

LAS CULTURAS ESCOLARES COMO AMBITO DE INTERVENCION.

Jaume Oliver Jaume

Sin duda, el desarrollo del paradigma cultural-simbólico ha supuesto, en los últimos años, una profundización en el análisis y la comprensión de las instituciones escolares (BOLMAN y DEAL: 1984, SCHEIN: 1988, GONZALEZ: 1990, etc.) y ha enriquecido considerablemente el contenido de la Organización Escolar (ZABALZA: 1990, FERRANDEZ: 1990). Pero, al mismo tiempo, son constatadas unas claras limitaciones en relación a las propuestas de intervención, como si la cultura, culturas o subculturas, de las instituciones educativas en tanto que organizaciones, hubiesen alcanzado la categoría de inamovibles y configuradas definitivamente, o como si el análisis constituyese una clara prioridad, casi exclusiva, en relación a la intervención.

Contra este peligro, el mismo ZABALZA (1990, 99) defendía el "basar la Organización Escolar en estrategias para intervenir": "El sentido de este punto tiene bastante que ver con lo dicho en el punto anterior: a mayor independencia de los discursos pedagógicos o didácticos mayor separación de la realidad práctica y/o mayor lejanía con respecto a lo que es intervenir sobre esta realidad.

Supongo que es una consecuencia <natural> derivada del propio proceso de especialización de las disciplinas: la cultura acaba predominando sobre la actuación directa.

En el caso de los estudios universitarios el proceso se produce de la siguiente manera: los especialistas van abandonando el discurso sobre la acción para elevarse a consideraciones metadiscursivas (de hablar de las cosas se pasa a hablar de cómo se suele hablar de esas cosas). El objeto de estudio ya no es una determinada realidad, sino las formas, los enfoques, etc. desde los que esta realidad se estudia.

Nos ha pasado en la didáctica y también con sus hijas adolescentes (las disciplinas que han ido surgiendo en su regazo). Se habla más de los modelos que de actuaciones.

Cuando se habla de actuaciones no es para decir cómo han de ser llevadas a cabo sino para clasificarlas de acuerdo con determinados paradigmas, modelos o taxonomías. En definitiva lo concreto de la realidad sucumbe a lo más genérico y <vendible> de las teorías o las llamadas <perspectivas epistemológicas>.

Efectivamente, una atenta reflexión acerca de la realidad de las instituciones escolares, tanto a nivel nacional como internacional, y aún en clara referencia a micro-espacios (por ejemplo distintos centros escolares en una misma población), demuestra la gran diversidad de culturas y subculturas existentes en su seno, debidas a factores personales, institucionales o ambientales de muy diversa índole. Igualmente resultaría inadecuado suponer que todas las empresas, asociaciones o instituciones dedicadas a una misma actividad participan de idéntica cultura organizacional, cuando sabemos que ello no es así.

En este sentido, procede avanzar más en la investigación de las culturas y subculturas específicas de las instituciones educativas, y en las propuestas de diseño, desarrollo, cambio y evaluación de las mismas. Precisamente, el contacto permanente con estas instituciones y, mucho más aun, las responsabilidades de la gestión de las mismas, y de forma especial si se pretende fundamentar responsablemente esta gestión en presupuestos teóricos y epistemológicos consistentes, llevan a la clara constatación de la notable falta de estudios y propuestas sobre los mecanismos y la calidad de la intervención, y de la indudable superabundancia de análisis y planteamientos globales previos a la misma o metadisciplinares.

Si bien las razones pueden ser múltiples, cabe explicitar una referencia a las reticencias y la actitud hipercrítica de las que ha sido objeto, sobre todo en ámbitos académicos y durante los recientes años, el paradigma o perspectiva técnico-racional, y del sobrecultivo de los paradigmas cultural-simbólico y político, más posibilitadores, en sí mismos y dada su reciente emergencia, de análisis que de intervención. Con razón admitía CLARK (1985:76) que "el período de negación está muy avanzado. El período de construcción sólo ha empezado".

