

La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer?

Carme Armengol Asparó

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

[Metadata, citation and](#)

Accés Obert

Resum

En aquest article s'analitza com els canvis en les organitzacions haurien de provocar i facilitar el perfeccionament de la institució i el desenvolupament individual, mitjançant la transformació de la cultura de l'organització i de la cultura experiencial dels agents implicats, alhora que s'hi argumenta com la implementació d'un canvi de cultura en les organitzacions pressuposa un comportament convençut de la direcció, que ha de donar exemple i convèncer de la necessitat del canvi perquè aquest es pugui produir a diversos nivells.

Paraules clau: cultura organitzacional, col·laboració, canvi organitzacional, condicions que han de donar-se per al canvi cultural.

Resumen

En el presente artículo se analiza como los cambios en las organizaciones deberían provocar y facilitar la mejora de la institución y el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura de la organización y de la cultura experiencial de los agentes implicados. A la vez, se argumenta como la implementación de un cambio de cultura en las organizaciones presupone un comportamiento convencido de la dirección, que ha de dar ejemplo y convencer de la necesidad del cambio si queremos que afecte a distintos niveles.

Palabras clave: cultura organizacional, colaboración, cambio organizacional, condiciones que deben darse para el cambio cultural.

Abstract

This paper analyses how changes in organizations should facilitate the improvement of the institution and the individual development, due to the transformation of the organizational culture and the experiential culture of the implied agents. Moreover, it is being discussed how the implementation of a cultural change in organizations need to be supported by a convinced direction, which should give example and convince about the need of change if this has to affect the different levels of organization.

Key words: organizational culture, collaboration, organizational change, cultural change conditions.

Sumari

- | | |
|--|---|
| 1. Introducció: Què va ser primer, l'ou o la gallina? | 4. Cultura col·laborativa i canvi organitzacional |
| 2. El paper de la direcció en la innovació i/o el canvi de cultura | 5. El disseny del canvi |
| 3. La cultura de la col·laboració, peça clau de la cultura desitjada | Bibliografia |

1. Introducció: Què va ser primer, l'ou o la gallina?

Cap a l'any 500 aC, el filòsof grec Heràclit va sentenciar que: «ningú no es pot banyar dues vegades en el mateix riu, ja que les aigües flueixen constantment». Va ser un dels primers filòsofs occidentals que va presentar la idea que l'Univers és un estat constant de canvi i permanència. Ho escrivia així: «Tot canvia i res no perdura; tot es mou i res no es queda fix [...] Les coses fredes es tornen calentes, les coses calentes esdevenen fredes; el que està mullat s'asseca i el que està ressec s'humiteja». Per Heràclit el secret de l'Univers era descobrir els termes ocults i les connexions que creaven simultàniament els models d'unitat i de canvi.

Hi ha una cèlebre metàfora, utilitzada entre d'altres per Antúnez (1993) i Bolívar (1993a), que ens informa sobre aquesta reflexió: la cultura organitzativa barrera i pont per a la millora dels centres educatius. D'altra banda, Pérez Gómez (1998: 164) ens reforça aquesta idea quan ens diu que convé considerar que la cultura docent facilita o obstaculitza els processos de reflexió i intervenció autònoma dels propis col·legues i dels estudiants. Per això es constitueix en el factor immediat de més importància en la determinació de la qualitat dels processos educatius. **La cultura és alhora la barrera més gran per al canvi i, per això, el millor pont per a la seva millora.**

Avui, després de les experiències que estem vivint, som conscients que el canvi educatiu, com ens assenyala Bolívar, no és un simple problema tècnic, sinó un assumpte cultural que requereix que es presti atenció a la cultura organitzativa com a factor resistent al canvi, però també que es pensi que sense el canvi cultural no existiria.

Els esforços per introduir canvis han tendit a subestimar el poder de la cultura de l'escola i de l'aula per adaptar, acceptar i rebutjar innovacions que entren en conflicte amb les estructures i els valors dominants en la cultura escolar. Veiem que mentre que és fàcil introduir-hi canvis superficials que no amenacin les estructures existents, no és fàcil desafiar i canviar les estructures profundes de l'ensenyament. (Rudduck, 1994: 387)

Per Morgan (1991: 124), està clar que el canvi organitzacional implica un canvi cultural. Per Bolívar (1999), la cultura organitzativa i professional del centre escolar és un factor resistent, i sense incidir-hi el canvi com a millora no funcionarà.

Un canvi en l'organització suposa un canvi de cultura; en definitiva, un canvi de pensament dels membres de la comunitat educativa. S'ha de plantejar des del punt actual de l'organització, a través de passes concretes amb la comprensió i la participació de tots. (Domenech i Viñas, cit. a Díez, 1999)

D'aquí la paradoxa existent en qualsevol canvi educatiu: si no provoca reacció negativa amb la cultura escolar existent, és que el canvi no és tal; i si provoca aquesta aversió, tindrà poques garanties d'èxit. S'haurà de promoure, per tant, un procés d'adaptació mútua entre la proposta de canvi i la cultura escolar, és a dir, intentar generar des dels mateixos centres un desenvolupament organitzatiu que conduïxi als canvis desitjats (Bolívar, 1999).

Per tant, què va ser primer, l'ou o la gallina? Els processos d'innovació generen canvi de cultura, o caldrà propiciar canvis de cultura per introduir innovacions?

És evident que qualsevol innovació que generi modificacions globals en l'organització forçosament generarà canvis de cultura, però s'ha de tenir present que perquè això succeeixi es fa necessari que l'organització tingui una certa cultura innovadora. Si això no és així, el que caldrà, evidentment, serà potenciar-la, i aquest fet en ell mateix ja és una innovació. Atès que els diferents elements en una cultura s'interrelacionen, es recolzen i es complementen, és molt difícil canviar-ne algun sense que se'n modifiquin els altres.

La cultura escolar acostuma a domesticar les innovacions per aconseguir, finalment, acomodar-les a les seves pautes habituals. El grau de reacció organitzativa a una innovació dependrà de la cultura escolar existent, que determinarà l'èxit o el fracàs de la innovació. (Bolívar, 1999: 203)

Des del nostre punt de vista, la cultura d'una organització està molt marcada pel tipus de relacions, de l'estructura i dels objectius que una institució pretén. Si volem aconseguir un canvi en l'organització d'un centre només serà possible a través **d'un canvi en la cultura organitzativa** d'aquest que suposi, entre altres coses, superar l'individualisme del professorat per actituds col·laboratives i modalitats d'organització flexibles que permetin la construcció dels nous processos.

La cultura del canvi implica plantejar una institució oberta, sensible i tolerant a l'error. Haurà de generar-se des de dins i capacitar el centre per desenvolupar la seva pròpia cultura innovadora, incidint en l'estructura organitzativa i laboral, a redissenyar els rols, potenciar la presa de decisions i el desenvolupament institucional, implicant el professorat en una anàlisi reflexiva permanent en contextos de col·laboració (Bolívar, 1993).

Es tracta d'identificar els membres de l'organització amb el projecte institucional, de compartir les estratègies de treball, d'implicar-se en la seva consecució i de sentir la necessitat d'avaluar les actuacions per veure si la millora es dona en la direcció desitjada.

La potenciació d'una cultura peculiar i consolidada permet orientar les accions individuals i col·lectives, mobilitzant una bona part del potencial per-

sonal i professional dels components de l'organització. El canvi basat en una cultura conseqüent és el més eficaç i perdurable, tot i que, sense cap tipus de dubte, és el més difícil d'aconseguir.

Això és particularment important en organitzacions educatives on l'estructura, com a xarxa de normes i rols, és dèbil. Es precisa aquí fonamentalment una cultura forta que sigui capaç de mantenir i cohesionar les parts, de donar seguretat als seus membres i de garantir referències d'acció. (Gairín, 1995: 124-125)

Els programes de canvi cultural han de tenir present el fet que a les persones se'ls està demanant no sols que facin les coses de manera diferent, sinó que pensin de manera diferent i canviïn les seves actituds.

2. El paper de la direcció en la innovació i/o el canvi de cultura

Si tractem les persones tal com són, potser no les farem pitjor, però si les tractem com si fossin el que haurien de ser, les ajudarem a convertir-se en el que són capaces de ser. (Goethe)

Entendre les variables culturals que actuen en un centre no resulta necessari només per desxifrar què hi passa, sinó per individualitzar les qüestions prioritàries pels líders i el lideratge. Els líders que desitgen canviar la cultura de l'organització, o preservar-la tal qual, necessiten prioritàriament estar al corrent de quines són aquestes variables.

Segons Schein (1992: 20), les cultures empresarials les creen els líders, i una de les funcions més decisives del lideratge bé pot ser la creació, la conducció i (sempre que sigui necessari) la destrucció de la cultura. Cultura i lideratge examinats de prop, són dues cares de la mateixa moneda, que no poden ser enteses per separat. De fet, existeix la possibilitat, poc considerada en la investigació sobre el lideratge, que l'únic realment important que fan els líders sigui la creació i la conducció de la cultura, i que l'únic talent dels líders sigui donat per la seva habilitat de treballar amb la cultura.

Els equips directius han de dedicar també els seus esforços a transformar l'estructura profunda o cultura del seu centre (conjunt de normes, expectatives i models). (Marchesi, 1998: 16)

Però no és només Schein qui pensa que l'acció del líder és fonamental en els processos de canvi de cultura. Gairín (1995: 125) també és dels qui opina que perquè hi pugui haver modelatge de la cultura és clau la presència d'un lideratge institucional. Aquest lideratge recaurà, lògicament, en la majoria dels casos, en els membres de l'equip directiu, els quals no han de tenir un paper d'herois, no és imprescindible un lideratge carismàtic, sinó que més aviat han de ser capaços de generar símbols i significats comuns, i sobretot ser uns grans coneixedors del medi. D'altra banda, cal atendre l'efecte i les conseqüències que pugui tenir el desenvolupament de cultures contràries a la millora o als compromisos institucionals.

