cultural en las posiciones más altas de la pirámide organizativa, entiende que la existencia de una cultura fuerte y monolítica bien gestionada es condición indispensable para el desarrollo organizativo. De este modo, la cultura entra, al igual que otras variables, a engrosar la lista de cuestiones sujetas a la tecnología del control organizativo.

Pero la dimensión cultural en las organizaciones no se agota ni queda corsetada tomando en consideración únicamente el componente aglutinador, la visión monocolor y unívoca, el apartado intervencionista. Esta visión homogeneizadora se complementa y enriquece con un acercamiento más diferenciador y, por ende, más conflictivo y menos neutral a la vida organizativa de los centros, un acercamiento, con tintes menos cohesivos y más diferenciadores que busca lo culturalmente distintivo, reivindicando la emergencia de subculturas diversas y el enfrentamiento entre ellas como elementos necesarios y presentes en las dinámicas de funcionamiento organizativo.

Van Maanen y Barley, (1985) definen las subculturas como "una subunidad de miembros de la organización que interactúa regularmente entre sí, identificándose como un grupo distinto dentro de la organización, comparten un marco de problemas definidos en común y actúan sobre la base de comprensiones colectivas únicas para el grupo".

Los orígenes pueden situarse en torno a procesos de segmentación (propiciados por la racionalidad técnica); importación (adquisiciones y mezclas); innovación tecnológica; movimientos contraculturales; filtros de promoción...

Siguiendo a estos autores, para ver el grado de variabilidad de las subculturas hay que atender, por una parte, al modo en que sus dominios se extienden o son confinados dentro de una organización particular y, por otro, a la prominencia con la que se presenta el estilo característico de sus miembros.

De todos modos, a pesar de reconocerse su existencia e importancia para la organización, no se le ha prestado la debida atención al tema de las subculturas desde el punto de vista de la investigación.

Ello supone un esfuerzo para atender a una visión más política de lo que ocurre en los centros, que evite un tratamiento de la cultura organizativa como sinónimo de gestión cultural. Esta idea, precisamente ha sido una de las aportaciones del enfoque político a la comprensión de los centros educativos como organizaciones. Trabajos como los de Giroux, 1980; Nord, 1985; Bates, 1986, 1987; Lynn, 1988; Ball, 1989; pueden ser representativos de lo que venimos comentando.

Por ejemplo, en opinión de Bates (1987; 85), son tres los aspectos criticables en el estudio de la cultura desde posiciones esencialmente técnicas:

- 1) La noción de cultura es, en esencia, trivial, estática y manipuladora.
- 2) Omite consideraciones importantes sobre el aspecto político de la cultura.
- 3) Fracasa en la distinción entre las relaciones de producción material que caracteriza a la corporación y los procesos de producción y reproducción cultural que caracterizan a la escuela.

Es preciso pues, mostrar el error que supone identificar la cultura con la búsqueda de la excelencia, y enfatizar la naturaleza ideológica de las construcciones culturales, sus diferencias, la existencia de subculturas y su relación con las culturas de la sociedad.

Así, la reflexión de Nord (1985) viene a mostrar cómo la metáfora del pegamento empleada en la caracterización de la cultura organizativa es inapropiada por su desconsideración de enfoques diferenciadores. En su lugar, propone la metáfora del magnetismo por cuanto implica un examen de las dinámicas por las que varias partes (subculturas) se sitúan en el campo, se atraen o se repelen; del modo en que el campo magnético en sí mismo puede cambiar la estructura de los componentes individuales, operar con elementos no magnéticos y con aquellos, que siendo antimagnéticos, pueden destruir el campo.

Tampoco podemos perder de vista, desde un punto de vista crítico, las relaciones de la cultura con formaciones sociales dominantes, su estrecha conexión con la estructura social, y entender el enfrentamiento cultural como un proceso social fundamental que rompe la estática y el equilibrio generando plataformas desde las que abordar el cambio.

La noción de cultura pues, no sólo debe desprenderse del halo de neutralidad y estatismo en el que parece que toma asiento. Sería conveniente politizarla y abandonar cierto misticismo en su análisis.

Desde el punto de vista de las implicaciones cabe decir, que prestar atención a las dimensiones culturales y políticas nos abre vías para la comprensión de los centros educativos y sus peculiaridades.