Dicha constatación estimula la identificación de posibles culturas y subculturas escolares, que pudieran constituir líneas y campos de profundización, teórica y práctica. En otros términos, se trataría de diseñar, a partir del paradigma cultural-simbólico, ámbitos de clara intervención, superadores de la metodología exclusivamente descriptiva y analítica.

1.- CULTURA DE LA FORMACION:

Supone la plena conciencia de la realidad de los aprendizajes permanentes, diversificados e inevitables, en el contexto de una intensísima interacción por parte de las personas y los recursos de todo tipo que integran los centros escolares, conciencia que conlleva la alta valoración y atento seguimiento de los procesos de maduración, y provoca una profunda sensibilidad hacia las peculiaridades de cada uno de los sujetos -alumnos, padres, profesores, personal de administración y servicios-. De la misma manera, debería existir una intensa cultura de la salud entre todos los colectivos que trabajan en las instituciones sanitarias.

2.- CULTURA DE LA CALIDAD PEDAGOGICA.

La cultura de la formación exige un determinado nivel profesional y tecnológico con el fin de instrumentar adecuadamente los aprendizajes: incluiría la exigencia de una

preparación específica, inicial y permanente, del profesorado y una especial valoración de la puesta en práctica de los conocimientos profesionales.

3.- CULTURA DE LOS RESULTADOS.

Muy en conexión con la cultura de la evaluación, la cultura de los resultados supondría la adecuada valoración de su consecución en los centros educativos y una mayor exigencia en la eficiencia de éstos. Una exagerada insistencia en la importancia de los procesos, como también una hipersensibilidad positiva hacia las perspectivas interpretativa y política, y negativa hacia la técnico-racional, ha podido conducir a una débil valoración de los resultados, e incluso a una inadecuada y esterilizante actitud ante los planteamientos que enfatizan la absoluta necesidad de su consecución, incluso como legitimación de los procesos.

"Por mucho que se planifique el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje que se desprende del proyecto educativo y curricular, si no se corrigen las prácticas propias de la cultura de la anarquía organizada que define Clark, poco podemos avanzar con éste o cualquier otro modelo de gestión. Una planificación sin un proceso cronogramado de seguimiento que ajuste los procesos y sin mecanismos eficaces de control de los resultados que arrojan las actuaciones programadas no es más que pura inoperancia." (ALVAREZ: 1990, 59)

4.- CULTURA DE LA EVALUACION.

Superadora de la dinámica tradicional de los centros educativos, caracterizada por la ausencia de toma de decisiones y de su lógico desarrollo, la cultura de la evaluación aportaría a los mismos profundidad en el análisis, rigor en los procesos de toma de decisiones, atento seguimiento de las implementaciones, justa interpretación de los resultados y coherencia global a la gestión institucional, y todo ello a partir de la creación de hábitos y actitudes que favorezcan la auto-reflexión sistemática y rigurosa (SANTOS: 1990, 50). En síntesis, la cultura de la evaluación consistiría en "un conjunto de actitudes, comportamientos, hábitos y técnicas, asumidos como parte integrante de la cultura organizacional del Centro, los cuales, basados en determinados valores y referidos a la evaluación institucional, convierten a ésta en una actividad sistemática, funcional e indispensable en el contexto general de la gestión." (OLIVER: 1992).

5.- CULTURA DE LA INNOVACION.

Es ésta una dimensión de la cultura organizacional asociada a los períodos de crecimiento y excelencia (PETERS y WATERMAN: 1984; GONZALEZ y ESCUDERO: 1987; DRUCKER: 1986) y de reflexión prospectiva (TOFFLER: 1970, 1980, 1990).

6.-CULTURA DE LA GESTION.

Entendida la gestión como "puesta en escena y ejecución de funciones" y, al mismo tiempo, "transformación de información en acción" (RUL: 1990, 20-21), la cultura por ella creada tendería a alcanzar todos los ámbitos escolares, siendo su punto de partida la

perspectiva organizacional que aportaría, sin duda, a la estrictamente curricular su dimensión de globalidad, coherencia y sistematicidad, habida cuenta del marco real y estructural en el cual ésta se desarrolla, que no es otro que el centro educativo.