El líder es mou en un marc de valors, propòsits i creences que representen la cultura de l'organització i des de la qual pot anar impulsant, cultivant i sostenint (González, 1997) els projectes i esforços de l'organització.

San Fabián (1993: 588) també és dels que s'apunta a aquesta perspectiva, quan manifesta que una de les propostes que presenta més unanimitat pel que fa al canvi organitzacional és la que fa referència al protagonisme assignat al lideratge educatiu a l'hora de millorar qualitativament els centres escolars.

De fet, Hoyle (1986: 20) va suggerir que si la paraula *direcció* es pren per connotar *l'activitat de moure una organització més que de mantenir-la al ralenti*, la teoria de la direcció seria la mateixa que la de la innovació.

Ara bé, amb això no volem dir que el canvi cultural hagi de ser un procés només dirigit des de la direcció del centre. Per Marcelo i Estebananz, però, el lideratge (1999: 54) no necessàriament ha de ser un rol que s'exerceixi de forma unipersonal, i en aquest sentit el lideratge compartit per equips directius o per equips de gestió, com l'equip tècnic de coordinació pedagògica, pot tenir una gran influència en la millora global de l'ensenyament. Això no vol dir, com apunta Escudero (1991), que aquests equips siguin l'òrgan que dirigeix els altres, ni el propietari de les iniciatives de la millora.

Quan funcionen els equips de gestió efectius? Quan tots els membres (Marcelo i Estebananz, 1999: 54) estan compromesos en el procés; tots els membres reconeixen i valoren les diferències d'opinió i reconeixen que no sempre és possible obtenir el consens. A més, hi ha la possibilitat real que diferents equips tinguin prioritats diferents i incompatibles dins d'una institució, la qual cosa s'ha de tenir en compte per la direcció.

Tal com diu Colom i altres (1991), és des de cada una de les unitats organitzatives, si volem ser coherents amb la idea de flexibilitat i dinamisme, des d'on s'ha d'iniciar el canvi. Això implica alhora bones relacions humanes, persones amb capacitat d'intercanviar idees, de rebre informació, tolerants amb l'error, etc. Aquesta nova cultura obliga a treballar creativament, amb persones molt diferents que, tanmateix, han de ser coordinades; d'aquí que el canvi comporti sempre la implicació dels directius.

En qualsevol cas, la implementació d'un canvi cultural en l'organització pressuposa un comportament convençut de la direcció que, alhora, ha de donar exemple i convèncer de la necessitat del canvi perquè llavors aquest es produeixi en els diferents nivells. És del tot necessari que els membres percebin la necessitat del canvi i que els agents que el produeixin siguin conscients dels costos personals que qualsevol renovació porta implícita. Per tant, aquests costos s'hauran de neutralitzar amb incentius, no només econòmics sinó bàsicament psicosocials, com ara la participació, la informació, l'augment de la capacitat d'influència, la llibertat d'acció, etc., en definitiva, la satisfacció de les necessitats personals.

S'iniciï com s'iniciï el canvi, Fullan (1985: 404) creu que, un cop començat, suposa ansietat i incertesa per aquells que hi estan implicats i (si té èxit) el desenvolupament de noves habilitats, comprensions cognitives, creences i significats.

Glatter (1993: 256-529) creu que són necessàries tres implicacions bàsiques per part de la direcció en relació amb el canvi:

- a) Les persones que dirigeixen el centre han de ser vistos —i ho han de ser— com els líders professionals de les seves institucions i no només com els seus caps executius.
- b) El director ha d'operar en l'àmbit del principi general i del detall específic. Una idea clau és la de dirigir amb l'exemple, la idea és influir en les cultures, les normes i les pràctiques a través de les aplicacions detallades, en lloc de fer-ho a través d'arguments retòrics generals.

Un líder eficaç ha de ser el cap en els dos extrems de l'espectre: idees al més alt nivell d'abstracció i accions en el més mundà nivell de detall.

- c) Els líders de les escoles i altres persones que guien els processos d'innovació han de tenir o han de desenvolupar una comprensió profunda del caràcter social i del context de les seves escoles, sense quedar-hi per això emmanillades.

Gairebé tots els esforços de millora locals han de començar per un diagnòstic rigorós d'organització.

A continuació, en el quadre 1 hem volgut recollir sintèticament, com a cloenda d'aquest apartat, les recomanacions que fan diversos autors (Antúñez, 1999 i 1993: 242; Glatter, 1993: 517 i García Echevarría, 1992) respecte dels mecanismes que han de desenvolupar les persones que ocupen càrrecs directius en institucions educatives en relació amb els processos d'innovació i canvis de cultura.

3. La cultura de la col·laboració, peça clau de la cultura desitjada

Segons Hargreaves (1994), actualment la cultura docent es troba en una delicada cruïlla, viu una tensió inevitable i preocupant entre les exigències d'un context canviant, flexible i incert, caracteritzat per la complexitat tecnològica, la pluralitat cultural i la dependència dels moviments del lliure mercat mundial, d'una banda, i les rutines, les convencions i els costums estàtics i monolítics d'un sistema educatiu inflexible, opac i burocràtic, de l'altra.

Prenem en consideració algunes de les aportacions que Pérez Gómez (1998) fa respecte d'això en destacar, entre les característiques més rellevants que defineixen avui dia la cultura docent, les següents:

1. **Aïllament del docent**, vinculat al sentit patrimonialista de la seva aula i a la seva feina; es pot considerar una de les característiques més esteses i perniciososes per la cultura escolar.

L'aula és el santuari dels professors. El caràcter sacrosant de l'aula és un element central de la cultura escolar que és preservada i protegida a través de l'aïllament del professor i la vacil·lació dels pares, administradors i companys en l'intent de violar-la. (Bullough, 1987: 92)

Quadre 1. Mecanismes necessaris que han de desenvolupar els líders d'una institució.**Mecanismes que han de desenvolupar els líders d'una institució respecte dels processos d'innovació i canvi de cultura**

Genèrics del càrrec	<ul style="list-style-type: none"> • Posseir els principis ètics en el sentit dels valors, les normes i els comportaments que regeixen en la coordinació de les persones implicades en la direcció d'institucions educatives. • Desenvolupar un model de conducta personal i professional (fins i tot en els aspectes més estrictament docents) que serveixin d'orientació, model o <i>coaching</i> per als altres. • Descobrir, dissenyar i fer aflorar les capacitats possibles de la institució. • Reaccionar en la direcció desitjada davant les crisis, donant un exemple de model positiu mitjançant el seu comportament personal. • Intervenir, en la mesura que sigui possible, en la determinació de criteris per atorgar recompenses i determinar estatus. • Donar suport i destacar les persones que accepten els nous valors que es pretenen implantar. • Crear noves històries i rituals per poder reemplaçar els que no són congruents amb els valors que es pretenen potenciar. • Configurar una estructura organitzativa flexible i àgil. • Intervenir adequadament en els processos de selecció, adscripció i promoció del professorat en el cas que sigui possible. • Utilitzar sistemes d'acollida, acceptació i sociabilització a les persones noves. • Utilitzar de manera creativa les variables organitzatives. • Utilitzar estratègies variades i oferir atenció a les circumstàncies individuals. • Formalitzar les regles no escrites amb la finalitat que siguin conegudes i complertes. • Potenciar l'ús generalitzat de la rotació en els llocs i les tasques. No establir filtres que dificultin, en el transcurs del temps, l'accés de les persones a les noves funcions. • Utilitzar mecanismes de comunicació i participació tractant d'ampliar-los, enriquir-los i de crear una atmosfera de confiança. • Conèixer, analitzar i utilitzar mecanismes, estratègies i procediments específics, basats en la dinàmica de grups. • Entusiasmar, que no és res més que la capacitat per motivar i integrar l'individu en el projecte institucional.
Propis del procés	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenir-se atents i comprendre al màxim les exigències canviants de l'entorn i el funcionament intern del centre, per poder decidir quin és el moment adequat per poder fer el canvi. • Deixar clar el propi compromís amb el projecte que s'inicia. • No caure en l'error de presentar projectes purament personals. • Assegurar que tothom té clar el projecte que es pretén aconseguir, especialment pel que fa als beneficis educatius. • Evitar la confiança ingènua en l'atzar. • Crear oportunitats i ambients favorables. • Fer evidents els beneficis possibles del canvi, per tal de compensar millor les pèrdues probables. • Intentar assegurar i distribuir els recursos necessaris de temps i diners. • Crear noves estructures, rols i equips per al projecte quan sigui convenient. • Assegurar-se que la solució proposada té relació amb el problema definit i que es realitza un pla seriós per a la seva execució: temps i suport per al procés. • Un cop definit clarament el diagnòstic i la planificació, córrer els riscos calculats i estar disposat a acceptar les conseqüències i animar els altres col·legues en la mateixa direcció. • Persistir davant dels obstacles, assumir sense traumes les dificultats que s'oposin als problemes de canvi i es disposi d'aquesta capacitat o força per realitzar les idees. • Mantenir l'estabilitat mentre s'introdueix el canvi.

Flindres (1988) distingeix tres classes d'aïllament: *l'aïllament com a estat psicològic*, on la inseguretat personal o la por envers la crítica reclou el docent als marges de la seva aula, de la seva incompetència i de la seva previsible arbitrarietat i autoritarisme; *l'aïllament ecològic*, determinat per les condicions físiques i administratives que defineixen la seva tasca, i *l'aïllament adaptatiu*, concebut com a estratègia personal per, voluntàriament, trobar el propi espai d'intervenció i preservar-lo d'influències pejoratives del context.

