

EL CLIMA Y LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS DOCENTES.

Los conceptos de “clima” y “cultura” suelen asociarse en el análisis, consideradas las influencias, variables y dimensiones que comparten. Coronel, López y Sánchez (1.994), analizando los dos conceptos como ámbitos propios de la organización escolar, coinciden con Hoy y Tarter (1.993) para atribuir a la cultura el conjunto de asunciones e ideologías compartidas; en tanto que el clima se establece en función de las percepciones de los sujetos sobre el conjunto de los miembros de la organización. Bolívar (1.993), acudiendo a la antropología, caracteriza la cultura como un conjunto de normas y reglas que configuran un modo de vida propio; o, más etnográficamente, un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia a un grupo, institución o sociedad. El propio Bolívar, para centrar la entidad del concepto, reproduce una sistematización de Schein (1.990) que define la cultura a partir de una seriación de atributos: “cultura puede ser definida como (a) unas pautas de asunciones básicas, (b) inventadas o desarrolladas por un determinado grupo, (c) en el curso de su aprendizaje sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, (d) que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto, (e) deben ser enseñadas a los nuevos miembros como (f) el modo correcto de percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas”; y, a la vez, aporta su propia concepción: “conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación”.

El escenario de los cambios en el sistema educativo, como se intuirá pronto, debe considerar esta descripción cultural para predecir el impacto de los cambios e innovaciones: “los centros escolares responden a los cambios planificados externamente según lo que la propia cultura considera que es bueno (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). Un cambio que viola estos patrones culturales genera resistencia y oposición. El nivel de aversión variará según el carácter de las normas y patrones organizativos a cambiar y de su grado de novedad con cada cultura o subculturas”.

Pero, volviendo a la consideración del clima, desgajado del de cultura para su análisis propio, Coronel, López y Sánchez (1.994) aportan una definición, tomada de Fernández Díaz (1.994), que resulta de utilidad: “el ambiente total de un centro determinado por aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un particular estilo o tono a la institución, condicionante a su vez de distintos productos educativos”. Los mismos autores, después de matizar la relación cultura-clima con el auxilio de la inclusión (“la cultura aparece como un conjunto

más amplio, que incluye aspectos menos visibles y que engloba al clima social, el cual tiene que ver con la red de comunicaciones entre los miembros de la organización”) y de apelar a las tramas formales y, sobre todo, informales para la configuración del clima, establecen un conjunto de notas características del clima escolar:

- Es un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro.
- Es un concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento.
- Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en el clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más importantes.
- Representa la “personalidad” de una organización o institución.
- Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo.
- Determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc...)
- La percepción del medio por los miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.
- La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia su perfeccionamiento.

Apelaba Bolívar, como se decía más arriba, a subculturas diferenciadas e insertas, a la vez, en un patrón dominante: “Podemos hablar de la cultura dominante de una organización en cuanto sus valores básicos son compartidos por la mayoría de sus miembros; al tiempo que de subculturas, sin que el concepto tenga connotaciones peyorativas, de grupos (profesores, alumnos, directivos) o en el interior de éstos (la cultura de los profesores de Secundaria como diferente de las de los de Primaria), representables como diagramas de Venn en círculos que agrupan y se superponen con zonas de intersección mutua a cada uno de los grupos. A la dimensión de unidad de una organización, como conjunto de metas y valores compartidos, hemos de añadir esta dimensión conflictiva de desacuerdos en su interior. Desde una lógica de eficacia, cuando estas subculturas predominan, no existiendo más que una pequeña zona de intersección común, el centro no tiene un plan común de actuación”.

Recopilando aportaciones, entre otros, de Hargreaves (1.991), Bolívar diferencia cuatro tipos básicos de culturas profesionales en la enseñanza. Desde el **individualismo**, predomina la distribución jerárquica de las tareas y su organización celular, con interacciones esporádicas y superficiales, pocos espacios o tiempos en común, y un celo excesivo por el trabajo individual y privado en el grupo/aula. La **cultura fragmentaria** (o “*balcanizada*”) es propia de escenarios en los que predominan los subgrupos, precisamente los mismos espacios en los que se verifica el aprendizaje profesional y que permanecen relativamente estables en el tiempo; existe, a su vez, una identificación por el subgrupo de pertenencia -con el que se comparten modos de pensar y enseñar- y se asocia, frecuentemente, con la materia o el área (sobre todo en la educación secundaria); la organización escolar, por esto mismo, se estructura en función de los ámbitos disciplinares (materias, niveles, áreas,



departamentos...). Identificaremos una **colegialidad artificial** cuando las relaciones y el trabajo conjunto se impongan por procedimientos burocráticos o prescripciones administrativas; a la vez misma que el diseño del proyecto de centro y la elaboración curricular se verifiquen con escasa autonomía e insuficiente adaptación de marcos generales. Por último, la **cultura de la colaboración** es propia de relaciones con sentido de comunidad (aprendizaje profesional compartido), donde se asume el carácter colectivo de la educación y no se requieren tiempos y espacios rígidamente prefijados (como en la colegialidad artificial) para asegurar la participación y las implicaciones; la visión conjunta y la asunción de metas y objetivos, previamente elaborados, deriva hacia la configuración del centro como unidad y agente de cambio. Estos perfiles culturales, por otra parte, no se dan en estado puro; sino que son fáciles las impregnaciones de cada uno de ellos para referir la naturaleza cultural de los centros.

Finalmente, son importantes algunos apuntes con respecto al “ciclo de cambio de la cultura”, porque, tal como sugieren Coronel, López y Sánchez (1.994): “el cambio comienza por una toma de conciencia de los esquemas de conducta y de pensamiento que los miembros de la organización mantienen. Y por el planteamiento de forma cooperativa y crítica de los nuevos esquemas a los cuales se desea llegar, de manera que los propios miembros se constituyen en los verdaderos agentes del cambio y utilizan el análisis y la interpretación de su práctica organizativa como la principal vía de conocimiento”. Y, entre los elementos influyentes, pueden identificarse: circunstancias externas que activen el proceso de cambio; circunstancias internas en la organización que permitan tales cambios; mínima red de dependencia mutua entre los miembros de la organización; individuos capaces de asumir una cuota de liderazgo y responsabilidad en la dirección del proceso (gestión del cambio, inducción o implicación de las personas en el proceso, estabilización o consolidación de los cambios en la cultura de la organización); e incluso presiones o detonantes. Y es que, concluyendo con una premisa de Bolívar (1.993), además de la involucración personal y colectiva por mejorar la institución y la aceptación consensuada de unos fines y metas, “la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios sólo estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, sino que es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse, y, cuando -por suerte- logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa del centro”.



BIBLIOGRAFÍA

- **Bolívar, A. (1.993).** Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 68-72.
- **Coronel, J.M., López, J. y Sánchez, M. (1.994).** *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- **Hargreaves, A. (1.991).** Cultures of Teaching: a focus for change. En A. Hargreaves y M. Fullans (Eds.), *Understanding Teacher Development* (cap.12). Nueva York/Londres: Teachers`College Press y Cassell.
- **Hoy, W.R. y Tarter, J. (1.993).** A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools. *Journal Educational Administration*, 3 (31), 4-19.
- **Schein, E.H. (1.990).** Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.