



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

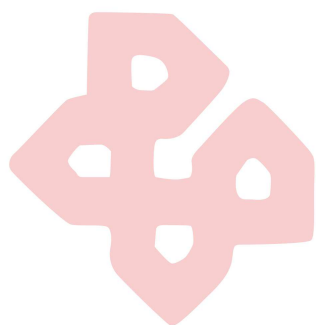
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/01/2010

Fecha de aceptación 21/02/2010

## CULTURAS INSTITUCIONALES QUE FACILITAN Y DIFICULTAN LA MEJORA DE LA ESCUELA

*How organizational cultures shape school improvement processes*



*Marita Sánchez Moreno y Julián López Yáñez*  
*Universidad de Sevilla*

E-mail: [marita@us.es](mailto:marita@us.es); [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es)

### Resumen:

*En este artículo se describen las culturas organizativas de tres centros educativos y se analiza el papel que desempeñaban en cuanto a la capacidad de dichos centros para sostener procesos de innovación educativa a lo largo del tiempo. Los casos han sido tomados de un estudio más amplio cuyos resultados generales y específicos en otros ámbitos son expuestos también en este monográfico. Dos de ellos mostraron culturas relativamente cohesionadas, con una dinámica social integradora y percibida como satisfactoria por la comunidad educativa, con equipos directivos que ejercían un liderazgo de tipo distribuido y articuladas en torno a los valores del trabajo compartido, de la colaboración y enfatizando la profesionalidad de los docentes. En el tercer caso, sin embargo, encontramos características en buena medida contrapuestas. Esto nos permitió precisar algunos rasgos culturales que en determinadas circunstancias facilitan y dificultan la mejora de la escuela y, en especial, su sostenibilidad.*

**Palabras clave:** *Cultura organizativa, clima escolar, sostenibilidad, innovación, mejora, confianza, colaboración docente.*

**Abstract:**

*In this paper the organizational cultures of three schools are described and the role that these cultures play to sustain educational innovation processes over time is analyzed. The cases were selected from a wider inquiry which general and specific results are exposed in this special issue as well. Two of the schools showed relatively cohesive cultures, fuelled by integrative social dynamics that were perceived as satisfactory by the school community, a widely distributed leadership exerted by the principal team, and values emphasizing the importance of team work, collaboration and the professional commitment of teachers. The third case showed, however, much of the opposite characteristics. These findings let us to point out some cultural traits that facilitate and interfere the school's improvement in some circumstances and, specially, its sustainability.*

**Key words:** Organizational culture, school climate, sustainability, innovation, improvement, trust, teacher's collaboration.

## 1. Marco conceptual

La auténtica inflación que ha experimentado el concepto de cultura en las ciencias sociales durante los últimos 30 años (cfr. Alvesson, 1990; Cuche, 1999) hace difícil y ambiguo su manejo. Basta considerar, por ejemplo, que la cultura ha sido señalada como responsable tanto de lo mejor de las organizaciones (creación de vínculos, herramienta de cohesión, de proyección hacia nuevas visiones y metas...) como de lo peor (instrumento al servicio de las tradiciones y del orden establecido, barrera de las innovaciones, ideología impuesta a los nuevos miembros...) (cfr. Bauman, 2002: 26) Para equilibrar ambos polos bien valen las palabras de Morin: "la cultura, como todo dispositivo informativo/generativo, permite mantener la complejidad singular de una sociedad (...) es decir, garantiza la invarianza de esta complejidad (...) Pero al mismo tiempo, es aquello que puede integrar lo nuevo, la invención, y transformarlo en adquisición invariante" (Morin, 1995: 125).

Desde el campo de estudio de las organizaciones empiezan a quedar lejos -o eso queremos pensar- los enfoques funcionalistas que veían a la cultura como un mecanismo que tiende indefectiblemente a la cohesión social, algo así como el *pegamento* que mantiene unidas las piezas de la maquinaria social. Desde estas perspectivas, la cultura era la variable a manipular por los líderes de la organización para garantizar su eficacia y su adaptabilidad a las exigencias del contexto.

Un buen número de autores criticaron a partir de los años 80 esta visión simplificadora y gerencialista de la cultura institucional y propiciaron una visión más analítica, preocupada por comprender las tramas de significado que tejen los miembros de las organizaciones y que explican en buena medida el funcionamiento institucional (Bates, 1987; Anderson, 1996; Firestone y Louis, 1999; Smyth *et al.*, 1999). En particular, Angus (1996) criticó la idea de que los líderes pudieran transformar la cultura a discreción, es decir, en la dirección deseada, dado que su carácter social y complejo es incompatible con la idea de dirección y control a partir de acciones individuales. No obstante, el hecho de que ningún agente social disponga de un control directo ni total sobre la cultura no significa que no se pueda influir o intervenir en ella. Precisamente, Anderson (1990) en su análisis de las formas invisibles y 'no-cohercitivas' (*unobstrusive*) mediante las que se ejerce el control en las

organizaciones modernas señaló que es la ‘gestión del significado’ la actividad que define el liderazgo en las organizaciones.

Karl Weick fue un precursor de esta perspectiva, planteando que nunca encontraríamos la *organización* si lo que buscamos es algo dotado de sustancia, de *corporeidad*. Por el contrario, él buscaba la organización en los acontecimientos cotidianos que se enlazan entre sí adoptando pautas reconocibles (Weick, 1974: 358). Siguiendo esta senda, Greenfield (1984) propondría la metáfora de las organizaciones como *artefactos culturales*, es decir, como dispositivos modelados por una cultura que se manifiesta en símbolos y en el lenguaje que sus miembros usan, pero que no *existe* sino implícita en las acciones, los pensamientos y los sentimientos de dichos miembros. “Por encima de todo, las organizaciones son patrones de vida, maneras de ver el mundo. También son reglas que escogemos para vivir; o reglas que otros han escogido para nosotros y que aceptamos” (Greenfield, 1992: 5517).

Sintetizando la perspectiva *interpretativa*, la cultura es sencillamente un sistema de códigos -o una *caja de herramientas*- que la gente que comparte un mismo hábitat, por el hecho de hacerlo, puede descifrar y utilizar (véase el “*tool kit approach*” en Swidler, 1986). Y “mirar a las organizaciones en términos culturales es entenderlas constituidas y mantenidas simbólicamente, dentro de patrones más amplios de significado” (Smircich, 1985: 66). Pero lo importante es que sobre la base de ese lenguaje común o patrón de significados compartidos, se puede construir una enorme variedad de modalidades de relación entre los sujetos y los grupos, desde la integración hasta el conflicto, desde la innovación hasta la resistencia, desde la colaboración hasta el celularismo. Es en este sentido que Sirotnik (1998: 186) habla de las organizaciones como *ecologías culturales*.