"Cultura de gestión" significa desarrollar en una organización concreta habilidades sistemáticas de diagnóstico, planificación, programación, ejecución, coordinación, evaluación y realimentación.

Una organización <gestiona> cuando transforma información en acción ejerciendo las habilidades de la cultura de gestión en todos sus órganos y niveles según los principios de equifinalidad, descentralización, coordinación, correlación vertical-horizonta l y relación con el entorno.

Un centro docente desarrolla una cultura de gestión cuando funciona como una organización; es decir como una red formada por personas y recursos conectada al entorno, en la cual la información producida por la acción realimenta la transformación de la propia información incorporando información externa.

El avance en la cultura de gestión referida al centro educativo tiene dos vertientes: a) la organización y la dirección, y b) la intervención curricular en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos dos ámbitos tienen especificidad propia y, a la vez, son complementarios. En cada centro docente la concreción de la cultura de gestión se traduce en la creación de un Proyecto de Gestión del Centro Educativo específico que impulse el desarrollo de un Proyecto Curricular propio. Estos dos elementos conforman la red organizativa que permite el desarrollo de las habilidades de la "cultura de gestión." (RUL: 1991, 54-55).

7.-CULTURA DE LA REFLEXION Y DEL DEBATE.

Entendida como la cultura del pluralismo, plena y gozosamente aceptado y en dinámica evolución, enriquecedor y posibilitador de diversos planteamientos y espacio natural para la solución de conflictos y para la creatividad, y opuesta a la superficialidad, mimetismo o pobreza en los planteamientos.

8.- CULTURA DE LA COMUNICACION Y DEL DIALOGO.

Por los objetivos específicos de los Centros Escolares -en conjunto y en un sentido amplio, posibilitación exitosa de aprendizajes-, la comunicación y el diálogo (personal, grupal y global) deberían constituir elementos característicos y consubstanciales a toda cultura escolar, no sólo como estrategias en los procesos sino como valores en sí mismos. Basada en las raíces más profundas de todo personalismo, esta cultura posibilita, fundamentalmente, la calidad de los procesos formativos.

9.-CULTURA DE LA COLABORACION.

Por las característica específicas de los centros educativos, definidos con acierto como "organizaciones de difícil gestión" (ANTUNEZ y GAIRIN: 1990, 10), la cultura de la colaboración constituye un ámbito de especial intervención.

"(La colaboración). . .constituye la expresión más clara de la cultura colegiada que trata de generar e institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración debe ser la expresión de dialogicidad, en términos freirianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta, elevación de problemas individuales a categorías institucionales que deben estar presentes como norte y contenido de las diferentes acciones escolares." (ESCUADERO: 1990, 212).

10.-CULTURA DEL COMPROMISO CON EL ENTORNO.

Caracterizada la institución escolar como un sistema abierto, aparece su relación con el entorno, y el consiguiente compromiso con él, como uno de los elementos más específicos de su cultura organizacional. Más allá del adecuado desarrollo del diseño curricular, interesa resaltar aquí las relaciones institucionales de los centros educativos con su entorno, natural y social, considerado como su lógico suprasistema, de las cuales deben derivarse una especial sensibilidad y una clara opción para el desarrollo de esta cultura.

En síntesis, se trataría de establecer estrategias adecuadas para crear e implementar las citadas culturas en los centros escolares, estrategias que participarían de los enfoques directivos y no directivos (MATEU: 1984) y, sin llegar al pesimismo de OWENS (1989, 346), quien manifiesta que "puede esperarse el cambio en la escuela mucho antes como resultado de presiones externas que de fuerzas internas", estarían fundamentadas en la convicción de que "la cultura se instala por imitación, interacción y aprendizaje" (ETKIN y SCHVARSTEIN: 1989, 208).

Y, por supuesto, estas estrategias deberían considerar fuera de toda duda la necesidad de desterrar, ya y como proceda, ciertas características de la cultura escolar que sitúan a ésta en línea de oposición frontal en relación a cualquier posibilidad de mejora institucional.