1. **Col·legialitat burocràtica**, entesa com un conjunt de procediments burocràtics orientats a incrementar l'atenció que es dóna a la necessitat de treballar junts, almenys en el moment de dissenyar i planificar els projectes curriculars. La col·laboració burocràtica ni sorgeix ni es desenvolupa espontàniament des de la iniciativa dels propis docents, sinó que és una imposició administrativa de les autoritats que des de fora consideren interessant el treball en comú. Per tant, és obligatòria i habitualment està acompanyada d'un pla d'acció en el qual existeix poc espai de llibertat a la creativitat dels docents. En el millor dels casos, la col·legialitat burocràtica es pot considerar un pas previ i molts cops imprescindible per provocar el decisiu pas cap a la col·laboració.
2. **Saturació de tasques**, davant la necessitat de respondre a l'increment de complexitat de la societat actual, l'escola i, en conseqüència, el docent, es veuen forçats a complicar la seva estructura i el seu funcionament. Aquest fet provoca que un dels sentiments més constants del professorat, actualment, sigui la seva sensació d'angoixa, de saturació de tasques i responsabilitats per fer front a les noves exigències curriculars i socials que pressionen la vida diària. La demanda del curt termini els impedeix un desenvolupament asossegat de les qualitats personals i professionals del docent, que es manifesten a llarg termini.
3. **Ansietat professional**, la pèrdua de la legitimació tradicional de la tasca docent, la incertesa dels nous horitzons, acompanyats per la pressió i la urgència de respondre a les exigències del mercat, així com l'escassa consideració social de la seva tasca li provoquen un alt grau d'ansietat i insatisfacció professional. La cultura docent de final del segle es nodreix, en bona mesura, de frustració, angoixa, desorientació i cínic pragmatisme (Banks, 1993). La ideologia de la rendibilitat escolar, tan estesa i volguda per les polítiques neoliberals dels governs conservadors, provoca clarament la devaluació de la tasca educativa, situa el docent a l'empar dels vents revoltats del mercat i provoca la seva insatisfacció i ansietat professional, ja que l'aboca a desvirtuar la seva funció educativa: la formació de l'individu en la recreació de la cultura, a favor d'un simulacre entès com la preeminència del rendiment acadèmic sobre els continguts disciplinaris.

Tal com ja va assenyalar Weber (1958) en el seu moment, la diferència entre l'antic concepte capitalista i el que va sorgir amb l'ètica protestant no rau en l'èmfasi d'adquirir, sinó en els mitjans que s'han d'utilitzar. *Treballar per produir*, a diferència d'*exploitar per prendre*, revela que quan es treballa con-

juntament es pot produir més perquè ho comparteixin tots. Perquè les persones treballin bé a les organitzacions, s'ha de considerar el treball en equips com un avantatge i no com un detriment dels seus interessos.

La cultura de la col·laboració sorgeix i expressa un conjunt del que pot ser descrit àmpliament com a creences morals sobre el valor de les relacions entre els individus i grups. No neix i creix de creences compartides sobre la naturalesa o l'organització del contingut del currículum o els mètodes d'ensenyament, però té un impacte en diverses formes sobre la pràctica educativa en les escoles. Porta, a llarg termini, a la formació d'un ampli consens pedagògic i curricular que és tolerant amb la diferència i la divergència.

En la literatura especialitzada trobem diversos autors que també advoquen per un treball col·laboratiu (Lieberman, 1990; Carreño, 1992; Inger, 1993; Senge, 1995, etc.). Valguin com a exemple aquestes afirmacions:

[...] el problema és comunicatiu i resulta inevitable quan no es comparteixen els símbols del grup de referència. La falta d'uns mateixos codis culturals i d'interpretació comuns potencia el conflicte i sovint comporta situacions de marginació i de pressió psicològica. (Gairín, 1995: 163)

Cal que els agents interns (equip directiu, coordinadors, orientadors...) i externs (equips psicopedagògics) arribin a ser dinamitzadors del canvi en el centre, generant i animant les iniciatives entre el professorat i col·laborant-hi; organitzant, en coordinació amb centres de professors, grups de renovació pedagògica, serveis de suport escolar [...], la formació d'equips de treball, de seminaris permanents, de tallers... en definitiva, l'elaboració d'instruments que serveixin per a les escoles. Tot això afavorirà la configuració d'una cultura col·laborativa on l'estratègia de perfeccionament pugui ser l'equip de professionals i la modalitat fos la investigació-acció, de manera que es defensés la construcció d'una cultura comuna que, a partir de la creació de les condicions adequades, comprometés tant el sistema com els centres de professors (formació i perfeccionament), i que perseguís el canvi d'actituds, afavoridores del canvi (flexibilitat, acceptació, adaptació i autoreflexió) i de les pràctiques. (Tomàs, 1994)

Actualment hi ha cada cop més la certesa que l'educació és una tasca col·lectiva. Els estudiants tenen dret a rebre un ensenyament de qualitat, i això no és possible si entre els professors no existeixen plantejaments congruents i actuacions solidàries a partir d'alguns criteris comuns.

La creació de centres educatius de qualitat parteix de la convicció que és possible crear, conservar i transformar la cultura, malgrat que es requerirà temps per adequar-los a les noves exigències. S'entén que el fet de compartir concepcions i conviccions sobre l'ensenyament i el paper del professor és fonamental per aconseguir accions coordinades i de qualitat. (Gairín, 1999)

Tot i que aquestes afirmacions són contundents, el desenvolupament d'aquesta col·laboració desitjada no és fàcil. Per aconseguir-ho hem de tenir

en compte pràcticament tots els elements que conformen l'organització d'una institució. Però bàsicament hem de partir necessàriament, almenys, d'una premissa imprescindible: **aconseguir la participació activa de tots els membres dels centres.**

La col·laboració constitueix l'expressió més clara de la cultura col·legiada que tracta de generar i institucionalitzar el desenvolupament escolar. La col·laboració ha de ser l'expressió de diàleg, en termes freirians, de la participació, implicació, compromís mutu, suport, crítica i reflexió conjunta, elevació dels problemes individuals a categories institucionals que han d'estar presents com a nord i contingut de les diferents accions escolars. (Escudero, 1990: 212)

Caldrà propiciar estratègies que introdueixin una nova cultura basada en normes de col·laboració i noves relacions entre els membres de la comunitat educativa.

La gestió participativa dels centres va ser considerada en els anys setanta una exigència i una expressió del canvi polític i social. Avui es planteja també com un instrument per transformar la vida dels centres, per dotar-los d'una nova cultura basada en normes de col·laboració, programes de formació, noves relacions entre els membres de la comunitat escolar. (San Fabián, 1992: 80)

Aquesta col·laboració no serà efectiva si primerament no existeix una bona pràctica participativa entre els membres de l'organització. S'ha de defensar aquesta participació entre professionals i no professionals, segons San Fabián (1993: 84), per dues raons:

- La participació millora la qualitat de les decisions organitzatives. Permet la confluència de diferents perspectives i propostes alternatives i promou la creativitat i la innovació.
- Incrementa l'eficàcia i la productivitat, en millorar l'habilitat de l'organització per respondre ràpidament i conjuntament als problemes i a les oportunitats del seu entorn.

Podríem dir que la participació afavoreix el canvi d'opinions i actituds dels professionals per fer-los més receptius als canvis, augmenta el compromís de les persones amb l'organització i fa possible la coordinació.

Les organitzacions, per tant, no són només estructures, són maneres d'entendre les relacions socials, són processos de legitimació, són sistemes de significats. Si la cultura és un sistema de significats compartits, la participació és la millor eina per enfortir la cultura organitzacional. Una cultura col·laborativa és aquella on el funcionament organitzatiu i el tarannà de les persones convida a participar-hi. Fomentar una cultura col·laborativa requereix crear condicions per a la participació en els centres. La participació fa possible la col·laboració, i alhora aquesta dona sentit a la participació. Una cultura de la participació és, doncs, una cultura de la col·laboració. La col·laboració és un objectiu de la democràcia escolar. De poc serveix que les persones puguin pren-

dre decisions i votin periòdicament en uns òrgans de gestió, si no es modifiquen les relacions entre les persones i les condicions que porten a un aïllament professional.

No n'hi ha prou de treballar en una mateixa organització, perquè hi hagi participació cal fer-ho en equip. El treball en equip fa que una persona compensi una altra, i que tots aguditzin el seu enginy per resoldre qüestions que són de tots. En un treball en equip es prenen decisions i s'actua sobre aquestes. Això es converteix en la finalitat de l'equip. Tots adquireixen una responsabilitat davant el col·lectiu en aquella actuació. És l'equip també qui avalua el procés, qui revisa les decisions, qui les corregeix o les canvia.

A més a més, participació i treball en equip es poden considerar com els trets fonamentals per obtenir un bon grau d'excel·lència i qualitat. Un principi fonamental de la **filosofia de la qualitat** (Schmelkes, 1995: 32-34) és que les persones es desenvolupen, s'humanitzen i humanitzen el treball quan participen activament i col·lectivament en la millora dels processos laborals. Aquesta mateixa filosofia manté que les persones es realitzen en la seva feina, i es desenvolupen com a persones, quan participen creativament en la seva millora i quan ho fan com a equip, reconeixent que per ells mateixos no poden modificar els processos que condicionen les seves tasques. D'altra banda, es parteix de la convicció que una organització que es condueix d'aquesta manera genera una millor qualitat de vida en el treball, que és un dels objectius primordials de la qualitat. Des del món de l'empresa s'ha difós l'interès que hi ha per aconseguir que els treballadors tinguin un increment de la implicació en la presa de decisions.