Desde nuestro punto de vista (véase también López Yáñez, 2004; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2004; López Yáñez, 2005), la cultura es la verdadera estructura de la organización. Cuando nos referimos al concepto de estructura no pensamos en aspectos materiales o físicos de la organización, ni tampoco a las disposiciones formales que habitualmente se identifican con la estructura formal. Más bien pensamos como Bauman (2002: 22-23) en un repertorio de convenciones sociales que limitan el abanico de las expectativas y, por tanto, de las posibilidades de acción de un colectivo. O como plantea Bolívar (2000: 117) pensamos en la cultura como estructura en tanto que integra “*las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones*”.

En efecto, la cultura proporciona a los miembros de la organización un repertorio de pautas y de creencias desde los que interpretar y actuar, ahorrándoles una cuota importante de incertidumbre. Cuando una cultura se instala como *código compartido* de una comunidad, hace que determinadas conductas y determinados sucesos sean previsibles y que otras y otros sean improbables. En ese sentido y no en otro es una estructura: en la medida en que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras. En consecuencia, la cultura define un orden social determinado, en tanto que garantiza la permanencia de ciertas formas o configuraciones sociales a lo largo del tiempo.

Sin embargo, la cultura nunca elimina por completo la posibilidad de ocurrencia de ningún fenómeno social, incluidos los divergentes. Cualquier ser humano puede actuar en contra de lo establecido por cualquier cultura. Es por eso que la cultura no sólo es un mecanismo de unificación, de integración, sino que también actúa como mecanismos de diferenciación social. Los grupos que tienen intereses en común desarrollan sistemas

ideológicos primero y culturas después para defender esos intereses, creando de este modo una identidad diferenciada. No obstante, esas culturas divergentes adquirirán igualmente, con el paso del tiempo, propiedades estructurales que también tenderán a reproducirse.

Tanto la literatura sobre la mejora de la escuela como la que puso el foco sobre la eficacia, han destacado el papel que juega la cultura en estos procesos (Fullan y Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1995; Hopkins, Ainscow y West, 1994) Una conclusión importante de esta literatura es que las escuelas deben conocerse y comprenderse a sí mismas cuando emprenden procesos de cambio. O dicho de otro modo, que ningún proceso de innovación puede ser diseñado al margen de la cultura escolar si no quiere verse abocado a la asfixia y al fracaso (Fuller y Clarke, 1994). Sin embargo, una vez reconocida la importancia de adoptar una perspectiva cultural, tanto para comprender como para desarrollar procesos de cambio, el problema es cómo concretar ese punto de vista en herramientas y estrategias que nos conduzcan al núcleo de significados compartidos por una comunidad. En otro lugar expusimos parte de la gran variedad de tipologías y guías de análisis disponibles en este sentido, además de sus limitaciones (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2004).

Una estrategia que algunos investigadores han utilizado para alcanzar una comprensión profunda de las culturas escolares y la forma en que éstas modelan los procesos de mejora, ha sido la observación sistemática de las relaciones entre los docentes. Por ejemplo, Nias, Southworth y Yeomans (1989) han proporcionado ricas descripciones de cómo las culturas colaborativas soportan las prácticas innovadoras. Rosenholtz (1989) por su parte describió las culturas *del movimiento y de la resistencia* (*moving / stuck cultures*) también a partir de su observación de las relaciones profesionales entre los docentes.

Otra estrategia interesante es la adoptada por Angelides y Ainscow (2000), los cuales tomaron como base incidentes críticos para crear situaciones de reflexión en las que el investigador adoptaba un papel de mediador, sintetizando los puntos de vista de los implicados y formulando preguntas que invitaban a éstos a analizar sus acciones. En nuestro estudio<sup>1</sup>, basado en entrevistas y observación participante y no-participante también indagamos sobre los incidentes críticos que aparecían en las narraciones de nuestros informantes -aunque no de la manera sistemática y participativa en que lo hicieron Angelides y Ainscow- buscando en ellos el rastro de la cultura institucional. En concreto el marco conceptual acerca de la cultura que orientó los protocolos de entrevista y de observación fue el que sigue:

- Significados asociados a las características físicas y espaciales del centro
- Ceremonias y rituales institucionales
- El lenguaje institucional
- Normas, creencias y valores implícitos
- La historia institucional
- La red social que sostiene a la cultura dominante y a las microculturas

---

<sup>1</sup> López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

- Las definiciones y el discurso dominantes sobre la identidad organizativa, la *realidad* percibida y la práctica de la innovación
- El acceso y la socialización de los nuevos miembros

En cuanto a los rasgos que hacen de una cultura organizativa en particular una base apropiada para la mejora, Louis et al. (1996) señalaron: la facilidad y predisposición de los docentes para formar grupos de trabajo, y la orientación de los directivos a entregar a éstos una cuota importante de autonomía y liderazgo. Otro de los rasgos que se ha señalado como propio de las culturas orientadas hacia el cambio es el de la confianza. La confianza aparece como una propiedad sistémica, que emerge a partir de un tipo particular de interacción y que se instala no sólo en las disposiciones y patrones de conducta individuales sino, lo que es aún más importante, en las rutinas y los esquemas de acción colectivos (Tschennan-Moran, 2004; Tschennan-Moran y Hoy, 2000). En las culturas donde la confianza se instala y se despliega aparecen junto a ella la colaboración del profesorado, el aprendizaje profesional -gracias a que un sistema de interacciones exento de amenazas (Muijs et al., 2004) incrementa el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre los docentes- y el control mutuo. Como trataremos de mostrar en las siguientes secciones, los hallazgos y las conclusiones de nuestro estudio nos ayudaron a precisar estas ideas acerca de qué clase de culturas subyacen a la capacidad de las organizaciones educativas para sostener procesos de innovación a lo largo del tiempo.

## **2. Presentación de los casos y hallazgos de la investigación**

### **2.1. El CEIP Altagracia**

El CEIP Altagracia se encuentra ubicado en el centro urbano de una población de unos 67.000 habitantes situada a 16 km de Sevilla. Se trata de una ciudad eminentemente industrial y de servicios que proporciona empleo no sólo a la población local, sino también a los municipios de su entorno. En los últimos tiempos se ha convertido en una ciudad-dormitorio respecto Sevilla, dado que el precio de la vivienda resulta más asequible que en aquella.