De un lado, merece destacarse el papel que desempeña el componente cultural en la construcción e interpretación de la compleja realidad organizativa y, en este sentido, la importancia que adquieren los símbolos, significados, rituales, en la comprensión de la vida cotidiana de los centros, en la interpretación de hechos o acontecimientos.

Los centros educativos son instituciones generadoras y configuradoras de culturas peculiares que determinan el modo en que los miembros dan sentido y hacen frente a los asuntos organizativos.

No olvidar, tampoco, la implicación de este componente a la realidad exterior y de esta forma, puntualizar la vinculación de las escuelas con una cultura determinada y la función de éstas en tanto instrumentos transmisores y reproductores de esa cultura.

De otro, subrayar la importancia del componente político como ingrediente básico de la vida organizativa y los mecanismos empleados en su desarrollo; en su potencia explicativa como instrumento generador de análisis de la realidad de los centros, en la invitación permanente a la lectura crítica de lo que pasa allí y en la búsqueda constante de cambio y transformación de las prácticas escolares.

En lo referente a las implicaciones para la investigación realizada en contextos o escenarios escolares considerar la proyección de las dimensiones cultural y política sobre los presupuestos, estrategias y metodologías que vayamos a emplear, en la medida en que ambos aspectos discurren de modo paralelo.

El empleo de diseños etnográficos constituye una implicación directa en la medida en que tratamos de describir –Geertz (1989; 24), define la etnografía como "descripción densa"–, e interpretar una determinada realidad, lo cual supone el empleo de estrategias de investigación que nos lleven a la reconstrucción cultural de la escuela (Goetz y LepCompte, 1988; Bates, 1988).

2) ENFOQUE, METODOLOGIA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia de trabajo, básicamente, adopta un enfoque y metodología esencialmente cualitativos, tributarios de las corrientes de investigación interpretativa y crítica, como marcos propiciatorios de una visión más subjetiva y en acción de los acontecimientos organizativos (Angus, 1986; De Miguel, 1989; Anderson, 1989).

Por otra parte, intenta recuperar la dimensión organizativa de los fenómenos escolares y, asumiendo las relaciones entre teoría y práctica educativas, pretende orientarse a la mejora de éstas, optando, en este sentido, por un acercamiento de corte cualitativo a los fenómenos objeto de estudio.

No es momento de detenernos en diversas consideraciones sobre la investigación cualitativa (tradiciones, ventajas, o problemas derivados de su puesta en práctica). Puede verse la excelente recopilación expuesta en el trabajo de Einer y Peshkin (1990).

Nosotros, optamos por el empleo del estudio de caso, como estrategia de investigación para el desarrollo de la experiencia. Hay que decir, en este sentido que contamos con una rica tradición y trabajos realizados desde diversas disciplinas y en diferentes contextos –incluido el nuestro–, que muestran la variedad de fórmulas metodológicas posibles en función de las situaciones específicas planteadas.

Concretamente nuestro caso se configura en base a una experiencia de trabajo en colaboración llevada a cabo en un centro escolar de la provincia de Sevilla. A raíz de esto, surgió la necesidad de estudiar con más detalle ciertos procesos y eventos organizativos en

los que la implicación de algunas personas parecía jugar un papel importante y decisivo, lo cual nos hizo particularizar en la figura de su director.

Por señalar las orientaciones básicas, el estudio de caso se construye en base a dos grandes referentes: el personal y el organizativo. Ambos toman como eje configurador la perspectiva individual del director del centro mediante la reconstrucción e interpretación de los procesos que configuran la política de gestión escolar.

El empleo de la autobiografía, las entrevistas, notas de campo, observaciones y estudio de documentos oficiales fueron, entre otras, herramientas utilizadas a lo largo de la experiencia de trabajo. El procedimiento de análisis de la información se ajustó esencialmente a las propuestas de Miles y Huberman (1984), Strauss y Corbin (1990) así como las sugerencias de Ying (1987), para la identificación de segmentos temporales en la construcción y desarrollo de una política de gestión escolar.

En este trabajo, nos centraremos en aquellos apartados más relacionados con las dinámicas que articularon y dieron cuerpo a un proceso de enfrentamiento y cambio cultural, el apoyo prestado desde el exterior y sus repercusiones en el desarrollo de la propia institución escolar.