Altres autors (Ball, 1989; Hoyle, 1986; Woods, 1987) també han posat de manifest que la cultura de la col·laboració revela certes debilitats, vistes tant des de l'exterior com des de l'interior de la institució. Pel que fa a l'exterior, es fa patent quan es revisen els estrets marges de llibertat i independència que té l'escola quant a un context que ja està determinat i a l'assignació d'uns objectius ja decidits des de fora. Des de l'interior, quan es posa de manifest que l'escola no és un marc de consens i acord voluntari, sinó un escenari social no escollit pels individus, on es presenten els interessos i les lluites de poder tan complexes i intenses com en la pròpia societat, si tenim en compte que el contingut de la tasca docent és clarament ètica, política i ideològica.

Però el perill fonamental, en la pràctica, d'un enfocament centrat prioritàriament en una cultura col·laborativa seria, per Muñoz i Roman (1989: 167), donar una importància tal a la cultura de la institució que aquesta es tanqués a l'exterior i oprimís la llibertat personal a l'interior. Sembla comprovat que una cultura forta i estable afavoreix simultàniament la producció i la implicació del factor humà. Per tant, convindrà fomentar la comunitat d'idees, valors i símbols en l'organització. Però seria inadequat crear una cultura col·laborativa independent, aïllada del seu entorn cultural. Sobretot seria abusiu intentar imposar coactivament, a tots i a cada un dels membres de l'organització, aquestes idees, aquests símbols i aquests valors, sense respectar la llibertat personal.

Coronel i altres (1994: 119) fins i tot plantegen si és lícit manipular la cultura i es pregunten: no serà una forma més de dominació i control dels dirigents i, com a conseqüència, d'exploitar la resta dels membres?

Seríem uns beneïts si ignoréssim tots aquests perills. Hi són i els hem de tenir en compte. Resulta evident que l'opció presa no és perfecta, però és la millor que podem tenir. Negar o obstruir la seva existència seria tant com posar en dubte la democràcia com a sistema polític que cal reivindicar. Tothom també coincideix en el fet que el model no és perfecte, però en tot cas és el millor de tots els que coneixem.

L'aposta per aquest tipus de cultura pot ser, tal com apunta Bolívar (1993b), un simple acte de fe, un missatge profètic de salvació professional o un instrument subtil per fer més eficient i acceptables les prescripcions oficials determinades a nivell central. Hi ha prou raons ideològiques defensables i coneixements pedagògics disponibles per pensar en l'escola com a tasca col·lectiva, intentant convertir-la en un lloc on s'analitza, es discuteix i es decideix, conjuntament, sobre el que passa i el que es vol aconseguir.

El que cal és sospesar avantatges i inconvenients, analitzar pros i contres i concretar quines han de ser les condicions que s'hauran de produir en un centre perquè aquesta cultura col·laborativa es pugui donar en les millors condicions.

Tal com diu Coronel (1996: 870), necessitem reflexionar sobre aquesta política de col·laboració que es posa de manifest en la reforma i veure de quina manera els escenaris organitzatius determinen i són alhora determinats per la seva posada en pràctica, afavoreixen o impedeixen el seu desenvolupament dins de les cultures professionals com les existents en els diferents nivells del sistema educatiu.

En definitiva, el tipus de cultura que nosaltres proposem desenvolupar coincidirà amb les característiques ja enunciades fa algun temps per diversos autors. Ferreres (1992: 24), per exemple, es fa aquesta mateixa pregunta; quina cultura hauríem d'intentar desenvolupar en aquests docents? Ell ens respon que hauríem de pensar en una cultura col·laborativa, tot i que reconeix que pot presentar molts problemes. Sosté que en els contextos educatius que ell coneix no hi ha una col·laboració espontània, sinó una col·laboració limitada. A partir d'aquesta presenta el que denomina *col·legialitat inventada* com la fita més comuna que haurien de seguir les cultures de l'individualisme o les fragmentades per arribar a ser, a la llarga, col·laboratives.

Per Pérez Gómez (1998) la col·laboració espontània afecta tant les maneres d'entendre l'escola i els processos d'ensenyament i aprenentatge com els rols docents i els procediments d'interacció entre professors, com els estudiants i com la comunitat. La cultura de col·laboració, tot i que està evidentment condicionada per les restriccions administratives i per la pròpia història escolar, així com per les tradicions de la cultura docent, sorgeix i es desenvolupa com un propòsit decidit de la pròpia comunitat escolar, convençuda que les necessitats, els interessos, les complexitats i els propòsits de la tasca educativa requereixen la cooperació des de la independència. La cultura de la col·laboració

té dos aspectes fonamentals que s'impliquen mútuament en tot procés educatiu: d'una banda, el contrast cognitiu, el debat intel·lectual que provoca la descentralització i l'obertura a la diversitat; de l'altra, el clima afectiu de confiança que permet l'apertura de l'individu a experiències alternatives, l'adopció de riscos i el despreniment personal sense l'amenaça del ridícul, l'explotació, la devaluació de la pròpia imatge o la discriminació.

Des del nostre punt de vista, les condicions que aportem a continuació serien, en el seu conjunt, el *decàleg* que ajudaria a conformar una cultura col·laborativa, tenint en compte que totes formen un tot fortament relacionat, de tal manera que si qualsevol es canvia les altres es veuran afectades pel canvi.

1. Normes i valors democràtics àmpliament compartits

Concretar els plantejaments institucionals és una oportunitat perquè la comunitat educativa, i especialment el seu professorat, revisin i posin en comú els plantejaments instructius, formatius i organitzatius del centre on intervenen. Aquests documents impulsen i fan necessari el treball en equip del professorat; en definitiva, una manera de potenciar i possibilitar una acció professionalitzadora. Elaborar el projecte de centre com un projecte institucional representa, a més a més d'una resposta a les necessitats del sistema educatiu i dels centres, un intent de passar d'una mentalitat individualista a una altra mentalitat de centre.

2. Comunicació i coordinació entre el professorat i les unitats d'organització

La comunicació és una tàctica utilitzada perquè els membres de l'organització puguin conèixer els procediments i les fites de la institució. La participació permet la discussió, la presa de decisions, el restabliment d'una mala comunicació o d'una comunicació errònia. Cal construir un marc de relacions personals entre el professorat basades en la comunicació i coordinació. Això pressuposa establir les bases per començar a treballar en equip i trencar amb la individualitat existent.

3. Implicació activa dels membres que integren l'organització

Compromís, implicació, són termes cada cop més freqüents en la literatura sobre el canvi educatiu. Té a veure amb les relacions amb companys, alumnes, administradors, supervisors i amb l'orientació global del centre (San Fabián, 1993: 103). El compromís o vincle de les persones amb els centres segons Mowday, Steers i Poder, citats per San Fabián (1992: 103), inclou:

- Una acceptació de les finalitats i els valors de l'organització.
- Una bona disposició per exercir un esforç considerable en benefici de l'organització.
- Un desig ferm per romandre com a membre de l'organització.

Com més involucrats personalment estan els protagonistes de l'organització, més probable és que desitgin influir en la seva política i en el seu *ethos*, per canviar l'organització i convertir-la en el tipus de lloc on volen continuar treballant i poder enorgullir-se'n. (Ball, 1989: 80)

El professor no és solament responsable del que passi a la seva aula, sinó que haurà de dedicar-se també al treball amb companys i a qüestions generals del centre. D'acord amb el coneixement actualment disponible, la generació d'un compromís organitzatiu no és fruit de canvis només estructurals, ni un assumpte de voluntat individual, tampoc no és un succés puntual, és el resultat d'un llarg procés en què el conjunt dels seus membres es va implicant en dinàmiques de treball que capaciten el centre per autorenovar-se i, quan aconsegueixen institucionalitzar-se, arriben a formar part de la cultura organitzativa del centre.

4. Predisposició positiva vers els canvis i les innovacions

Tal com assenyala Díez (1999), en un entorn canviant i turbulent com l'entorn en què ens movem al final d'aquest mil·lenni, la necessitat que les organitzacions educatives siguin capaces de generar un equilibri permanent entre l'adaptació a les noves demandes socials, culturals, laborals, ideològiques, etc., i la resposta crítica davant d'aquestes, implica l'exigència d'una permanent innovació crítica de la pròpia comunitat educativa.

La societat actual requereix, doncs (Martín-Moreno, 1992: 44-45), unes cultures organitzatives *destayloritzades*; que es caracteritzin per ser innovadores i adaptatives en lloc de burocràtiques i rígides. És a dir, atès el caràcter obert de l'escola i l'evident diversificació cultural de l'entorn, les institucions educatives han de presentar les màximes possibilitats de variabilitat organitzativa en funció de l'evolució dels plantejaments pedagògics i de les necessitats de la comunitat a la qual pertanyen.

Com a punt de partida d'aquest canvi ens caldrà, entre altres coses, acceptar el conflicte i la crítica com un fet consubstancial a l'organització.

Els conflictes formen part de les organitzacions i hem de treballar amb ells. Són inevitables entre els éssers humans i si volem apropar-nos de forma real a les situacions quotidianes dels professionals en els seus centres i amb els seus problemes, haurem d'aprendre a treballar amb els conflictes. (Díaz, 1995: 30)

5. Autonomia en la gestió

La necessitat de desenvolupar i contextualitzar un currículum adaptat al medi experiencial més proper i a les necessitats dels alumnes només es pot portar a terme partint de l'autonomia de cada centre. De poc servirà la coordinació, la participació dels diferents estaments, el fet de compartir fites, la implicació dels membres i la presa de decisions col·lectiva si després la institució no té la suficient autonomia de gestió per dur-los a la pràctica.