El complejo educativo del CEIP Altagracia se compone de tres edificios y se accede a través de una gran cancela que lo protege. El edificio más antiguo alberga al ciclo inicial de educación primaria y otros dos que son de construcción más moderna albergan al ciclo medio y superior, así como las aulas dedicadas a educación infantil, la sala de profesores, la secretaria del centro y el despacho de dirección. Existen varias zonas de recreo y actividades deportivas. Además el recinto es compartido con un centro de educación de adultos.

La plantilla del centro incluye 7 profesores de educación infantil (uno de ellos como profesor de apoyo) y 18 de primaria (11 generalistas, 2 especialistas en educación física, 2 especialistas en inglés, 1 especialista en música, 1 profesor de pedagogía terapéutica y 1 profesor de religión). A ello hay que sumar un profesor más debido al número de proyectos que tiene en marcha, lo cual permite que el director quede liberado de tener asignada una tutoría. La mayoría de los profesores son definitivos en el centro, y muchos de ellos han sido compañeros mucho tiempo. Sin embargo, en el transcurso de éstos últimos años se han producido varias jubilaciones que han dado lugar a nuevas incorporaciones, así como la

incorporación de profesores especialistas. Entre todos ellos han hecho bajar algo la media de edad del claustro, que actualmente se sitúa en torno a los 45-50 años. El director lleva trabajando en el centro desde el año 1989. Ha ocupado durante 12 años la jefatura de estudios y desde 2004 es el director del centro.

En cuanto al alumnado, es un centro con dos líneas. La mayoría procede de familias con un nivel socioeconómico medio y medio-alto, mezclados con un menor número de alumnos con familias de nivel medio-bajo e incluso algunos procedentes de familias desestructuradas que residen en barrios deprimidos. No obstante, estos niños se integran con rapidez en la dinámica de trabajo del centro, algo que lo distingue precisamente de otros centros del municipio. Precisamente, la imagen que proyecta el Altagracia es la de ser el mejor centro público de los quince que existen en la localidad. Es un centro muy solicitado y los institutos de la zona tratan de conseguir los alumnos procedentes del Altagracia. Los padres participan y colaboran en las actividades que el centro propone y mantienen a través del AMPA una relación de cordialidad con la institución escolar.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales se desarrolla en la propia aula, por lo que no existen aulas específicas para ellos. Este ha sido uno de los logros del centro: hacer que la atención a la diversidad se haya incorporado paulatinamente en la vida de la institución.

En lo que se refiere al personal laboral, cuentan con un guarda mantenedor y una secretaria administrativa. El Ayuntamiento gestiona la labor de limpieza, el aula matinal, el comedor escolar y las actividades extraescolares, a través de una empresa de servicios complementarios concertados. Estos servicios complementarios forman parte del *Plan de Apertura* que puso en marcha el centro, siendo el primer centro de la localidad que lo hizo, y son gestionados directamente por los padres de los alumnos. El director del centro actúa como representante de la Administración y supervisa que toda la gestión sea la idónea. Las familias están muy interesadas en estos servicios porque les facilita la conciliación familiar.

### **a) La innovación en el centro**

Aunque el Altagracia tiene en marcha muchos y variados proyectos en general no existe la autopercepción de centro innovador entre el profesorado. Hay que tener en cuenta que algunos de estos proyectos vienen desarrollándose desde hace muchos años, de manera que las actividades que desde fuera pueden parecer innovadoras, están incorporadas en sus rutinas diarias.

Lo que algunos destacan como más claramente innovador es el modelo de convivencia y resolución de conflictos que desarrollan, centrado en la reflexión, el diálogo, la negociación y el consenso. Esto se materializa en uno de las iniciativas ‘estrella’ del centro: el *Proyecto de Convivencia y Resolución de Conflictos*. Se asienta fundamentalmente en el tercer ciclo y, en parte, en el segundo. Los padres se han implicado en el proyecto, colaborando con los tutores en un diálogo reflexivo sobre estos temas y sobre algunos incidentes críticos. Este proyecto ha creado una nueva dinámica de relaciones sociales entre profesores, alumnos y padres.

Además, el Altagracia es un *Centro TIC*<sup>2</sup>. La forma en que se ha ido conformando este proyecto es muy significativa del modo que tiene este centro de encarar los cambios. Empezaron por presentar un proyecto modesto que poco a poco han ido ampliando y al que poco a poco también se han ido incorporando más profesores. Antes de solicitar la adscripción al proyecto y de llevar la informática al aula se ocuparon de obtener del CEP la formación necesaria. Cuando la necesidad del cambio alcanzó un consenso suficiente presentaron un proyecto que les fue concedido, siendo el único centro de Infantil y Primaria de la localidad que lo tiene. Posteriormente, se constituyeron en grupo de trabajo para seguir profundizando en la formación en TIC con el asesoramiento del CEP de zona. En dicho proyecto inicial eligieron la modalidad de centro TIC de *aulas con rincones* (no todo el centro al completo). Sin embargo ahora han visto que el proyecto les queda pequeño y han solicitado una extensión del proyecto a todo el centro.

Por otro lado, gracias a un acuerdo con el Ayuntamiento, disponen de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares gestionadas por una empresa de servicios complementarios que los lleva a cabo con su propio personal. Todo ello forma parte del citado más arriba *Plan de Apertura*.

Además de estos grandes proyectos el centro desarrolla otros también importantes aunque de menor calado: un proyecto de desarrollo de habilidades de lecto-escritura; un grupo de trabajo para mejorar la redacción de los problemas de matemáticas a fin de que los alumnos alcancen una mejor comprensión de los mismos; un proyecto de animación a la lectura; el proyecto Raíces, para investigar la historia de la localidad; el proyecto de coeducación, que acaba de comenzar; Deporte en la Escuela; y el Plan de Lectura y Biblioteca, que comenzará el curso próximo.

### ***b) La cultura y el clima organizativos en el Altagracia***

El Altagracia es un centro con una cultura fuerte y asentada, al tiempo que con una línea pedagógica muy establecida y consolidada. Un gran espíritu de trabajo es identificado como la seña de identidad compartida que representa mejor al grupo. La profesionalidad de cada uno de los profesores y la estrecha coordinación que mantienen en sus actividades académicas constituyen los elementos cohesionadores de este colectivo.

En este sentido, no es casualidad que se trate de un claustro con una plantilla de profesores muy estable (22 definitivos de 25) y donde muchos de ellos se conocen desde hace años. Pero además, a la cohesión del profesorado contribuye también un clima de centro satisfactorio para la mayoría, de respeto hacia el trabajo de los demás. Aunque se reconoce la existencia de la diversidad de personalidades, también se valora la gran capacidad para anteponer los asuntos generales sobre los particulares. Podríamos describir la cultura de Altagracia como exigente en lo personal, en la que se valora el trabajo y el esfuerzo (del alumno y del profesor) y que responde a los criterios de seriedad, profesionalidad y responsabilidad que han permitido establecer una línea de regularidad y de coherencia en el desarrollo del centro.