"Los estilos de cultura más frecuentes en la escuela son los de orientación a las personas y a la función. La persona del profesor está por encima de todo; se busca la armonía y convivencia, a costa de cualquier otro fin institucional. Los efectos prácticos son: nadie se responsabiliza de tareas concretas y no hay sistema de control; en largas reuniones no se enfrentan los problemas y sólo se toman decisiones que no molesten a ningún profesor; la elección se hace por antigüedad y preferencias individuales; la jerarquía es simbólica; la tecnología está ausente." (MUÑOZ y ROMAN: 1989, 180).

"Es lógico que ante esto muchas técnicas de dirección y organización fracasen porque la cultura creada en la escuela rechaza el principio de la eficacia." (MUNICIO: 1988).

Bibliografía.

- ALVAREZ, M. (1990): Planteamientos institucionales del Centro Educativo. **ACTAS DEL PRIMER CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACION ESCOLAR** (ACTAS en adelante). Barcelona (47-70).
- ANTUNEZ, S. y GAIRIN, J. (1990): **El projecte educatiu**. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

- BOLMAN, L. G. y DEAL, T. (1984): **Modern approaches to understanding and managing organizations.** Jossey-Bass Pub., San Francisco.
- BORRELL, N. (1989): **Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas.** Editorial Humanitas, Barcelona.
- CLARK, K. L. (1985): *Emerging paradigms in Organizational Theory and Research.* En LINCOLN, Y.: **Organizational Theory and Inquiry.** Sage, Beverly Hills.
- CASTRESANA, J. I. y BLANCO, A. (1990): **El directivo impulsor de la innovación.** Marcombo Boixareu Editores, Barcelona.
- DRUCKER, P. F. (1986): **La innovación y el empresariado innovador. La práctica y los principios.** EDHASA, Barcelona.
- DRUCKER, P. F. (1989): **Las nuevas realidades.** EDHASA, Barcelona.
- ESCUDERO, J. M. (1990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración.* ACTAS. Barcelona (189-221).
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989): **Identidad en las organizaciones. Invarianza y cambio.** Paidós, Buenos Aires.
- FERRANDEZ, A. (1990): *La Organización Escolar como objeto de estudio.* ACTAS. Barcelona (13-26).
- GONZALEZ, M. T. (1990): *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas.* ACTAS. Barcelona (27-46).
- GONZALEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo.** Ed. Humanitas, Barcelona.
- HERMEL, Ph. (1990): **La gestión participativa (Management participativo).** Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- MATEU, M. (1984): **La nueva organización del trabajo. Alternativas empresariales desde una óptica psico-sociológica.** Ed. Hispano Europea, Barcelona.
- MUNICIO, P. (1988): *La cultura escolar como clave.* **Apuntes de Educación**, 29, 2-5.
- MUÑOZ, A. y ROMAN, M. (1989): **Modelos de Organización Escolar.** Cincel, Madrid.
- OLIVER, J. (1992): *Estratègies per a una cultura avaluativa als centres educatius.* EDUCACIO I CULTURA (en prensa).
- OWENS, R. (1989): **La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa.** Santillana, Madrid.
- PETERS, T. J. y WATERMAN, R. H. (1984): **En busca de la excelencia.** Plaza y Janés, Barcelona.
- RUL, J. (1990): **El projecte de gestió del Centre Educatiu.** Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- RUL, J. (1991): *La Direcció Escolar en la dècada dels 90.* **ACTES I JORNADES SOBRE DIRECCIO ESCOLAR.** Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya, Barcelona (23-58).
- SANTOS, M. A. (1990): **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.** Akal, Madrid.
- SCHEIN, E. H. (1988): **La cultura empresarial y el liderazgo (Una visión dinámica).** Plaza y Janés, Barcelona.

- TOFFLER, A. (1970): **El shock del futuro.** Plaza y Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. (1980): **La tercera ola.** Plaza y Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. (1990): **El cambio del poder.** Plaza y Janés, Barcelona.
- ZABALZA, M. A. (1990): *El currículum de Organización Escolar.* **ACTAS.** Barcelona (93-125).

CULTURA

Dr. Jesús

posibles

en análisis

estudios

que des

reflexión

una per

una crea

impulso

conciencia

clases

par les

ou au

product

sublimes

hombre

natural

añ-pu

como

perso

social

futuro

homi