L'energia i el temps que exigeix una presa de decisions compartida han de ser compensats per la delegació d'una autoritat real; en cas contrari, una autoritat marginal unida als requeriments del paperam i les reunions pot produir sentiments de frustració i actituds negatives cap als processos de participació (David, 1989). Quan existeix la consciència que el temps i l'esforç esmerçat en la presa de decisions no es tradueix en el grau d'influència esperat, l'interès

Quadre 2. Matriu de relacions entre el nivell afectiu i el nivell de la tasca (Peña, 1991).

		Nivell afectiu	
		+	-
Nivell de tasca	+	Grup coordinat i eficaç.	Grup que treballa però amb tensions, conflictes i angoixes.
	-	Grup amb capacitat de comunicació que es reconforta amb la pura interacció.	Grup trencat.

per participar-hi desapareix. Amb freqüència, l'apatia de pares, professors i alumnes és el reflex de la impotència viscuda en experiències prèvies.

6. Grups que mantinguin estructures amb el punt òptim de relació entre el nivell de la tasca i el nivell emocional o socioafectiu (quadre 2):

Tots els grups tenen dues vessants estructurals: la formal i la informal. L'èxit de les organitzacions rauria a aproximar les dues estructures fins a un punt òptim. (Peña, 1991)

La vessant formal representa el nivell de la tasca: objectius explícits, regles de funcionament i unes responsabilitats limitades. Per dir-ho d'alguna manera, és la seva estructura conscient. La vessant informal representa el nivell emocional o socioafectiu: en aquest nivell de funcionament s'ha de cercar la creació d'un clima que afavoreixi l'acceptació mútua, la lliure comunicació, la no competitivitat, etc.

7. Formació d'equips directius que puguin liderar el centre

Ens cal l'exercici d'un lideratge que doni suport als processos col·laboratius, el poder del líder rau, com assenyalen Smith i Peterson (1990: 45), en la seva capacitat per transmetre la influència mitjançant una xarxa de significats que constitueixin la cultura de l'organització.

Segons Shedd i Bacharach (1991: 149-159), aquest suport pot ser verbal, implicant-s'hi personalment, recompensant l'esforç, acceptant riscos i no buscant efectes immediats, practicant el que es predica —concedir oportunitats per participar—, donant garanties sobre el procés de participació i dels participants, creant vies de comunicació entre mànagers i subordinats, facilitant recursos —temps, accés a informació— i formació en processos i habilitats de participació.

Per San Fabián cal exercir un estil de direcció democràtica que assumeixi, com a rol primordial, potenciar el treball en equip, amb el suport d'una formació centrada en el lideratge pedagògic i una disminució de les demandes administratives que recauen sobre els equips directius.

8. El centre com a espai per al desenvolupament professional del docent

El centre ha de ser un lloc d'aprenentatge per al professor. Segons Coronel (1996: 873) ell és el protagonista del treball de l'escola, i en aquest sentit es

converteix en àrbitre que determina, en gran mesura, el decurs dels esdeveniments i les dinàmiques organitzatives. No és estrany que el desenvolupament de processos d'innovació i canvi als centres hagin d'incorporar estratègies i mecanismes importants en la millora i el desenvolupament professional d'aquest col·lectiu. La creació de contextos per al desenvolupament professional dels professors passa per un canvi en la consideració de l'escola com a lloc de treball, en les relacions entre els seus membres, en els rols que desenvolupa, en l'ensenyament que s'hi imparteix, en les normes, activitats i programes de formació, amb el propòsit d'afavorir un equilibri entre autonomia, individualisme, integració i col·laboració com a mecanismes sobre els quals es pugui construir la cultura escolar.

Bolívar (1993b) creu que amb una reestructuració de les condicions organitzatives, l'autorevisió escolar i el desenvolupament cooperatiu, els centres es poden convertir en el context adequat per promoure el desenvolupament professional dels docents. Aquest procés acostuma a realitzar-se amb el suport d'agents externs i el professorat en unes relacions de col·laboració. Com a procés basat en l'escola, l'assessor extern parteix de les demandes que els professors entenen que constitueixen els seus problemes, sense imposar a priori els seus punts de vista i, en un procés de col·laboració, suggerir possibilitats d'acció. Uns i altres queden compromesos en un procés de millora, intentant fer front als problemes i valorant els èxits assolits. L'objectiu últim d'aquesta intervenció és aconseguir una institucionalització de la nova cultura des de dins que, a la llarga, faci innecessària la col·laboració d'assessors externs.

9. La col·laboració interinstitucional per obrir els centres a altres instàncies socials i al context proper

Abravanel (1992: 95) sosté que el vincle entre els contextos i l'organització subratlla la importància de la sincronització, de l'adaptació o de la conformitat de les accions organitzacionals amb les exigències dels mercats competitius i dels contextos sociopolítics.

Aquest vincle és bidireccional, ja que les organitzacions no s'adapten als seus contextos en forma passiva, sinó que fan esforços per canviar el seu ambient amb la finalitat de fer-lo més compatible amb els seus interessos i les seves capacitats.

Altres autors (Gairín, 1999) apunten que el paradigma crític admet el sentit de l'organització com a construcció social, al mateix temps que considera que la realitat queda mediatitzada pel context sociocultural més ampli. La col·laboració és admesa en aquest plantejament com a mitjà per superar una realitat suposadament més àmplia.

Aquesta col·laboració ens porta indubtablement a deixar de mirar-nos el melic i a estar més atents al context, creiem que les escoles no poden progressar si no s'hi troben activament immerses i atentes als processos canviants que aquest genera.

Obrir els centres com a espais de reflexió a altres instàncies socials, acadèmiques i professionals. L'escola ha de deixar de ser l'espai exclusiu de la pràctica men-

tre queda reservada la teoria per a altres institucions considerades tradicionalment, de més estatus. Aquesta situació ha afavorit el tradicional divorci entre teoria i pràctica. En reconèixer el paper actiu que han de desenvolupar els centres en l'àmbit de la presa de decisions, ha de suposar la possibilitat de connectar-se amb altres institucions. (Marhuenda i López, 1993: 304)

10. Estabilitat de l'equip de professors del centre i adequació del professorat al projecte de centre i no a l'inrevés

El desenvolupament col·laboratiu a l'escola aspira a millorar i modificar l'educació, potenciant la capacitat dels professors per elaborar un disseny crític i reflexiu sobre la pràctica. Aquest fet comporta adoptar una ideologia i una pràctica congruent, segons la qual el control, el desenvolupament de tot el procés d'autorenovació rau en la mateixa escola. Això supera conceptualment i metodològicament la idea d'intervenció *sobre* l'escola i els professors (Lieberman, 1986).

És impossible establir un projecte de centre si cada any varia a bastament la composició dels equips docents i si el projecte s'ha d'adequar a les possibilitats i apetències del professorat. Els centres haurien de poder seleccionar el seu personal docent a partir de les necessitats del seu projecte.

La selecció de la plantilla de professors representa, potser, la influència institucional més important. Inicialment, en assumir el càrrec, el director ha de comptar amb un determinat professorat per treballar, que evidentment no pot seleccionar. Fins i tot la designació del seu equip ha de ser revalidada per consell escolar (San Fabián, 1993: 584).

De forma resumida podríem concloure amb les aportacions de Rodríguez Gómez (1996: 183-184), quan manifesta que una escola amb una **cultura col·laborativa** ha de ser necessàriament una escola compromesa amb la interdependència, l'obertura, la comunicació, l'autoregulació, la col·laboració i l'autonomia. Aquests principis han d'impregnar els processos de millora i de perfeccionament dels docents, mitjançant tasques o activitats d'autorevisió, resolució de problemes, recerca d'alternatives, desenvolupament i avaluació col·laborativa. Aquesta aposta per la col·laboració, reflectida en la col·laboració mútua, l'observació, la formació recíproca, incideix en el procés ensenyament-aprenentatge, reforçant la idiosincràsia del que és organitzatiu i pedagògic.

4. Cultura col·laborativa i canvi organitzacional

El canvi és el tema més recalcitrant de les ciències socials. El terme, en si mateix, s'usa de forma variada i s'atribueix a alteracions que van des de la simple reproducció fins a la transformació radical (Clark, 1983: 101). O, com afirma Hopkins (1984), el canvi es troba omnipresent en l'entorn social.

A l'interior de tota organització (Díez, 1999) hi ha un permanent conflicte, ja que la inestabilitat, la crisi i el canvi s'estan donant, de fet, a tota l'organització. La cultura mai no és totalment acceptada ni totalment rebutjada; mai no acaben les forces dominants d'instituir-se i els elements contestataris tam-

poc generen el canvi radical i simultani dels trets que defineixen una cultura. Podem afirmar, doncs, que els components culturals de l'organització estan en continu moviment i són el resultat d'un sistema d'antagonismes.

Però no tots els canvis són necessàriament per millorar. Això dependrà de l'opinió individual del canvi en qüestió. El canvi pot ser un desafiament i pot estimular o confondre i frustrar (Parkin, 1984: 35).

El canvi, tal com s'entén convencionalment en l'educació occidental, implica alteracions deliberades i planificades, que poden afectar de manera significativa els mètodes i les relacions de treball i els conceptes que tenen d'ells mateixos els individus i els grups (Glatter, 1993: 509), quan això succeeix direm que s'inicia una innovació.

La complaença és el pitjor enemic de la innovació, no pot iniciar-se un canvi planificat si no es reconeix que existeixen noves necessitats. Malgrat tot, no n'hi ha prou de reconèixer que existeixen. Cal prendre la decisió que ha arribat el moment de fer alguna cosa respecte d'això.

Un altre enemic de les innovacions és precisament la falta de constància. Innovar demana paciència. Aquest és un valor necessari i alhora difícil d'aconseguir. Els processos d'innovació són processos a llarg termini. Els seus resultats es veuen al cap dels anys, no en dies. Els processos d'innovació són lents i graduals, però sobretot han de ser constants.