Uno de las asunciones culturales que hacen sostenible la innovación en este centro es la importancia que se concede al trabajo “bien hecho”. Esta asunción se ha ido instalando en

---

<sup>2</sup> Centro autorizado y especialmente dotado con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) aplicadas a la educación.

el sentir general del claustro de profesores y ha enfatizado el compromiso profesional adquirido por los docentes. En efecto, los profesores del Altagracia presentan una actitud favorable al trabajo y, en general, están dispuestos a colaborar ante cualquier propuesta nueva. Si alguien tiene una iniciativa, o a alguien se le sugiere tenerla o dinamizarla, saben que van a contar con el apoyo y la colaboración activa de sus compañeros. También la imagen externa del centro está en consonancia con esta configuración de la cultura institucional, de manera que se ha labrado una fama de “trabajador” a lo largo de los años.

Otro aspecto que caracteriza la cultura de Altagracia es la tendencia que se ha ido desarrollando en los últimos años hacia un trabajo más colaborativo entre el profesorado. Los proyectos que el centro desarrolla tienen como base un trabajo ampliamente compartido y esto sin duda ha sustentado la trayectoria de cambios que se observa en el centro. Por otra parte, ello ha sido posible gracias en buena medida a la gestión de un equipo directivo consolidado, preocupado y sensible tanto por los aspectos académicos como por las dinámicas sociales que se generan en el centro.

El mayor grado de colaboración se da entre las personas que conforman un mismo ciclo. Creemos que la preferencia por este tipo de agrupamiento puede deberse a dos tipos de razones. Una extrínseca, que vendría determinada por la distribución arquitectónica del centro que cuenta con diferentes edificios y propicia que se faciliten más las relaciones entre los profesores que comparten edificio y/o patio. Otra razón la encontramos en la propia dinámica de trabajo establecida en el Altagracia, en base a los ciclos que oficialmente se establecen dentro de la etapa y la coordinación entre ellos. Estas circunstancias provocan que se intensifique el trabajo en el ciclo y, como consecuencia, las reuniones y el intercambio de pareceres, opiniones e ideas relacionadas con las actividades vinculadas a ese determinado ciclo.

Abundando en esta forma de trabajo, condicionada como hemos visto por la distribución arquitectónica del centro, percibimos un pequeño y solapado malestar que tiene que ver con las relaciones entre etapas. Las profesoras de infantil se autodenominan *califato independiente* y sienten que su etapa no goza del mismo prestigio y de las mismas consideraciones que la de primaria. Por otra parte, hay estancias del centro -como por ejemplo la sala de profesores- que a priori podrían representar ese lugar para el encuentro distendido y en las que se podrían potenciar las relaciones entre profesores y, sin embargo, quedan desprovistas de esta utilización ya que sencillamente se frecuentan poco.

Otra de las asunciones compartidas por los docentes creemos se centra en el énfasis que ponen en la importancia de la convivencia y de la formación integral del alumno, ‘como persona’. Verdaderamente, la innovación que despliega Altagracia no está tanto en lo metodológico, sino más bien en los vínculos y las relaciones que se establecen entre toda la comunidad educativa. Efectivamente, existe una idea latente en el proyecto del equipo directivo -la cual es ampliamente compartida por el claustro de profesores- que tiene que ver con la mejora en las relaciones personales y el clima de centro. Se percibe cierta satisfacción por el cambio que el centro va experimentando en este sentido y los profesores son conscientes de la evolución del centro, que globalmente ha pasado de ser considerado un centro tradicional y estático a otro cuyo dinamismo se aprecia en las acciones cotidianas.

Como dijimos antes, una buena parte de la implicación y el nivel de compromiso profesional que muestra el profesorado se debe a un liderazgo no menos comprometido por parte del equipo directivo, entre cuyos miembros encontramos una estrecha colaboración, una gran confianza mutua y una distribución complementaria de los roles. Este equipo



directivo ha sabido poco a poco ir modificando actitudes, primero personales y más tarde grupales, para tender redes sociales y, poco a poco generar un ambiente de centro de trabajo compartido y comprometido.

Realmente el clima o ambiente organizativo es una de las más claras prioridades del actual equipo directivo. Y creemos poder decir que van consiguiendo su objetivo de poner el énfasis en el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes, ya que el ambiente que se respira en el centro parece saludable. Y aunque existen voces con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante, éstas se encuentran integradas en la trama social de la organización y no observamos tensiones relevantes. Nos parece que existe una capacidad para crear oposiciones valiosas y leales y a su vez una capacidad para integrar esas voces diferentes que pueden resultar más disonantes o críticas. En consecuencia, las discrepancias se manifiestan sin que ello afecte sustancialmente a las relaciones, tanto personales como profesionales.

## **2.2. El IES Diego Velázquez**

Para encontrar una descripción del centro y de sus procesos de innovación véase el artículo de López Yáñez y Lavié Martínez en este mismo número monográfico. A continuación revisaremos directamente la cultura y el clima organizativos en el centro.

### **a) La cultura y el clima organizativos en el Diego Velázquez**

La filosofía que subyace a la innovación en el Diego Velázquez suscita filias y fobias entre el profesorado del centro. La forma en que el proyecto emblema de este centro -el Plan de Compensación Educativa- es diseñado, articulado y presentado parece revestirlo de cierto componente conceptual o ideológico, con el que o bien se comulga o bien se hace oposición. Esta “ideologización” del proyecto contrasta, sin embargo, con la debilidad de las prácticas que fomentan la *discusión de las ideas* que lo inspiran. La innovación responde a una determinada concepción pedagógica, y frente a ésta no tiene mucho sentido la negociación, el intercambio o el acercamiento: se puede aceptar o se puede rechazar; se puede o bien asentir, o bien disentir.

La cuestión de la disciplina y la resolución de los conflictos con el alumnado se configura como el principal elemento que sirve para diferenciar posturas y demarcar concepciones educativas.

Por una parte se observa el discurso “oficial”, auspiciado por el equipo directivo que se encuentra plasmado de modo explícito en el Plan de Compensación Educativa, cuya idea motriz radica en la concepción de que es responsabilidad del profesorado asegurar que todos los alumnos, con independencia de sus circunstancias personales, familiares, etc., tengan acceso a un proceso educativo equitativo y no segregador. Esta premisa tiene evidentes implicaciones para la gestión del aula y, de modo indirecto, en los enfoques de disciplina que el equipo directivo asume y promueve como legítimos.

