



## **EL EQUIPO DIRECTIVO Y LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN.**

**Algunas consideraciones a partir de testimonios relevados en la provincia de Corrientes. \***

Ana María Pérez - Socorro Foio

### **Resumen:**

En el artículo se exponen algunos testimonios relevados en ocasión de la implementación de un curso sobre "Desarrollo Institucional", llevado a cabo en el marco de la Red de Formación Docente, en la provincia de Corrientes y destinado a los equipos directivos de las escuelas de nivel medio y superior.

La presentación de tales testimonios pretende una primera aproximación al universo cognitivo de estos fundamentales actores de la transformación educativa con el fin de considerarlos a la luz de las propuestas realizadas por la Ley Federal de Educación. Se toma como marco orientador las perspectivas teóricas que privilegian el análisis de las culturas organizacionales y/o profesionales como medio más idóneo de comprender la realidad de la situación educativa.

Entre los temas recurrentes en estos encuentros - y que presentaron un cariz conflictivo - importa señalar: implementación de la Ley Federal de Educación, descentralización, concertación entre los actores de la institución educativa, involucramiento del docente en los problemas de la educación, el rol de la supervisión técnica, las conductas ritualistas de las prácticas educativas, los controles políticos y los problemas de infraestructura, equipamiento y servicios. En general se observaron resistencias para aceptar los procesos conflictivos como parte de la dinámica institucional, así como dificultades para la elaboración de proyectos institucionales innovadores.

### **1. Introducción:**

No cabe duda que se halla presente tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en su conjunto la idea generalizada de que es preciso un cambio. En efecto, se ha instalado en los distintos sectores de la sociedad la conciencia de que existe una inadecuación entre las expectativas y los logros escolares, y esto es suficiente para que se trate de buscar la modificación de aquellos aspectos que se consideran responsables de tal inadecuación.

---

\* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Organizado por el Departamento y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UBA, Buenos Aires, 24/26 de julio de 1996.



Como respuesta, la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, propone la transformación del sistema educativo, con el objeto de elevar la calidad de la misma, buscando a la vez una mayor equidad en la distribución de saberes y conocimientos.

El discurso oficial plantea cuestiones tales como la igualdad de oportunidades, atención preferente a las diferencias, corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de los proyectos institucionales, mayor formación para los docentes y diferentes condiciones para el desempeño de su tarea.

La posibilidad de llevar adelante tal reforma implica, no sólo la modificación de los aspectos curriculares sino también variaciones sustanciales en la organización y los modos de gestión de las escuelas.

Al respecto, es preciso destacar dos hechos: uno, es que a diferencia de reformas anteriores, es la primera vez que la mirada se vuelve al análisis de la institución escolar, buscando fortalecer y restablecer la responsabilidad institucional por los resultados de la acción educativa. El segundo, es que los diagnósticos coinciden en remarcar la magnitud de la crisis en la conducción de las escuelas.

## **2. Las organizaciones educativas hoy:**

Llevar la atención hacia la organización educativa supone abrir un interesante espacio de reflexión, que permite ubicar a las instituciones escolares en la articulación con el todo social y el sistema educativo, identificando sus mutuas influencias y condicionamientos, considerando las prácticas pedagógicas como prácticas sociales institucionalizadas. Se consideran como requisitos la presencia de un clima organizacional adecuado, la decisión de que la calidad es prioritaria, la necesidad de llevar adelante un proceso de educación permanente, el aumento de los niveles de participación de todos, el trabajo en equipo como opuesto al individualismo, una actitud crítica frente a la realidad y la búsqueda de mejoría continua.

Pero, a causa de la vigencia de una normativa pormenorizada y uniforme las escuelas han funcionado hasta ahora con escasa o ninguna posibilidad de maniobra o autonomía, al tiempo que se les proporcionaba - como paquetes cerrados - el curriculum, las directivas, los profesores, aspectos sobre los cuales poco se podía decidir.

Esto se ha visto acompañado por una interpretación restrictiva y poco flexible de las normas por parte, tanto de la administración jurisdiccional como de las propias instituciones educativas, no pudiendo tomarse la mayoría de las decisiones relevantes en el interior de la organización.