Tot canvi cultural és, per ell mateix, un procés molt lent, ja que és un element de contingut ideològic elaborat al llarg dels anys i que afecta les presumpcions bàsiques de l'organització. (Díez, 1999: 10)

Un cop s'ha pres la decisió, se segueixen un conjunt de passos. Si la decisió és d'una persona o d'un grup de persones, és necessari que convencin els altres. Cap procés de millora real de la qualitat no pot donar-se sense la participació activa i convençuda de tots els que treballen en l'organització en qüestió. Cal que existeixi un compromís amb la feina que s'aborda. Es diu fàcilment, i potser és un dels passos més difícils en el procés d'innovació. El compromís implica un canvi cultural, es tracta de potenciar i d'enfortir valors compartits, de viure'ls dia rere dia i de renovar-los grupalment.

Molina (1995) també opina que, des d'una perspectiva de canvi (Drucker, 1991-1993; Faure, 1993; Escudero, 1991), és fonamental tenir en compte en tota reconfiguració de l'organització la variable humana, ja que és la que es modifica més lentament. Cada cop són més els experts que insisteixen en la necessitat d'integrar aquesta dimensió en l'estratègia, ja que s'accepta que el comportament de les persones que treballen en l'organització constitueix l'element més delicat en la fase de canvi.

L'estudi del component humà de l'organització és fonamental; abans de qualsevol redefinició de l'estratègia, convé analitzar si l'organització posseeix les aptituds humanes en qualitat i en quantitat suficients per fer-ho o, si no és així, en quines condicions o en quins lapsus de temps pensa que les podrà tenir. (Faure, 1993: 116)

Per aquesta raó, Fullan (1991: 105-107) proposa el decàleg de supòsits següent que pretén estimular la participació voluntària i decidida dels protagonistes esmentats:

1. No assumeixis que la teva versió de canvi és l'única que ha de contemplar-se i desenvolupar-se. Ans al contrari, assumeix que un dels propòsits fonamentals del canvi és l'enriquiment de la teva perspectiva mitjançant el contrast amb les perspectives dels altres.
2. Assumeix que tota innovació requereix que cada individu treballi des de, i sobre, les seves pròpies concepcions. Per això, el canvi significatiu i rellevant sempre implica un cert grau d'incertesa i ambigüitat envers el significat del canvi per a cada una de les persones que hi intervenen.
3. Assumeix que el conflicte i el desacord no només són inevitables, sinó que fins i tot són fonamentals per a l'èxit del canvi educatiu. Atès que cada grup d'individus tenen múltiples perspectives, cada intent de canvi ha de provocar necessàriament alguna forma de conflicte.
4. Assumeix que la gent necessita pressió per canviar (també si és produïda en la direcció que ella desitja), però aquesta pressió només serà eficaç quan permet a les persones reaccionar per formar la seva pròpia posició, interactuar amb altres i aconseguir suport.
5. Assumeix que el canvi eficaç requereix temps. És un procés de desenvolupament individual i institucional que exigeix comprensió, experimentació, reflexió i avaluació. La insistència és un atribut crític del canvi satisfactori.
6. No assumeixis que l'única raó per explicar el fracàs del canvi és el rebuig exterior o les resistències dels agents. Pot existir i, de fet, sempre hi ha múltiples raons interrelacionades.
7. No esperis que tots o la majoria dels individus o grups s'impliquin en el canvi. La complexitat del canvi educatiu és de tal naturalesa que és pràcticament impossible que sigui assumit per tots els individus o grups d'una formació social. El progrés es produeix quan s'incorporen cada vegada nous individus o grups al procés de millora.
8. Assumeix la necessitat d'un pla evolutiu per afrontar successivament i paulatinament els inevitables problemes i conflictes que comporten un canvi.
9. Assumeix que cap quantitat de coneixement no proporcionarà qualitat total sobre l'acció que ha de desenvolupar-se. El millor coneixement ha d'utilitzar-se amb la consciència de la seva naturalesa provisional, parcial i temptativa.
10. Assumeix que el propòsit fonamental és el canvi de la cultura institucional. Els canvis i les innovacions parcials s'han de jutjar a la vista del suport que suposen en la direcció del canvi de la cultura de tota la institució.

En definitiva, el canvi educatiu ha de provocar i facilitar el perfeccionament de la institució i el desenvolupament individual, mitjançant la transformació de la cultura de l'escola i de la cultura experiencial dels agents implicats.

Les perspectives bàsiques en l'estudi de la cultura organitzativa suposen posicionaments diferents respecte del canvi de cultura. Si tenim en compte el primer, que considera la cultura com una variable, s'entén, segons Díez (1996), que el canvi no només és possible sinó desitjable. Els protagonistes d'aquest canvi són els directius, que l'han de realitzar sota una perspectiva racional, intencional, controlada i per a la qual existeixen una sèrie d'estratègies efectives i pràctiques.

Per aquells que es posicionen dins de la concepció que entén les organitzacions com a cultures, el canvi també és possible (Díez, 1996), però és un procés molt més lent, ja que afecta tots els aspectes de l'organització i la seva identitat. És un procés molt més difícil de controlar i gestionar perquè suposa la implicació de tots els membres de l'organització d'una manera activa i real, no només de la direcció com a protagonista i els membres com a objectes passius, atès que la cultura emergeix, segons aquesta concepció, com un procés d'assignació compartida de significats a les experiències col·lectives.

Nosaltres ens posicionem més en aquesta segona concepció, ja queensem, tal com assenyala González (1988: 188), que el canvi en l'escola exigeix no sols nous models de fer, noves habilitats o conductes diferents de les habituals, sinó també la creació de nous significats, nous models de pensar, de percebre i de construir la realitat escolar o, el que és el mateix, la modificació de la *cultura escolar* existent.

No tots els components de la cultura institucional són igualment susceptibles de canviar o de ser canviats. S'ha diferenciat entre components sagrats i components profans de la cultura. Els primers són pràcticament inalterables, perquè constitueixen la base (no només racional sinó també sovint irracional) de la cultura del grup, mentre que els altres sí que són susceptibles de ser canviats amb l'assentiment i la participació dels seus membres. Els components sagrats es defineixen com a tals en contraposició al caos. Amb freqüència es nodreixen de temors irracionals, de sentiments difosos relacionats amb la seguretat personal o institucional. Quan les cultures són amenaçades generen mecanismes d'autodefensa i supervivència. Si l'atac (sovint els processos d'innovació són vistos com a tals) ve de fora, la reacció és una clausura defensiva i els components culturals esdevenen més rígids: la pròpia cultura es converteix en símbol d'identitat i oposició. Si el repte de canvi és intern a la pròpia institució, la cultura del centre esclata en diverses subcultures: unes de complicitat amb el canvi, unes altres de retirada i unes altres de franca resistència al canvi. Aquesta ruptura comença un procés de conflicte que originarà una nova distribució del poder i una reorganització de les estructures culturals de la institució (Martín Moreno, 1989: 213-224).

5. El disseny del canvi

L'organització és un sistema, i aquest es manté en equilibri quan respon amb contínues adaptacions als canvis que es produeixen en l'entorn i en els altres sistemes que hi influeixen. Així doncs, la novetat no és que una organització can-

vii, sinó que aquest canvi sigui intencional i planificat i, per tant, que els individus puguin arribar a tenir algun control sobre el procés.

García Echevarria i Del Val Núñez (1993) creuen que una organització ha de tenir caràcter instrumental, amb la finalitat d'adaptar les pròpies estructures a les situacions canviants. El procés de canvi ens obligarà a fixar-nos en diferents requisits:

- a) La necessitat de sostenir el procés durant un període de temps llarg. Pondy (1983: 183) ens crida l'atenció sobre el perill d'intentar forçar una solució definida massa aviat: considera que un grau de provisionalitat i ambigüitat en aquest estadi és una necessitat perquè tingui lloc el canvi fonamental.
- b) La importància de la planificació i el suport durant l'execució. Bennis i altres (1969) identifiquen tres grans enfocaments al problema de posar en pràctica una idea innovadora. En primer lloc hi ha la *coacció*, basada en la superioritat o fins i tot la força, un segon enfocament és el *regateig i la manipulació* i, finalment, la *persuasió raonada i l'argument lògic*.
- c) És necessari construir deliberadament la continuació de la innovació, ja que, en cas contrari, les forces naturals de desgast la portarien a la desaparició (Weindling i altres, 1987: 61). Això es pot portar a terme especificant el seu lloc en els plans d'estudi, les descripcions del lloc de treball i, potser el més important, el pressupost, com també intentant assegurar que existeixen altres persones a disposició quan el personal clau deixi el seu lloc.

Es tracta, doncs, de promoure una cultura dominant que permeti interpretacions uniformes respecte del que es consideren conductes adequades o inadequades. Convé, però, actuar amb certa cautela quan es tracta d'incidir en la cultura d'un centre.

La tasca no és fàcil, Muñoz i Roman (1989: 165) ja ens adverteixen que en tot aquest procés de canvi cultural podem trobar limitacions, com ara les següents:

1. No hi ha un enfocament unitari de la cultura ni un acord teòric. La diversitat de conceptes i teories sobre la cultura dificulten l'elaboració d'un marc comú per emprendre l'estudi cultural de l'organització.
2. L'ambivalència dels símbols dificulta la seva interpretació. El símbol, d'una banda, explica i dona sentit, d'aquesta manera redueix la incertesa i l'ambigüitat, però el símbol també pot distorsionar i camuflar.
3. L'estudi de la cultura exigeix la col·laboració dels diferents membres de l'organització i un ús adequat dels instruments d'anàlisi. Un estudi superficial o un mal ús de les anàlisis culturals pot degenerar en estereotips i prejudicis sense base.
4. El perill fonamental en la pràctica de l'enfocament prioritàriament cultural de l'organització seria donar una importància tan gran a la cultura de la institució que aquesta es tanqués a l'exterior i oprimís la llibertat personal en l'interior. Si bé sembla comprovat que una cultura forta i estable afavoreix simultàniament la producció i la implicació del factor humà,

resulta coherent fomentar la comunitat d'idees, valors i símbols en l'organització. Però seria inadequat crear una cultura independent, aïllada del seu entorn cultural, i abusiui intentar imposar coactivament a tots i cada un dels membres de l'organització aquestes idees, aquests símbols i aquests valors, sense respecte per la llibertat personal.