Este discurso “oficial” o de “optimismo pedagógico” recibe el apoyo incondicional tanto del equipo directivo al completo, como de un grupo estable -aunque minoritario- del claustro. Las reservas que parte de este profesorado expresa se relacionan fundamentalmente

con el reconocimiento de cierta ambigüedad inherente en el discurso que comparten: la defensa de la vocación optimista y progresista que inspira el discurso junto con la asunción de su carácter idealista y, en cierto sentido, impracticable. En estrecha relación con el carácter idealista del proyecto y su impracticabilidad se encuentra la percepción de estos profesores de estar continuamente ensayando propuestas y soluciones que no acaban de dar una respuesta satisfactoria al alumnado más problemático del centro.

Además, esta focalización en los alumnos más problemáticos, que constituyen realmente un grupo minoritario, va en detrimento del resto del alumnado del centro, perjudicando especialmente a aquel sector que presenta dificultades de aprendizaje de carácter moderado.

Frente a este discurso “oficial” podríamos situar un discurso de “oposición” que articula otro sector del profesorado. Se trata de un grupo minoritario, denominado con la metáfora de “el grupo de los dinosaurios”, que va teniendo cada vez menos peso y representación en el claustro. Su discurso carga las tintas sobre el descontento que manifiesta un grupo considerable del claustro con respecto al clima de trabajo que se respira en el centro y, sobre todo, con el enfoque de disciplina implementado por el equipo directivo. De acuerdo con este grupo de profesores, los excesos de indisciplina del alumnado de los primeros cursos no se ven reprimidos por una “eficacia sancionadora” por parte de la dirección. En su lugar, estos profesores critican la actitud “paternalista” que esta última adopta con respecto al alumnado problemático, al tiempo que denuncian cierto sentimiento de desprotección frente a lo que consideran una postura excesivamente condescendiente con el alumnado que causa problemas.

Este sector del profesorado más beligerante con el discurso oficial argumenta cierta política autoritaria por parte de equipo directivo, que contrasta con la filosofía participativa que inspira el proyecto educativo del centro y que persigue la implicación de todos los sectores, en especial los padres y madres y los mismos alumnos.

Finalmente encontramos un tercer discurso al que se adscriben quienes se mueven entre dos aguas, simpatizando con algunos aspectos del discurso opositor pero desde una actitud menos beligerante, o bien abrazando algunas premisas del discurso oficial pero con reservas y desde una “militancia pasiva”. Se trata de un grupo numeroso, desprovisto de ideas claras y convincentes y, en consecuencia, de una línea argumental contundente en este discurso.

Para algunos de los participantes, es en este grupo intermedio donde reside la verdadera fuerza de oposición al proyecto del centro pues se observa a un profesorado más “adaptativo”, que manifiesta una actitud más conformista: asume el proyecto y participa en él, más por voluntad de acomodación que por una auténtica identificación con las ideas y valores que lo sustentan lo que se traduce en una falta de dinamismo y de proyección a la hora de la consecución de los objetivos marcados en el proyecto.

Por tanto, las diferencias con respecto a la doctrina “oficial” son evidentes y reconocidas, pero rara vez expresadas abiertamente. Los foros de discusión pública no parecen ser el lugar más adecuado donde airear y resolver estas diferencias. Todas estas diferencias de los distintos sectores docentes en torno a las filosofías educativas y de disciplina no se traducen, sin embargo, en un deterioro evidente del clima relacional entre el profesorado. Es decir, la oposición se focaliza en aspectos de índole pedagógica -disciplinaria, más bien- de modo que los conflictos adquieren un componente político o ideológico

determinante. Las relaciones personales, por su parte, se preservan en aparente cordialidad, sin que se constituyan bandos demarcados y sin un nivel de crispación manifiesto. En términos generales, puede decirse que aun cuando la filosofía innovadora no es compartida por la totalidad del claustro, y ciertos sectores se muestran abiertamente opuestos a la misma, el clima de relaciones personales entre el profesorado no es conflictivo.

De acuerdo con algunos de los participantes, lo que sustenta estas diferencias no es otra cosa que las distintas culturas profesionales que separan al profesorado de primaria y al de secundaria, relacionadas entre otras cuestiones con la formación de base. Por otro lado, no parece que el Diego Velázquez haya desarrollado mecanismos de socialización lo suficientemente sólidos y evidentes para salvar y reducir estas diferencias culturales. Estos mecanismos son tanto más importantes en un centro como este con una tasa muy alta de rotación de su plantilla.

### **2.3. El IES Miramontes**

Para encontrar una descripción del centro y de sus procesos de innovación véase el artículo de Altopiedi y Murillo Estepa en este mismo número monográfico. Nuestro análisis se dirigirá directamente hacia la cultura y el clima organizativos en el centro.

#### ***a) La cultura y el clima organizativos en el IES Miramontes***

El IES Miramontes presenta una cultura fuerte y arraigada, en la que destaca la fuerte cohesión social del profesorado, su compromiso profesional y su implicación en el centro.

Una de las asunciones ampliamente compartidas por el claustro de este centro es la de colocar la formación integral del alumno como persona en el centro de sus planteamientos educativos. En este sentido, la adquisición de valores, de hábitos de conducta saludables y de actitudes socialmente aceptables, constituye el entramado que sostiene a la mayoría de los proyectos vigentes en el centro. Por eso el Proyecto Aprendiendo a Educar en Valores es uno de los más importantes del centro. Su filosofía está muy integrada en el proyecto educativo del Miramontes y se justifica por las características de centro que se desenvuelve en un contexto difícil y que ha de atender a una población con graves carencias socio-culturales.

En todos los componentes del claustro de profesores están muy presentes las condiciones adversas en las que tienen que trabajar. Al mismo tiempo está muy presente entre los docentes la conciencia de la necesidad de mantenerse unidos y de conseguir un claustro lo más comprometido y participativo posible. Por eso la mayoría de los proyectos se basan en el trabajo colaborativo. Sin embargo existe también un cierto sentimiento de frustración por no conseguir al menos parte de esta implicación y espíritu de participación en la relación de las familias con el centro, aunque lo intentan reiteradamente. Paralelamente, el profesorado piensa que la imagen que proyecta el centro hacia el exterior no se corresponde con el dinamismo que hay en su interior. Dicho de otro modo, que las familias no perciben ni valoran adecuadamente el trabajo que ellos realizan.

