

El trabajo desde el centro escolar puede abrir muchas puertas al cambio, por ello nuestras reflexiones en torno a un plan de formación se centraría en las respuestas a las cuestiones anteriores.

Al quién: Especialistas en las diferentes necesidades que demandan los profesionales de la enseñanza.

Al cómo: Con un plan institucionalizado cuyo protagonista sea el profesor y su contexto de acción. "El cambio de perspectiva está en centrar la formación de los profesores en la creación de comunidades reflexivas" (Yanes, 1.989).

Al cuándo: Según las necesidades demandadas, se enmarcaría dentro de la organización del Centro, reduciendo horas lectivas, y con un año permanente de cursos de formación.

Al desde dónde: Desde el centro escolar, teniendo presente el trabajo colectivo con otros centros dentro de una misma zona, creando esas comunidades de reflexión-investigación-acción.

BIBLIOGRAFIA

- COLL, C. (1.988): "Psicología y currículum". 3ªed. Laia, Barcelona.
- ESTEVE, J.M. (1.984): **Profesores en conflicto**. Narcea S.A., Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1.983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, nº 2, pp. 51-73.
- GLEZ, GLEZ., Mª T., y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1.987): **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Humanitas, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1.989): **La formación del profesorado: El reto de la reforma**. Laia, Barcelona.
- MARTINEZ SANCHEZ, AMPARO (1.988): El aula como ámbito de trabajo. En De Pablos Pons, J. (Ed.): "El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos". Alfaro, Sevilla.
- YANES GLEZ., J. (1.989): **Desarrollo curricular basado en la escuela y formación permanente del profesorado**. Comunicación presentada en el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, celebrado en Soria, del 10 al 13 de Mayo de 1.989. Dpto de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

LA CREACION DE UNA ESCUELA: ANALISIS DE UNA CULTURA ESCOLAR

María Mar RodríguezRomero
María Dolores Díaz Noguera

1. MARCO TEORICO

El propósito de nuestro estudio es el acercamiento al proceso de creación y configuración de una escuela y a las pautas culturales que dan sentido al clima de trabajo e interacción que se genera entre sus profesores.

Las bases teóricas que orientan nuestro trabajo se localizan en las investigaciones sobre desarrollo escolar y en la teoría de la escuela como organización.

Desde este marco teórico la escuela como "comunidad básica en educación" (STENHOUSE, 1984 -P.222) se concibe como un marco organizativo que origina su propia cultura (ESCUADERO MUÑOZ, 1986).

La escuela en tanto que estructura social, posee unos patrones culturales que tienen vida propia, a partir de los cuales se configuran los significados que guían la acción de los sujetos que la constituyen. Las relaciones sociales y comunicativas sustentadas por la institución escolar entre los profesores, estudiantes, padres, etc. legitiman determinados comportamientos rituales que dan sentido a las acciones de los sujetos (OLSON, 1986 b).

En este sentido STENHOUSE (1984), menciona la necesidad de considerar lo que él denomina la "estructura profunda de la escuela", es decir, los supuestos subyacentes que sustentan las prácticas y la organización visibles.

Los estudios acerca de estrategias de innovación centradas en la escuela han puesto de manifiesto que si bien las características reales de los contextos escolares contradicen la imagen pública de coordinación y consenso, existen una serie de indicadores de éxito escolar en determinadas escuelas que son consideradas como eficaces (ESCUADERO MUÑOZ, 1986).

Así, frente a la privacidad del aula, el aislamiento del profesor, la ausencia de comunicación y crítica colectiva, la heterogeneidad ideológica y los intereses en conflicto que caracterizan la situación real de las escuelas y que obstaculizan la mejora escolar, se aboga por considerar la organización escolar como objeto de cambio.

Desde esta perspectiva, el clima organizativo debe ser potenciador de "nuevos valores compartidos facilitadores de la acción colectiva"(FULLAN, 1986 p.4), de modo que la práctica se encamine hacia el perfeccionamiento tanto personal como organizativo.