Elliot (1990) també ens adverteix sobre el problema bàsic al qual s'enfronta qualsevol innovació cultural des de dins: impotència dels innovadors a l'hora de desfer-se dels valors i les creences fonamentals inserits en la cultura que volem canviar. En certa manera s'està referint a la cultura individualista que es viu en els centres escolars, ja que la tendència al cel·lularisme que mostren les nostres escoles és un dels valors més arrelats en el professorat i està reconegut com el perill més greu que obstaculitza la implementació d'innovacions:

Les innovacions culturals sovint no arriben a assumir les seves possibilitats radicals, perquè porten com a rêmora massa de les assumpcions bàsiques de l'antic règim. Els professors investigadors es veuran temptats a acomodar-se a les normes de la cultura professional de la perícia. (Elliot, 1990: 49)

El canvi educatiu, diu Sparkes (1992), no és neutral, és un procés atzarrós, prolongat, difícil i complex, que cada professor o professora experimenta d'una manera molt personal. D'una banda, depèn de factors *tècnics*, com el grau de realisme o aplicabilitat de les propostes i, de l'altra, de valoracions subjacents al voltant de l'esforç exigít, a les recompenses promeses, a les repercussions en el seu estatus present i a la seva posició o, en definitiva, als judicis negatius o positius que, de forma implícita i explícita, es fan de la seva pràctica docent. En canvi, no és tampoc unidimensional; la seva complexitat provoca que s'activin processos defensius molt diversos, entre els quals hi cap la simulació.

Les etapes del procés del canvi, segons Colom i altres (1991), podrien resumir-les en les següents:

- *Etapa de descongelació*, en la qual s'hauria de despertar la motivació i afavorir que les persones s'interessessin pel canvi. Comporta, sens dubte, els seus problemes, ja que en el fons es tracta d'una desprogramació d'hàbits i actituds que, per norma general, estan molt arrelats, per la qual cosa s'haurà d'aportar seguretat psicològica. D'altra banda, és l'etapa en què cal trobar un líder del canvi, el seu director i responsable.
- *Etapa pròpia del canvi*, en la qual s'hauran d'incloure els nous valors, les noves normes i informacions. Tanmateix, s'aplicaran els nous processos de funcionament i la pertinent estructura d'aprenentatge, plantejant un concepte de treball més grupal, més participatiu, no tant al nivell de tasques com de projectes.
- *Etapa de recongelació*, en la qual s'hauran d'analitzar els resultats i, al mateix temps, donar seguretat a la gent i reforçar les noves pautes de comportament mitjançant les gratificacions pertinents.

Glatter (1993: 509-510) també proposa tres etapes, que, tot i que són diferents en els seus enunciat, no estan gaire allunyats en la seva filosofia inicial de les etapes proposades per Colom:

- *Iniciació*: aportació de noves idees i pràctiques i recerca de suport institucional per a les noves idees.
- *Execució*: posada en marxa de les noves idees.
- *Institucionalització* (o estabilització): conversió en normes i treball rutinari del centre educatiu, de forma que es converteixen en part integral d'aquest.

Per la seva part, Ballester (1996) fa una proposta d'intervenció molt més concreta, en la qual diferencia, tal com mostrem en el quadre 3, cinc fases: diagnòstic, planificació, implementació, avaluació i institucionalització.

Tot i que es poden trobar paral·lelismes en les tres aportacions, nosaltres avalem aquesta última opció, perquè incorpora, en relació amb les anteriors, d'una manera més explícita, la fase de la planificació i l'avaluació.

Com tot aprenentatge significatiu, el canvi comença per una presa de consciència dels esquemes de conducta i de pensament que els membres de l'organització mantenen; i pel plantejament de forma cooperativa i crítica dels nous esquemes als quals es desitja arribar, de manera que els propis membres es constitueixen en els veritables agents de canvi i utilitzen l'anàlisi i la interpretació de la seva pràctica organitzativa com la principal via de coneixement.

Quines circumstàncies influeixen en els canvis?, com operen?

- a) Es necessiten circumstàncies externes que activin el procés de canvi.
- b) Circumstàncies internes en l'organització que permetin els canvis.
- c) Pressions concretes amb les quals els individus o grups busquen donar solució a problemes o circumstàncies sentides com a tals.
- d) Sovint es necessitarà també un detonant que desencadeni el procés de canvi. Podem trobar cinc classes de detonants: calamitats, oportunitats, revolucions internes i externes i crisis de govern (Coronel i altres, 1994).

Els plans d'acció que es desenvolupin han de contemplar no només la gestió del canvi, sinó, a més a més, de manera prèvia, la implicació de les persones en el procés i l'estabilització o consolidació dels canvis en la cultura de l'organització. Les implicacions dels líders han de ser consistents i redundants, és a dir, repetides i coherents entre si. Només d'aquesta manera tindran prou impacte i seran assumides per l'organització, en la mesura en què responguin, a més a més, a necessitats col·lectives.

La matriu proposada per Ballester al quadre 3 podria servir de guia per a la reflexió sobre les accions que requerirà posar en marxa un procés de canvi cultural en una organització donada. Aquest disseny només pot desenvolupar-se a través de la cooperació entre els professors del centre i la col·laboració d'agents externs. Això significa que és obert i constructiu, la qual cosa descarta la conveniència i la utilitat d'una programació tal com s'entén des dels models tecnològics. Malgrat tot, però, és convenient l'ajuda de suports que centrin la reflexió i la discussió en grup.

Quadre 3. Proposta d'intervenció en centres educatius per a la implantació d'innovacions i mecanismes de millora (Ballester: 1996: 55-58).

Proposta global d'intervenció en centres educatius per a la implantació d'innovacions i mecanismes de millora

DIAGNÒSTIC Veure i crear condicions	Coneixement del context d'actuació	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar l'origen de la demanda. Impuls extern o intern. • Identificar la finalitat última de la innovació: canvi de valors, millora del currículum, desenvolupament professional, aspectes organitzatius... • Rols i funcions de l'ajuda externa. • Condicions del context: <ul style="list-style-type: none"> — Elements externs. — Elements interns.
	Detecció de necessitats Detecció d'obstacles en el clima relacional per a la implicació en la millora Resistències	<ul style="list-style-type: none"> • Categorització i priorització. • Grau de motivació. Actituds (grau d'obertura, flexibilitat). • Grau d'integració en les relacions. • Dinàmica grupal en el treball. • Capacitat per acomodar-se a situacions d'incertesa. • Nivell de sintonia per crear visions compartides. • Existència de líders amb capacitat de dinamització. • Implicació i suport d'iniciatives. • ...
	Identificació d'aspectes susceptibles de millora Diagnosi	<ul style="list-style-type: none"> • Grau d'eficiència dels processos. • Naturalesa dels continguts que convé millorar: <ul style="list-style-type: none"> — Estructurals. — Operatius: àmbit acadèmic, de gestió...
PLANIFICACIÓ Dissenyar	Formulació dels objectius de la millora	<ul style="list-style-type: none"> • Aclariment i formulació precisa dels problemes i les disfuncions susceptibles de millora.
	Procés de negociació Creació de consens	<ul style="list-style-type: none"> • Definició de rols i funcions dels implicats. • Acordar el procés i els mecanismes de participació i control. • Creació d'estructures adequades. • Mobilització de recursos necessaris. • Temporalització. • Necessitats de formació. • Valoració del cost, del risc i de l'oportunitat de la innovació. • Consignar el tipus d'estratègies i d'instruments més adients amb els objectius plantejats.
	Mecanismes d'informació dels resultats del procés	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració, distribució i revisió d'informes que continguin informació clara del procés seguit i dels acords presos.
	Pla d'actuacions generals i concretes	<ul style="list-style-type: none"> • Organització de línies generals d'actuació. • Definició de la metodologia de treball. • Concreció del pla d'actuacions: <ul style="list-style-type: none"> — Accions pas a pas concretes, identificables, observables, ajustades als objectius.

Quadre 3. (Continuació).**Proposta global d'intervenció en centres educatius per a la implantació d'innovacions i mecanismes de millora**

		Planificació logística per portar-les a terme. Temporalització. • Criteris de flexibilitat i adaptabilitat.
	Pla del procés de revisió	• Disseny del procés i dels instruments de revisió: — Recollida i anàlisi de dades. — Elaboració d'informes. — Temporalització. • Criteris de flexibilitat i adaptabilitat.
	Pla del procés d'avaluació	• Criteris, temporalització, mecanismes...
	Distribució de funcions i rols	• Integrat en el pla d'actuacions.
	Temporalització	• Fixació de terminis.
	Utilització dels recursos	• Distribució i coordinació.
IMPLEMENTACIÓ	Desenvolupament del pla d'acció	• Posada en marxa de les accions: tasques concretes —equips específics— grups temporals. • Mobilització de recursos.
Actuar	Desenvolupament dels mecanismes de seguiment i revisió	• Realització d'informes d'eficàcia o de suggeriments durant el desenvolupament. • Detecció de dificultats i progressos. • Posada en marxa de mecanismes d'autorevisió i revisió. • Funcionament de mecanismes de retroalimentació.
AVALUACIÓ	Informe global de valoració	• Confecció d'un informe avaluador global a partir del pla d'observació i seguiment i els informes provinents dels processos de revisió. • Crítica i reflexió sobre el procés i la pràctica.
Verificar	Detecció de disfuncions	• Interrelació i interdependència d'elements que provoquen les disfuncions detectades.
	Recerca d'alternatives	• Recerca de solucions als problemes plantejats. • Introducció de modificacions en el pla inicial per tal de corregir les disfuncions detectades.
INSTITUCIONA-	Rutinització dels mecanismes establerts	• Incorporar nous hàbits i tècniques al clima organitzatiu i relacional.
LITZACIÓ	Aplicació en altres àmbits	• Creació de dinàmiques que empenyen cap a l'adopció de noves estructures i nous patrons de comportament.
Incorporar	Permanència en el temps	• Establiment de mecanismes de suport i sosteniment. • La millora es manté per damunt de les persones que la posaren en marxa.
	Incorporació a la cultura	• Incorporació de noves simbologies.