Otro aspecto que caracteriza la cultura del Miramontes tiene que ver con la atención que se presta a las relaciones sociales de todos los integrantes de la comunidad educativa entre sí. Fomentar el respeto entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores

constituye una de las asunciones culturales que hacen sostenible la innovación en este centro. Esta asunción tiene varios corolarios. En primer lugar está, como hemos dicho, el trabajo en equipo como motor de los proyectos del centro. En segundo lugar -también lo hemos apuntado- en todos los proyectos que emprende el centro está implícito el objetivo de instalar y consolidar un sistema de relaciones basado en el respeto y la tolerancia mutuos. Y en tercer lugar, el centro presta una atención especial a los procesos de socialización de los nuevos miembros.

Este esfuerzo de integración y de socialización se concreta fundamentalmente en el Plan de Acogida, dirigido tanto a los profesores como a los alumnos que ingresan nuevos en el centro. Constituye una guía eficaz para integrar a éstos en la cultura del centro, informándoles sobre el contenido de los proyectos y las líneas de trabajo abiertas. Las actividades de integración del profesorado nuevo se concentran en una semana a principios del curso escolar, antes de que se inicien las clases. Después de esto y a lo largo de todo el curso hay programadas diferentes actividades de formación del profesorado. Estas actividades de formación están muy ligadas a los proyectos en curso y se desarrollan en colaboración con el Centro de Profesores.

El otro garante de la cohesión social y del mantenimiento de la cultura institucional que hemos descrito es el equipo directivo, que cuenta con la estrecha colaboración y el apoyo de un grupo amplio de profesores veteranos. Aunque no todos los profesores comparten dicha cultura, no encontramos una oposición frontal o destructiva en Miramontes. Es decir, no encontramos grupos consolidados que obstaculicen los proyectos o se posicionen explícitamente frente a este conjunto de creencias arraigadas en el centro. El resultado una gran estabilidad y continuidad de los proyectos en marcha, lo cual sorprende en un centro que tiene un índice de rotación aproximado de la plantilla docente de alrededor del 50% cada curso escolar.

### **3. Conclusiones y discusión**

Los casos presentados ponen de manifiesto el modo en que los procesos culturales inciden en la sostenibilidad de la innovación en los centros. Un análisis comparativo nos permite observar que el centro Diego Velázquez presenta una cultura desarraigada y desarticulada, en oposición a los otros dos centros estudiados -Altagracia y Miramontes- en los que podemos describir la cultura como cohesionada y articulada en torno a un conjunto compartido de asunciones y significados. Veamos a continuación algunos aspectos que nos permiten realizar esta afirmación a la vez que nos ayudan a comprender cómo las innovaciones se sostienen en estos centros.

En los tres casos estudiados los procesos organizativos se desarrollan en torno a un proyecto central articulador de la actividad escolar. El CEIP Altagracia lo hace a partir del Plan de Convivencia, el IES Diego Velázquez mediante la puesta en marcha del Plan de Compensación Educativa y el IES Miramontes a través del proyecto Aprendiendo a Educar en Valores. En los tres casos se presentan como proyectos del centro, es decir, proyectos que aspiran a involucrar a todo el profesorado y que tratan de instalarse en el centro en su totalidad. No obstante, hay que aclarar que esto se consigue en dos de los centros estudiados -Altagracia y Miramontes- pero no en el Diego Velázquez, cuyo discurso oficial en ese sentido difiere del sentir de un amplio sector del profesorado, algo sobre lo que volveremos enseguida.

Encontramos muy significativo el hecho de que el eje central de los tres proyectos se refiera a la convivencia y a la formación integral del alumno, 'como persona'. Esto último expresa una preocupación común en los tres centros por la formación en los valores, las actitudes y las habilidades sociales necesarios para facilitar la integración crítica de los alumnos en la sociedad y su formación como ciudadanos. En este sentido hay que recordar que dos de los tres centros comparten la característica de estar ubicados en contextos difíciles, circunstancia que puede justificar el énfasis puesto en esta cuestión. En los casos de Altagracia y Miramontes, el foco de los proyectos coincide con una asunción compartida en la cultura institucional acerca de la importancia de las relaciones sociales y la creación de un clima positivo de convivencia en el centro.

Resulta muy significativo también el hecho de que aunque los tres centros - especialmente Altagracia y Miramontes- tienen en curso una variedad de proyectos oficiales, es siempre uno de esos proyectos el que constituye el eje que articula y da sentido a todos los demás. Ese proyecto *central* actúa como depositario de la filosofía educativa del centro y constituye el paraguas bajo el cual se desarrollan las demás iniciativas y proyectos. Creemos que esta configuración institucional debería enviar un mensaje muy claro a la Administración. Aunque ésta pretende fomentar la innovación con múltiples convocatorias de proyectos y un sinnúmero de iniciativas en las que pide a los centros que participen, estos no se sienten cómodos con la dispersión que ello implica. Los centros innovadores, por el contrario, tratan de concentrar la mayor parte de sus esfuerzos en un proyecto, que utilizan no sólo como eje programático, sino también como expresión de su cultura y de su línea educativa. Por tanto, quizás la Administración haría mejor en fortalecer -con recursos, asesoramiento, etc- los proyectos educativos de centro que responden a las necesidades reales de los alumnos y que han sido elaborados reflexivamente por un profesorado implicado, comprometido y con ganas de trabajar, en lugar de bombardear a éstos con convocatorias desarticuladas entre sí.

Pero como decíamos antes, lo que se formula en los tres centros como proyecto de centro, en el Diego Velázquez no se consigue que alcance dicha condición. Para nosotros fue muy importante identificar las claves por las que uno de los centros participantes en el estudio no había logrado armonizar su proyecto de centro y su cultura organizativa, al contrario que el resto, que sí lo consiguieron aunque en diferentes medidas, como veremos.

Una de las claves tiene que ver sin duda con la historia institucional. La larga trayectoria de Altagracia y Miramontes les ha dado la oportunidad de elaborar un importante conocimiento organizativo acerca de la innovación. El Diego Velázquez, por el contrario, es un centro muy joven, que se encuentra prácticamente en su periodo fundacional, en donde un equipo directivo muy voluntarioso y comprometido con su profesión, llega con el propósito de llevar a cabo "su" proyecto. Se trata de un proyecto fundamentado sobre el conocimiento pedagógico adquirido por sus miembros tras muchos años de profesión, pero al que le falta una clave muy importante: la de ser compartido. Particularmente el director del centro encuentra ese proyecto suficientemente legitimado -ha sido designado personalmente por la Administración educativa para poner en marcha este centro en un contexto que sabe difícil- como para no necesitar más consensos para su puesta en marcha. En consecuencia, no ha establecido una política de búsqueda de acuerdos para llevarlo a cabo. El proyecto, por tanto, no se negocia; se cumple o no se cumple y en tal caso uno se coloca en la oposición. Y esto es lo que ocurre con una parte importante del claustro, que ejerce esa oposición unas veces de manera activa y otras solapada.