3) RESULTADOS Y COMENTARIOS

El proceso de configuración de una cultura para el cambio queda determinado, de forma importante, por las acciones iniciadas por el protagonista de nuestro estudio, Miguel:

* Su llegada al centro (finales de la década de los 70), viene precedida por variables de tipo político, de tal modo que la comunidad local tiene conocimiento de la persona que llega a la escuela. Una activa trayectoria política, marca su presencia en el pueblo y muy particularmente en el Centro. Sin embargo, la existencia de un contexto adverso, no fue obstáculo alguno para la iniciación, junto a dos compañeros, de ciertas actividades relacionadas con la innovación escolar. De este modo comenzaría a fraguarse el germen de los que posteriormente configurarían la subcultura del ciclo superior.

* Este trabajo comenzó a asentarse y tomar cuerpo poco a poco en un centro con pocas inquietudes, despreocupado por cualquier iniciativa de cambio, ausente de una línea definida y marcada de propósitos en torno a la escuela, a sus actividades y las funciones de los profesionales que la integran.

Al tiempo, la existencia de un grupo de renovación con ideas muy determinadas en torno al ciclo superior le dan a esta unidad organizativa, una impronta característica que mantendrá hasta nuestros días. Es por eso que podemos hablar de una subcultura específica en el centro.

Es una muestra más del reflejo que la sociedad proyecta en la escuela como organización; una sociedad hacia formas democráticas de convivencia que lucha denodadamente por adaptarse a nuevos tiempos, cansada del anquilosamiento y viejos hábitos y con ganas de sentirse protagonista.

En definitiva, el surgimiento de la subcultura del ciclo superior configura un modo particular de trabajo en el mismo y entre sus miembros, que absorbe e integra al personal

nuevo incorporado, en base a unas propuestas comunes y objetivos centrados en la innovación de la enseñanza.

* En estos momentos nos interesa destacar dos aspectos:

a) el papel de liderazgo ejercido por Miguel, si bien éste le será reconocido formalmente más adelante, cuando defienda una línea concreta para el acceso a la dirección. Lo que sí es cierto es la existencia de un liderazgo en el ciclo, no tan explícito como tácito y reconocido por el resto de los profesores y asumido por aquellos que se integran en esta subcultura particular.

b) con el paso del tiempo, las posiciones del grupo de renovación entran en colisión inevitable con el resto del Centro, originando conflictos, luchas y tensiones, tanto a nivel formal (durante los claustros y reuniones), como de manera más soterrada, afectando al trabajo cotidiano del centro. El tipo de enfrentamiento no obedecía a cuestiones personales, sino de tipo pedagógico, a qué debe ser la educación; esto debemos destacarlo para expresar el grado de compromiso del grupo con la idea del cambio y mejora de la escuela.

Lo que estaba cociéndose en el fondo, era el acceso al poder. La existencia de dos grupos con intereses tan divergentes, dos culturas de enseñanza enfrentadas entre sí, dibuja el mapa de una escuela en la que un grupo estaba dispuesto a mantenerse en el poder, y otro a conquistarlo. Después de dos cursos de trabajo intensivo y de desgaste por ambos bandos, el objetivo del grupo de renovación, allá por el curso 80-81, se focaliza en la "toma" de la dirección, una vez que éste se considera preparado para ello.

* Una vez que la subcultura del ciclo superior adquiere consistencia y entidad propia en el engranaje organizativo, se inician las gestiones en el exterior para presionar al director. La política exterior y la política interna de la escuela funcionan estableciendo conexiones muy intensas, hasta el punto de no poder explicar el desenvolvimiento de los procesos generados en el centro sin el recurso a variables de política exterior, a nivel de administración educativa.

Las maniobras en la sucesión a la dirección se inician con una serie de contactos iniciados a nivel provincial. El grupo de renovación toma contacto con un representante político en materia educativa para plantearle la situación del centro; esto es, la existencia de un director negado a aceptar el juego democrático y la alternativa propuesta. Desde entonces, comienzan las presiones a la dirección del centro. Miguel, relata claramente este proceso que venimos comentando:

"...bueno, en el curso siguiente, el director cesa, digamos que lo hacen cesar o, mejor dicho, le permiten que dimita, pero en realidad el cese ya estaba anunciado y nombran de director a Vega" (Entrev. 14-03-91).

* El proceso que culmina con el acceso a la dirección por parte del grupo de renovación instalado en el ciclo superior es un proceso de naturaleza fundamentalmente política, imposible de comprender de puertas para adentro de la escuela. El enfrentamiento entre dos grupos divergentes con escasos puntos en común acerca de lo que significa la escuela globalmente considerada no puede entenderse, al margen de otras fuerzas e instancias externas que, vinculadas a las esferas del ámbito de la política educativa, en este

caso, tuvieron un peso decisivo en la determinación del funcionamiento organizativo del centro, del cambio cultural, en definitiva.