La incorporació d'una nova cultura dependrà de la conjunció de dos processos que intervenen en la dinàmica escolar: l'un es referirà a l'àmbit col·lectiu, a les interaccions mútues entre els professionals, que implica estratègies de coordinació i que deriva en una coherència en l'acció educativa. L'altre factor es referirà a l'àmbit individual, de les percepcions personals, a les actituds i a la disposició de cadascun dels professionals del centre, en un procés de compromís amb l'organització.

Per Smith i Peterson (1990: 137), la creació de canvis en la cultura de l'organització no ha de dependre tant dels programes de formació administrats externament i de l'assessorament, com de l'impacte acumulatiu dels successos diaris.

Resulta evident que les veritables innovacions no es creen des de la intervenció exterior, sinó des de la capacitat i el protagonisme dels centres i dels professors com a agents de canvi i en la facilitat de condicions necessàries per portar-lo a terme. Malgrat tot, atesa la naturalesa i les característiques dels centres escolars, sobretot els públics, des de fora s'haurien de proporcionar els mecanismes que ajudessin a tirar endavant amb aquestes iniciatives.

Tot el canvi és el resultat d'un procés d'aprenentatge personal i organitzatiu. La innovació en el model de gestió, no només en les seves estructures, sinó també com a generadora de cultures de participació, afecten tant el desenvolupament personal com el professional. Aquestes són dues dimensions essencials que contempla tot procés de canvi: la modificació del que es fa i la transformació del que es pensa.

Només mitjançant un projecte de caràcter col·laboratiu pot arribar a institucionalitzar-se la innovació. Aquest fet es donarà quan la innovació s'hagi pogut incorporar a les estructures, a les funcions i als processos de treball del centre. És per això que el canvi incideix en les percepcions de la realitat i en els significats culturals de l'organització. Si la innovació pretén crear marcs col·laboratius, és necessari que es generi una comunicació i un intercanvi de significats entre tots els implicats perquè el canvi arribi a ser significatiu.

Bibliografia

- ABRAVANEL; ALLAIRE; FIRSIROTU; HOBBS; POUPART; SIMARD (1992). *Cultura organizacional. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Santafé de Bogotá, Colòmbia: Legis Fondo Editorial.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros docentes*. Barcelona: Horsori.
- (1999). «El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares». *Educar*, 24, p. 89-110.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / MEC.
- BALLESTER, A. (1996). «Propuestas de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos de mejora». A GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. *La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. Cursos de formación para equipos directivos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

- BANKS, J.A. (1993). «The canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education». *Educational Researcher*, 22, p. 4-15.
- BENNIS, W.G.; BENNE, K.D.; CHIN, R. (1969). *The planning of Change*. Nova York: Rinehart and Winston.
- BOLÍVAR, A. (1993a). «Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción». *Revista de innovación educativa*, 2, p. 13-22. Universidad de Santiago.
- (1993b). «Culturas profesionales en la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, 219, p. 68-72.
- (1999). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- BULLOUGH, R. (1987). «Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher». A SMYTH, J. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: Falmer Press.
- CARREÑO, P.A. (1992). *Equipos*. Madrid: Editorial AC.
- CLARK, B.R. (1983). «The contradictions of change in academic systems». *Higher Education*, 12, p. 101.
- COLOM, A.; SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. (1991). *Trabajo y empresa*. Universitat Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- CORONEL, J.M. (1996). «Condiciones organizativas y cultura profesional: algunas líneas de investigación». A ZABALZA, M.A. (coord.). *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M.; MONTERO, A.; MAYOR, C.; CAMPOS, J.J. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.
- DAVID, J.L. (1989). «Synthesis of research on school-based management». *Educational Leadership*, vol. 46, 8, p. 45-53.
- DÍAZ NOGUERA, M.D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Morón, Sevilla: Publicaciones MCEP.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1996). «La evaluación de la cultura de una organización como un proceso de reflexión y autoevaluación interna de una comunidad educativa para la mejora de la calidad del funcionamiento del centro». A ZABALZA, M.A. *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en una organización*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- DRUKER, P.F. (1991). *La innovación y el empresario innovador. La práctica y los principios*. Barcelona: Edhasa.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- (1991). «Formación centrada en la escuela». A *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.
- (1991). «La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basada en el centro escolar». A ESCUDERO, J.M.; LÓPEZ, J. (coord.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- (1991). «La naturaleza del cambio educativo: estrategias de cambio y de formación para y como cambio». A ESCUDERO, J.M.; LÓPEZ, J. (coord.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- FAURE, G. (1993). *Estructura, organización y eficacia de la empresa. Fundamentos de la gestión directiva*. Bilbao: Deusto.

- FERRERES, V. (1992). «La Cultura Profesional de los Docentes: Desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa». A *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.
- FULLAN, M. (1985). «Change processes and strategies at the local level». *The Elementary School Journal*, 3, p. 391-421.
- (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- GAIRÍN, J. (1995). *Proyecto docente de acceso a cátedra*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, (1a edició, 1999).
- GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1992). «Cultura, identidad e imagen corporativa». *Alta dirección*, 163, p. 219-237.
- GARCÍA ECHEVARRÍA, S.; DEL VAL NÚÑEZ, M.T. (1993). *Cultura corporativa y competitividad de la empresa española*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- GLATER, R. (1993). «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos». A GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1988). «Organización escolar e innovación educativa». *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante.
- (1997). «La evolución del liderazgo en la organización escolar». A MEDINA, A. (coord.). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- HARGREAVES, A. (1994). *La investigació sobre les cultures d'ensenyament: model teòric i dissenys de recerca*. Seminari sobre Investigació Qualitativa. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HOPKINS, D. i altres (1984). *Alternatives on school improvement*. Londres: The Falmer Press.
- HOYLE, E. (1986). «The management of schools: theory and practice». A HOYLE, E.; MCMAHON, A. (ed.). *Word Yearbook of Education, 1986: the management of scholls*. Londres: Kogan Page.
- INGER, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. NCRVE (ERIC Document Reproduction Service ED365711).
- LIEBERMAN, A. (1986). *Building professional cultures in schools*. Nova York: Teachers College Press.
- (ed.) (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Pennsylvania: The Falmer Press.
- MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A. (1999). «Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio». *Educar*, 24, p. 47-69.
- MARCHESI, A. (1998). «Els models organitzatius i la qualitat d'ensenyament». *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya. Butlletí Informatiu*, 16, p. 14-17.
- MARHUENDA, F.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1993). «El proyecto curricular y sus posibilidades de transformar la cultura organizativa de la escuela». A *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.
- MARTÍN MORENO, Q. (1989). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- (1992). «El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos». A *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.

- MOLINA, E. (1995). *La colaboración entre profesores y el desarrollo profesional. Concurso a la plaza de profesor titular de la Universidad de Granada*. Concurso oposición a la plaza de profesor titular de la Universidad de Granada. Documento inédito.
- MORGAN, G. (1991). *Imágenes de la organización*. México-Madrid: Alfaomega/RA-MA.
- MUÑOZ, A.; ROMÁN, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- PARKIN, J.B. (1984). «School Self-evaluation and the Management of Change». *Sheffield Papers in Education Management*, 37. Sheffield: Department of Education Management, Sheffield City Polytechnic.
- PEÑA, J.V. (1991). *El sistema de relaciones*. Curso de formación de equipos directivos. Madrid: MEC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PONDY, L.R. (1983). «Union of rationality and intuition in management action». A SRIVASTVA, S. i altres. *The executive Mind: new insights on managerial thought and action*. Londres: Jossey-Bass.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (1996). «Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente». *Teoría de la Educación*, 8, p. 175-190.
- RUDDUCK, J. (1994). «Reflexiones sobre el problema de cambio en las escuelas». A ANGULO, J.F.; BLANCO, N. (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales». *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, GID.
- (1993). *La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional*. A GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ S. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- SCHEIN, E. (1992). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés (1a edició, 1988).
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Mèxic: Gobierno del Estado de Guanajuato. Secretaría de Educación.
- SENGE, P.M. (1995). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica (1a edició, 1992).
- SHEDD, J.B.; BACHARACH, S.B. (1991). *Tangled hierarchies. Teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMITH, P.B.; PETERSON, M.F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid: Pirámide.
- SPARKES, A.C. (1992). «The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference». A SPARKES, A.C. (ed.). *Research in PE and sport. Exploring alternative visions*.
- TOMÁS, M.; TOMÁS, B. (1994). «Los indicadores de la cultura organizativa de un programa de innovación: la inmersión lingüística en Cataluña». *Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- WEBER, M. (1958). *The Protestant Ethic an the Spirit of Capitalism*. Nova York: Scribners.
- WEINDLING, D.; EARLY, P.; GLATTER, R. (1987). «Two new headteachers introduce change: a case study from England». A HOPKINS, D. (ed.). *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project*. Londres: Falmer Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.