Las cuestiones relacionadas con la disciplina de los alumnos y las estrategias de resolución de los conflictos se han convertido en el principal objeto de controversia. Estos profesores en la oposición critican que se ensayen continuamente soluciones que no acaban de dar una respuesta satisfactoria al alumnado más problemático del centro (entre otras cosas esas soluciones no pueden dar la respuesta adecuada porque no son lo suficientemente compartidas que se requeriría). Por otro lado, afirman, la focalización en los alumnos más problemáticos, que constituyen realmente un grupo minoritario, va en detrimento del resto del alumnado del centro, perjudicando especialmente a aquel sector que presenta dificultades de aprendizaje de carácter moderado.

Pero lo importante es que estas diferencias no dan lugar a un debate constructivo, donde el centro tenga la oportunidad de encontrar un planteamiento que satisfaga a la mayoría. Por el contrario, el proyecto de centro -percibido como proyecto del director o en todo caso, del equipo directivo- se convierte en la diana de una, abierta en ocasiones, implícita la mayoría de ellas, contienda micropolítica. El producto más visible de esta actividad micropolítica es que no existe en realidad una cultura en Diego Velázquez sino, como mínimo, dos: una que incluye a los profesores de primaria y otra que lo hace con los de secundaria.

Por el contrario, las culturas organizativas de Altagracia y Miramontes han creado un núcleo de valores compartidos que enfatizan, por un lado, la profesionalidad docente y el compromiso con la tarea, y por el otro, el respeto y la tolerancia hacia las ideas e iniciativas de los demás. Los claustros de estos centros presentan una clara actitud favorable hacia el trabajo y, en general, están dispuestos a colaborar ante cualquier propuesta nueva, ya provenga del equipo directivo o bien de algún otro miembro de la comunidad educativa.

Estas culturas profesionales, que enfatizan *la tarea bien hecha* han creado estructuras útiles y eficaces de coordinación entre etapas y equipos docentes, así como entre todas las actividades que se desarrollan. En efecto, la coordinación es uno de los *campos de batalla* de estos dos centros. Dicha coordinación se lleva a cabo fundamentalmente a través de la actividad desarrollada por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, o bien a través de la difusión de la información desde las coordinaciones de los diferentes proyectos “(...) *las horas de guardia que el profesorado tiene asignadas son reconvertidas en horas para coordinar y difundir los acuerdos de los grupos que están implicados en los proyectos*”. Mediante esta coordinación, los equipos directivos tratan de implicar al profesorado en la gestión de los proyectos y en la toma de decisiones. Es decir, tratan de hacer de los proyectos una responsabilidad compartida, siendo para ello muy receptivos ante las preocupaciones, inquietudes y propuestas de los docentes.

Así pues, el énfasis en la coordinación -unido a que son culturas ampliamente compartidas que la facilitan- explica en parte el grado de integración en el centro y de cohesión social que muestran los docentes de Altagracia y Miramontes en comparación con los de Diego Velázquez. Sin embargo, no podemos afirmar que las culturas de estos dos centros alcancen el mismo grado de integración. La de Miramontes es la que parece haber alcanzado un grado más alto en este sentido. En particular uno de sus proyectos, el de Tutorías Afectivas se ha convertido en un verdadero emblema del centro y un aglutinador ideológico a través de las sesiones de formación y de socialización en el proyecto por las que pasan los docentes que se incorporan a él.

Por su parte, en Altagracia, si bien la cultura profesional dominante ha calado en una amplia mayoría del profesorado, aún encontramos algunas barreras que dificultan la plena

integración de ciertos sectores. En concreto, los profesores de la etapa de educación infantil dicen ser considerados como “un reino de Taifas” en donde ellos hacen y deshacen a voluntad pero con una débil vinculación con el resto del centro. Parece claro que la fuerte identidad que han desarrollado como grupo -a la que no es ajeno el hecho de que ocupen un edificio independiente- los diferencia y los distancia de sus compañeros que constituyen la etapa de primaria. La consecuencia inmediata de esta situación es que la coordinación docente entre las dos etapas educativas, de infantil y primaria, se resiente. El Claustro, sin embargo, no acusa esta problemática y aparentemente sólo el profesorado de educación infantil percibe esta brecha.

Otra clave que explica el grado de integración alcanzado por las culturas institucionales, desde los hallazgos de nuestro estudio, radica en las pautas de socialización habilitadas en los centros. La presencia de mecanismos activos de integración de los nuevos miembros de la comunidad educativa -profesores, familias y alumnos- en la dinámica del centro está íntimamente relacionada con la percepción de un clima institucional satisfactorio. Precisamente el IES Miramontes, que es el único que tiene establecido un programa de acogida formalmente instalado en el centro, es el que presenta un panorama más estable y consolidado en el terreno de las relaciones, particularmente entre los docentes. Sin embargo, en el extremo opuesto, Diego Velázquez es el centro en el que podemos apreciar una mayor resistencia del profesorado a involucrarse en la actividad innovadora del centro y en donde el consenso del claustro en torno al proyecto educativo es menor. El hecho de que la plantilla de profesores cambie casi el 50% cada año dificulta sin duda la continuidad de los proyectos en marcha. Pero a esta circunstancia debe añadirse la escasa atención prestada a estos nuevos docentes por parte tanto del equipo directivo como de los miembros veteranos del mismo. En el caso de IES Miramontes observamos que su plan de acogida es todo un éxito en el establecimiento de un buen ambiente de centro. Sin embargo, no consiguen consolidar un plan que integre a las familias en la vida del centro. Parece que se hubiesen volcado hacia el interior del centro educativo y aunque se han hecho esfuerzos para implicar a las familias, los resultados no han sido los deseados y la implicación de éstas en la dinámica del centro permanece aún como un reto.

Por otra parte, también las políticas de liderazgo de los equipos directivos tienen un valor explicativo de la cohesión -o de la falta de ella- alcanzada en estos centros. En Miramontes es donde hemos encontrado un liderazgo más ampliamente distribuido y eso, pensamos, guarda relación con el mayor grado de integración de su cultura institucional. Además, el equipo docente comparte la asunción de que el contexto difícil en el que trabajan exige una profunda colaboración y una acción concertada de todos ellos. En Altagracia encontramos un liderazgo algo más concentrado, aunque ha ido ampliando su base en los últimos años. Sin embargo la actividad que despliega en torno a la integración de los profesores nuevos es muy amplia. En ambos centros se hace visible la prioridad de sus equipos directivos por tejer estrechos vínculos sociales y crear un clima de trabajo satisfactorio.