La escuela se considera como el contexto ideal para el cambio educativo y los diversos programas de cambio que ponen el acento en el desarrollo escolar (LEITHWOOD, 1986 - HOPKINS, 1986, 1988 - ESCUDERO MUÑOZ, 1988, 1989), tienen como objetivo prioritario organizar la escuela globalmente para su propia mejora y las estrategias que promueven se encaminan hacia el diagnóstico y el autocontrol de sus procesos y resultados.

La comprensión de las prácticas escolares es imprescindible para promover el cambio organizativo, ésta únicamente puede ser alcanzada a partir del análisis de la subcultura escolar. Los nuevos valores que se desea instaurar han de ser recreados a partir de los propios del contexto cultural concreto.

La interpretación antropológica permitiría dar valor para nosotros a las respuestas de los otros y ayudaría a establecer concomitancias entre subculturas escolares (OLSON, 1986 b). Asimismo el conocimiento de escuelas de nuestro contexto educativo ayudaría a generar hipótesis de trabajo en el ámbito de la innovación escolar (ESCUDERO MUÑOZ, 1986).

2. METODOLOGIA

El presente trabajo recoge los primeros avances de un estudio más amplio, cuya intención es descubrir las condiciones personales e institucionales que han posibilitado la creación de una escuela, así como el estilo de trabajo y relación que caracteriza a los profesores que le dan vida. Puesto que nuestro estudio se refiere a un escenario concreto y se interesa por descubrir los significados y acciones de los sujetos que participan en él, la línea de investigación seguida ha sido la etnográfica (TAYLOR y BOGDAN, 1986 - WOOD, 1987).

El trabajo de campo se ha concebido como un proceso deliberativo (ERICKSON, 1989), de modo que se ha partido de dos preguntas claves para la investigación, que han estado en continua interacción dinámica con la recopilación de datos y han permitido orientar las decisiones de cuándo y qué/quién observar y/o entrevistar.

Las preguntas de la investigación se han referido a:

- ¿Qué factores o condiciones institucionales, contextuales, comunitarias y qué motivos de índole educativa, afectiva, etc. han entrado en juego para que un grupo de profesores crearan una escuela?
- ¿Qué formas adopta en la práctica escolar el estilo de trabajo y de relaciones que sostienen los profesores que configuran el centro?

2.1. La Muestra

La escuela se ha seleccionado de entre los centros que participan en el programa de Formación en Centros de la Comunidad Autónoma de Madrid y de la Dirección Provincial del MEC. El criterio que más ha pesado en su elección se refiere a su proceso de constitución gracias a un proyecto de integración elaborado por un grupo de profesores, lo que les permite permanecer en dicho centro a lo largo de tres cursos a partir de Septiembre de 1988, por acogerse al Plan Experimental de Integración del MEC.

El colegio está situado en una de las superpobladas localidades del cinturón de Madrid, con acusadas necesidades de escolarización dado que ha sido una de las últimas poblaciones que ha recogido la avalancha de inmigrantes.

Es un centro de EGB de integración con veintisiete profesionales de la enseñanza, de ellos dieciséis participaron en mayor o menor medida en la creación de la escuela, todos provisionales. Hay siete profesoras interinas, entre ellas dos de apoyo y la logopeda; en comisión de servicios se encuentra el orientador, una profesora de CM y la profesora del Aula de Educación Especial.

El colectivo fundador casi en su totalidad tiene experiencia de ejercicio continuado en la enseñanza desde 1983; a excepción de un hombre, está formado por mujeres (proporción que se mantiene en el conjunto del centro) entre los que existen lazos de amistad, ya que en general su relación se remonta a un año y, en algún caso, dos antes de la creación de la escuela. La mayoría de los profesores habían mantenido contacto con alumnos especiales en mayor o menor medida. En general no sobrepasan los 30 años.

La escuela tiene 20 unidades, de Preescolar a 6º de EGB. El mayor número de alumnos se concentra en los primeros niveles (cinco unidades en preescolar y otras cinco en 2º) mientras que 5º y 6º cuentan con una unidad; además hay un aula de Educación Especial catalogada 5º/6º. Con integración hay nueve unidades localizadas en Preescolar, 1º, 2º y 5º.