La situación nos presenta al grupo de renovación instalado en el poder, pero en abierta confrontación con el resto del personal de la escuela. La existencia de vencedores y vencidos en un contexto como el escolar resultaba extremadamente peligrosa. A pesar de ello en los dos cursos siguientes comienzan a desarrollarse las primeras realizaciones y cambios que afectan al engranaje organizativo de la escuela. De manera lenta pero progresiva la escuela irá recuperando el tono.

* Los edificios y su cultura. La emergencia de una cultura peculiar que diferencia a un par de edificios separados entre sí por apenas trescientos metros, debe rastrear en los tiempos donde comienza la gestación, en torno al ciclo superior del grupo de renovación. Con el paso del tiempo este grupo se disolvería, sin embargo el ciclo superior mantendría su modo particular de acercamiento al proceso educativo distintivo y diferenciador del resto de los ciclos.

La distinción de dos culturas de enseñanza es previa a la separación física del centro en dos edificios. Cuando ésta se hace efectiva las diferencias se ven acentuadas notablemente y quedan proyectadas sobre aspectos muy diversos de la vida de la escuela (la gestión de las actividades cotidianas y los tiempos de permanencia del equipo directivo en ambos edificios; las relaciones y contactos entre el profesorado; el propio comportamiento del Miguel, en uno u otro edificio; el planteamiento de la actividad docente, en general; el peso del ciclo superior en la toma de decisiones escolares...

* El eje de las relaciones con el exterior siguió manteniéndose como clave en la articulación y desarrollo de una determinada política de gestión escolar y en todo momento estuvo jugando un papel importante a la hora de definir lo que es esa escuela. Un andamiaje de relaciones estrechas con el exterior (administración educativa, comunidad y entorno local) determinan e influencia y ayudan a explicar el desenvolvimiento de la actividad de la escuela convirtiéndose en elemento básico de su cultura.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59 (3) 249-270.
- Angus, L. (1986). Developments in ethnographic research in education: from interpretive to critical ethnography. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (1), 59-67.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bates, R. (1986). Toward a critical practice of educational administration. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds): *Leadership and Organizational culture*. Illinois: Univ. Illinois Press.
- Bates, R. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 79-115.

- Bates, R. (1988). *Is there a new paradigm in educational administration?*. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Deal, T. y Kennedy, A. (1986). **Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional**. Mexico: Fondo Educativo Interamericano.
- Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds) (1990). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press.
- Endeman, J. (1990). **Leadership and culture. Superintendents and districts**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston, MA.
- Geertz, C. (1989). **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. **Curriculum Inquiry**, 10 (4), 329-366.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- Greenfield, T. (1986). Leaders and schools. Willfulness and nonnatural order in organizations. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ. Illinois Press, 142-170.
- Lynn, V. (1988). Organizational culture: origins and weaknesses. **Organization Studies**, 9 (4) 453-473.
- Miguel, M. de. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. **Revista de Investigación Educativa**, 7 (13), 21-56.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). **Qualitative data analysis**. Beverly Hills: Sage.
- Nord, W. (1985). Can organizational culture be managed?. En Frost, P. y otros. **Organizational culture**. San Feo: Sage, 187-196.
- Papalewis, R. (1988) A case study in organizational culture. Administrator's shared values, perceptions, and beliefs. **Planning and Changing**, 18 (3) 158-165.
- Schein, E. (1986). **La cultura empresarial y el liderazgo**. Barcelona: Plaza y Janés.
- Sergiovanni, T. y Corbally, J. (1986). **Leadership and Organizational culture**. Illinois: Univ. Illinois Press.
- Smircich, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves?. En Frost, P. y otros. **Organizational culture**. California: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). **Basics of qualitative research**. California: Sage.
- Van Maanen, J. y Barley, S. (1985). Cultural organization: fragments of a theory. En Frost, P. y otros. **Organizational culture**. California: Sage.
- Willower, D. (1989). Waller and schools as organizations. An appreciation and criticism. En Willower, D. (Ed). **W. Waller on education and schools. A critical appraisal**. Berkeley: McCutchan, 9-38.
- Ying, D. (1987). **Case study research. Desing and methods**. Beverly Hills: Sage.