En línea opuesta, la prioridad en el Instituto Diego Velázquez se sitúa en llevar a cabo el proyecto que el equipo directivo ha diseñado. Aquí encontramos el liderazgo más concentrado entre todos los centros analizados, tanto en lo que se refiere a la toma de decisiones como en lo que se refiere a quién propone las iniciativas. Diríamos que se trata incluso de un liderazgo personalizado en la figura del director. Este tipo de liderazgo no ha conseguido, al contrario que en los otros centros, establecer una amplia base de valores y presupuestos compartidos, lo cual ha puesto definitivamente en peligro los cambios logrados a pesar de todas las dificultades.

Relacionado con lo anterior está el asunto de cómo son procesadas las voces divergentes con respecto a la cultura dominante. En Altagracia y Miramontes estas voces se encuentran integradas en la trama social de la organización, es decir, no se les margina y, por lo tanto no dan lugar a tensiones relevantes. De tal modo que podemos hablar de oposiciones valiosas y constructivas, que ayudan a mantener la tensión reflexiva sobre las prácticas educativas, lo que finalmente redundará en la mejora continua de las mismas.

Por tanto, podemos hablar de dos equipos directivos consolidados, preocupados y sensibles a los aspectos académicos pero sobre todo a las actitudes y a los valores, preocupados también por crear tejido social, frente a un tercero menos consolidado y más preocupado por llevar a cabo su propio proyecto, circunstancia que ha ido configurando una cultura de fuerte base micropolítica.

*En definitiva, ¿qué hemos observado que contribuye a hacer sostenible la innovación desde el punto de vista de los procesos culturales?*

En primer lugar, podemos afirmar que contar con un Proyecto de Centro verdaderamente consensuado y que no sólo constituya una herramienta técnica, sino que represente a una cultura ampliamente compartida, marca la diferencia en lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo. Estos proyectos centrales no sólo no han actuado como limitadores de iniciativas nuevas, sino que se han convertido en una especie de crisol en donde éstas se han integrado y han encontrado un sentido acorde con la idiosincrasia del centro.

En segundo lugar, creemos que las *culturas del cuidado*, es decir, aquellas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos con la mirada puesta en garantizar un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia, consiguen en mayor medida dar continuidad a las innovaciones. En definitiva, un ambiente exento de amenazas ha disparado la autoconfianza del profesorado y ha instalado en la dinámica de trabajo la predisposición a asumir riesgos y a adoptar y promover iniciativas. En efecto, se puede apreciar aquí el carácter sistémico de la confianza como propiedad de la organización antes que de los individuos (Tschennan-Moran y Hoy, 2000). En realidad podemos llamar confianza a un sistema que se autoalimenta a partir de cierto umbral, en el que juegan un papel importante la disposición de los líderes a compartir el poder, los mecanismos activos de socialización y de integración de los miembros, las prácticas colaborativas y la atención prestada al clima organizativo, entre otros.

En tercer lugar, nos parece que las culturas que han tomado las circunstancias difíciles del entorno como argumentos para solicitar la colaboración entre el profesorado, así como su compromiso, han logrado más éxito, en términos de cohesión social, que aquellas que han basado sus argumentos en un discurso ideológico acerca de la conveniencia de tal o cual modelo educativo. Diríamos que los docentes han respondido mejor a la llamada para unirse y trabajar juntos cuando el referente era la identidad del centro que cuando lo era la teoría pedagógica. Las culturas que han colocado en el centro los valores de trabajo compartido, de la colaboración y el énfasis en la profesionalidad, han logrado generalmente integrar de una manera más suave y más rápida a los nuevos miembros, alimentando así la conformación de auténticas comunidades de práctica y de conocimiento.

Finalmente, el papel de los equipos directivos ha sido decisivo para la iniciación y el desarrollo de los procesos culturales mencionados arriba. En particular lo ha sido su sensibilidad y capacidad para leer la dinámica social del centro e intervenir sobre ella, dando



prioridad al desarrollo del sentimiento de afiliación o pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa.

### Referencias bibliográficas

- Alvesson, M. (1990) On the popularity of organizational culture. *Acta Sociologica*, 33, 1, 31-49.
- Anderson, G.L. (1990) "Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non-events." *Educational Administration Quarterly*, 26, 1, pp. 38-59.
- Anderson, G.L. (1996) The cultural politics of schools: implications for leadership. En K. Leithwood et al: *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. Pp. 947-966.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000) Making sense of the role of culture in school Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (2) 145-163.
- Angus, L. (1996) Cultural dynamics and organizational analysis: Leadership, administration and the management of meaning in schools. En Leithwood, K.et al. *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 967-996.
- Bates, R. (1987) "Corporate culture, schooling, and educational administration." *Educational Administration Quarterly*, 4, 23, pp. 79-115.
- Bauman, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cache, D. (1999) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Firestone, W.A. y Louis, K.S. (1999) Schools as cultures. En Murphy, J. y Louis, K.S. *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fuller, B., y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- Greenfield, T.B. (1984) Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations. En T. Sergiovanni; J. Corbally: *Leadership and organizational culture*. University of Illinois Press. Pp. 142-170.
- Greenfield, T.B. (1992) Teorías de la organización educativa: una perspectiva crítica. En T. Husen; T.N. Postlethwaite: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid/Barcelona, MEC-Vicens Vives, Vol. 9, pp. 5516-5526.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell

- López Yáñez, J. (2004) *Cultura organizativa*. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. Diccionario enciclopédico de Didáctica. Málaga: Aljibe, pp.263-270.
- López Yáñez, J. (2005) *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004) La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 125-159.
- Louis, K.S., Marks, H.M. y Kruse, S. (1996) Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4) 757-798.
- Morin, E. (1995) *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Muijs, D., Harris A., Chapman Ch., Stoll L. y Russ, J. (2004) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, (2) 149-175.
- Nias, J., Southworth, G. y Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organisation of the schools*. New York: Longman.
- Sirotnik, K.A. (1998) Ecological images of change. En Hargreaves, A. y otros. *International Handbook of Educational Change*. The Neatherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smircich, L. (1985) Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? En Frost, P.J. y otros. *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- Smyth, J., Mclnerney, P., Hattam, R. y Lawson, M. (1999) *School culture as the key to school reform*. Adelaide, Flinders Institute for the Study of Teaching.
- Swidler, A. (1986) Cultures in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51 (2) 273-286.
- Tschennan-Moran, M. (2004) Trust matters: Leadership for successful schools. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Tschennan-Moran, M. y Hoy, W.K. (2000) A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Weick, K.E. (1974) "Middle range theories of social systems." *Behavioral Science*, 19, pp. 357-367.