2.2. Técnicas e instrumentos

La recogida de datos se apoya en:

- Observación no participante, en el aula y en situaciones de coordinación, más observaciones circunstanciales durante las comidas y encuentros en espacios de relación informal.
- Entrevistas no estructuradas al inicio de la fase exploratoria y a continuación semiestructuradas con preguntas fundamentalmente abiertas (GOETZ y LECOMPTE, 1988). Siguiendo la clasificación de SHATZMAN Y STRAUSS (1973 en GOETZ y LECOMPTE, 1988) se han orientado a cuestiones de información y cuestiones proposicionales. La duración y repetición de las entrevistas así como la estructura y secuencialización de las preguntas ha estado supeditada al papel del informante en la

creación y marcha de la escuela. También se ha realizado una entrevista grupal (TAYLOR y BOGDAN, 1986).

- Análisis de documentos escritos (ELLIOT, 1986), proyecto de integración y plan anual (realizados por el equipo fundador) y memoria del primer curso en la que han participado profesores incorporados al centro durante este periodo.

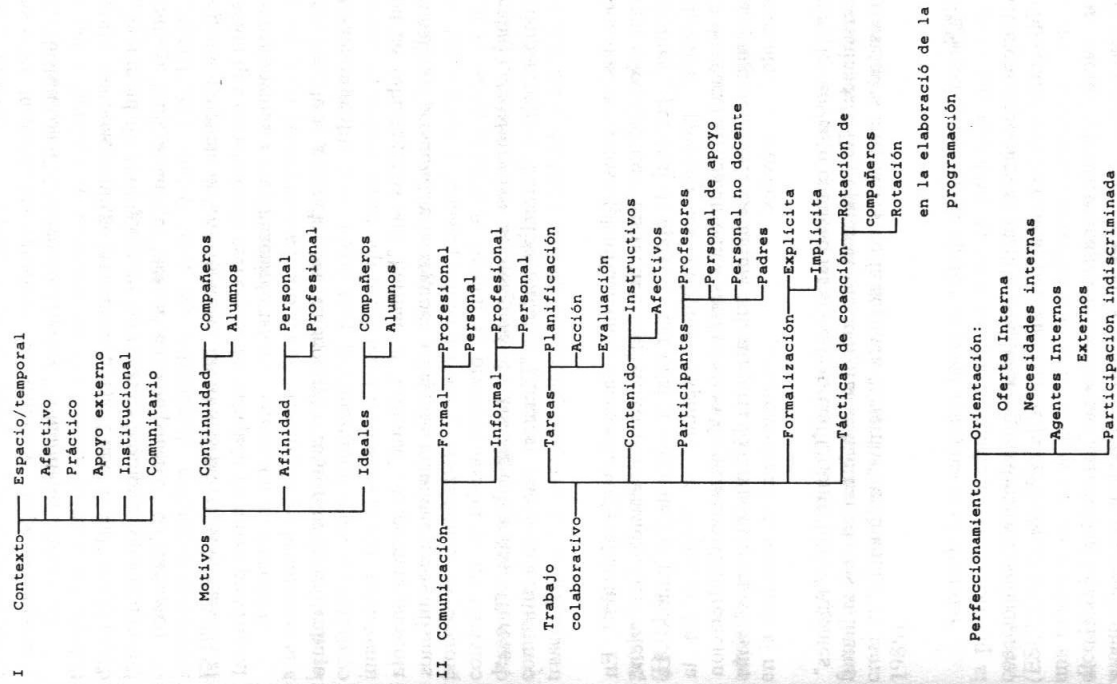
2.3. Procedimiento

Mediante la inducción analítica se han combinado los datos procedentes de las tres fuentes de datos para generar categorías y relaciones entre éstas. El estudio se inició aplicando el vagabundeo a fin de caracterizar a los miembros que configuran el centro. Y se ha utilizado la selección secuencial de personas, hechos y artefactos a medida que avanzaba el análisis de los datos (GOETZ y LECOMPTE, 1988).

3. HALLAZGOS ¹

En el momento actual del estudio los hallazgos más sólidos son los referidos a la pregunta de investigación sobre el proceso de creación. En relación con las categorías que responden a la segunda cuestión, el clima de trabajo y relación de los profesores y del centro, están por depurar y necesitan ser contrastadas con los enseñantes.

CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, ATRIBUTOS



¹ Se exponen detalladamente las categorías, subcategorías y atributos en la página siguiente.

Con respecto al proceso de creación de la escuela se han generado dos categorías, denominadas **contexto y motivos**.

En la primera de ellas están incluidas las siguientes subcategorías: "Espacio/temporal", "Afectivo", "Práctico", "Institucional", "Apoyo externo" y "Comunitario".

La segunda categoría, **motivos**, contiene las subcategorías: "Continuidad", "Afinidad" e "Ideales". A su vez, "continuidad" se desglosa en los atributos "compañeros y alumnos", "Afinidad" en "personal" y "profesional"; e "Ideales" en "compañeros" y "alumnos".

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, las formas prácticas que asume el estilo de trabajo y relación que caracteriza la escuela, se ha trabajado de modo provisional con las categorías que exponemos a continuación.

Fundamentalmente se han generado las categorías **comunicación, trabajo colaborativo y perfeccionamiento**.

En **comunicación** las subcategorías son "Formal" e "Informal"; la primera presenta los atributos "profesional" y "personal" y la segunda categoría mantiene estos mismos atributos.

La categoría **trabajo colaborativo** se desglosa en las subcategorías "Tareas", "Contenidos", "Participantes", "Formalización", "Tácticas de coacción" y "tiempos/espacios".

"Tareas" presenta los atributos "planificación", "acción" y "evaluación". En "Contenidos" encontramos los atributos "instructivos" y "afectivos". "Participantes" viene configurada por "profesores", personal de apoyo, "personal no docente" y "padres". La subcategoría "Formalización" presenta los atributos "explícita" e "implícita". En la subcategoría "Tácticas de coacción" los atributos son "rotación de profesores" y "rotación en la elaboración de la programación". La última subcategoría "Tiempos/espacios" tiene como atributos "permanentes" y "móviles".

La categoría **perfeccionamiento** contiene las subcategorías "Orientación", "Agentes" y "Participación indiscriminada". En la primera subcategoría se han hallado los atributos "oferta externa" y "necesidades internas" y en la segunda "externos" e "internos".

4. IMPLICACIONES

A partir de los hallazgos expuestos es posible establecer algunas interpretaciones que, contrastadas con la bibliografía sobre el tema, pueden orientar la reflexión.

En primer lugar, cabría plantearse cómo la tendencia institucional modela la innovación escolar. No sólo porque, en este caso la experimentación de la integración haya permitido encauzar las aspiraciones de un grupo de profesores, con una limitada implicación en ese campo de trabajo, sino también por la decisiva influencia de las estructuras de apoyo externo a la escuela (Equipo Multiprofesional) (Van VELZEN et

al., 1985), que hace que los profesores se sientan respaldados por un clima de colaboración (HOLLY, 1988) (HOWEY, 1986).

Es también significativo, que en este caso la búsqueda de nuevas condiciones de trabajo, tanto en el terreno más estrictamente profesional como en el personal, haya desembocado en la creación de la escuela. El centro se percibe como el contexto de trabajo más apropiado para instaurar una impronta de actuación y generar un clima propio de relación. Lo que coincide con los supuestos que apoyan las estrategias de innovación/formación focalizadas en este ámbito (ESCUADERO MUÑOZ, 1989; HOPKINS, 1988; LEITHWOOD, 1986; FULLAM, 1986).

Asimismo es interesante reseñar el respaldo del Ayuntamiento, que supone implicar a la comunidad en el proyecto de mejora. La continuidad en el puesto de trabajo, uno de los grandes motivos que obligan al colectivo a apostar por el proyecto de integración, se considera requisito imprescindible para lograr el éxito tanto en la formación como en la innovación, por el carácter a largo plazo que tienen ambos procesos (HOLLY, 1988).

Con respecto a la afinidad entre los enseñantes, es necesario relacionarlas con el proceso de convivencia y conocimiento personal y profesional que desarrollaron al coincidir en un mismo contexto de trabajo. A nuestro juicio es uno de los principales desencadenantes del proceso de constitución de la escuela, puesto que ha permitido compartir formas de pensar y actuar. Al mismo tiempo se pone de manifiesto la trascendencia del elemento personal y afectivo (MILES y EKHOLM, 1985).

Otro dato significativo en cuanto a la implicación del colectivo de profesores en procesos de innovación, es su juventud. Una tendencia que parece ser generalizada (HOLLY, 1988).

Si reflexionamos sobre la cultura del trabajo que caracteriza a esta escuela, se advierte que el esfuerzo de colaboración y comunicación que supuso su creación, se refleja en la dinámica de funcionamiento.

En esta línea, el cultivo de las interacciones personales se pone de manifiesto en la formalización de reuniones de encuentro humano, que contribuyen considerablemente a crear el "clima humano" que necesita la innovación para progresar (Van VELZEN et al., 1985).

Sobresale la orientación hacia el trabajo colaborativo como un rasgo definitorio de la práctica de la enseñanza, como se pone en evidencia con el uso de las "tácticas de coacción" para impedir el "celularismo" del profesor encerrado en la intimidad de su aula (ESCUADERO MUÑOZ, 1988). Es muy interesante la participación de dos profesores en una misma clase como germen de una reflexión compartida sobre la práctica. Si, como dice HOLLY (1988) en "una escuela que aprende" los profesores aprenden juntos, lo que sucede en esta escuela, puede ser el primer paso para buscar conscientemente ese aprendizaje compartido que en cierto modo ya viven.

Con respecto a la dinámica de perfeccionamiento, hay que señalar la preponderancia de la oferta externa; cabría entonces preguntarse si esta tendencia obedece a no saber valorar ni desentrañar sus problemas o si ante la necesidad de orientación se acogen a lo que hay. En el primer caso hay que resaltar la importancia de las estrategias de diagnóstico de las situaciones escolares que promueven casi todos los procesos de desarrollo escolar. En el segundo, se apunta hacia la reconversión de las ofertas formativas y los sistemas externos de apoyo a la escuela para responder a las necesidades y problemas de ésta (LOUIS et al, 1985).

Por último considerar que este tipo de estudios, al intentar mostrar una "pintura" de la escuela, puede contribuir a iniciar o sustentar procesos de aprendizaje escolar; al mismo tiempo que pueden abrir una vía de colaboración entre la Escuela y la Universidad, propiciando un contexto de mutuo aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- ELLIOT, J. (1986) *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986) "Innovación e investigación educativa" en *Innovación e investigación educativa*, num. 1, Abril, ICE Universidad de Murcia
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1988) "Las escuelas como lugar de innovación educativa y de formación continua de los profesores". Documento multicopiado. CEP num 1 Murcia.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1989) "La escuela como organización y el cambio educativo" en MARTIN MORENO, O. (Coord.) *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.
- ERICKSON, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITROCK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza II*. Paidós/MEC.
- FULLAN, M. (1986) "El desarrollo y la gestión del cambio". Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988) *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- HOLLY, P. (1988) "Investigación colaborativa y mejora escolar". Documento multicopiado. ICE Universidad de Murcia
- HOPKINS, D. (1986) "Procesos y roles en la Revisión Basada en la Escuela". Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia.
- HOPKINS, D. (1988) *Doing School Based Review. Instruments and guidelines*. ISIP. ACCO. Leuven (Belgium).
- HOWEY, K. (1986) "School focused inservice" en HOPKINS, D. (ed.) *Inservice training and educational development: an international survey*. Croom Helm. London.
- LEHTWOOD, K. (1986) "Cambios curriculares planificados como solución de problemas. Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia.
- LOUIS, S. et al "External support systems for School Improvement" en Van VELZEN, M. et al (1985) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. ISIP. ACCO. Leuven (Belgium).
- MILES, M. y EKHOLM, M. (1985) "School improvement at school level" en Van VELZEN, M. et al *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. ISIP. ACCO. Leuven (Belgium)
- OLSON, J. (1986) "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa". en *Innovación e investigación educativa* num. 1. Abril. ICE Universidad de Murcia.
- OLSON, J. (1986 b) "Innovative doctrines and teachers beliefs: problems of cultural relationship". Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Madrid.

VAN VELZEN, M. (1985) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. ISIP. ACCO. Leuven (Belgium).

WOOD, P. (1987) *La escuela por dentro*. Paidós/MEC. Madrid