De este modo se ha promovido un modelo de institución y gestión escolar único y rígido donde las diferencias entre las escuelas se establecen a partir de los márgenes de interpretación que permite la normativa, ampliándose la distancia entre las normas formales y la vida cotidiana escolar. Así coexisten normas que plantean como modelo deseable el sustentado en principios de democratización y consenso en las relaciones sociales:



autonomía, participación, creatividad y aceptación de la heterogeneidad; con otras, que imponen límites institucionales a partir de una autoridad concentrada: verticalidad en las decisiones, búsqueda de la homogeneidad y ordenamiento jerárquico de las relaciones.

Al mismo tiempo, la evaluación de estas organizaciones escolares ha estado centrada, preferentemente, más en los aspectos burocráticos y formales que en los cualitativos (sirva como ejemplo, el hecho de que en la reglamentación se prevean sanciones a los incumplimientos de orden administrativo, pero no existan sanciones expresas para el incumplimiento en las tareas específicamente docentes, como es el desarrollo de las clases).

Por estas razones sería más adecuado identificar la función directiva como una gestión delegada o una tarea simple de ejecución de políticas y directrices dictadas desde fuera. Pero, además, esta delegación se realiza de manera incompleta, en tanto que la administración encarga la ejecución de algunas tareas que el equipo directivo debe asumir, pero sin los medios requeridos, es decir, sin la necesaria autoridad, autonomía y capacidad para la toma de decisiones; en muchos casos, tampoco se halla el convencimiento de lo que se debe realizar, por lo tanto la acción se transforma en *mero cumplimiento de la norma vaciada de contenido*. De este modo, el ejercicio de la función deviene un ejercicio problemático porque no tiene asegurada una influencia real sobre el equipo de profesores y tampoco tiene garantizado el apoyo a sus actuaciones por parte de los niveles altos (Santos Guerra, 1993)

En la nueva perspectiva, planteada por la Ley Federal, cambia el modelo y estilo de dirección: frente a una escuela dependiente con dirección autocrática y con funciones burocratizadas de transmisión y control, ahora se postula una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos. Se propone, consecuentemente, un cambio conceptual que exige a su vez nuevos planteamientos sobre la propia función y sobre la forma de ejercerla (Gairin Sallán, 1992)

Sin embargo, el cambio no es fácil, ni para las instituciones ni para los miembros involucrados en ellas. No se trata de un simple problema técnico, sino un asunto cultural que requiere prestar atención a la cultura organizativa escolar.

La literatura especializada tiende a considerar a la institución escolar como una *organización peculiar con una cultura propia* (Frigerio-Poggi, Gibaja, BolívarPotía, Ciscar Uriá, Santos Guerra). Esta cultura está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos, pautas de conducta, normas y patrones de acción en el interior de la cual es posible distinguir subculturas profesionales específicas, con perspectivas o intereses enfrentados.

La cultura es primariamente *un conjunto de ordenamientos y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia (un ethos) a un grupo, institución o sociedad* (Goodenough, Geertz). Schein (1990) define el concepto de cultura como *un conjunto de pautas básicas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un determinado*



*grupo, en el curso de su aprendizaje social acerca de cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna que han funcionado bien para ser consideradas válidas y por lo tanto deben ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas. Para decirlo de modo más simple, la cultura escolar es el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro (Bolívar Boitía, 1990).*

La cultura escolar se define a partir de dos factores:

- a) el *contenido* o conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer asumidos por los equipos docentes;
- b) la *forma* o conjunto de pautas/modelos de relación y asociación entre los miembros de la cultura, es decir el tipo de relaciones que se entrelazan entre los miembros de la organización dentro y fuera de la escuela.

Cambiar la cultura profesional es promover la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza. La lectura del material propuesto por la Ley de Educación, propone como modelo deseable de cultura organizacional lo que en alguna literatura se nombra como modelo profesional de gestión (Poggi- Frigerio, 1993) o como cultura de colaboración (Bolívar Botía, 1993).

Analizar la posibilidad y el proceso de cambio curricular implica analizar cómo los patrones de culturas profesionales de la enseñanza interaccionan con las propuestas de reforma desde los marcos perceptivos de los participantes y su estructura organizativa ocupacional. La institucionalización del cambio es dependiente del grado de congruencia con la cultura escolar existente.

Si se considera al desarrollo organizativo como una de las claves de la mejora escolar, para que los proyectos innovadores no caigan en el vacío será prerequisite conocer el grado de disonancia con la cultura escolar, como caldo de cultivo para tal desarrollo. Es preciso buscar los medios para intentar incidir en la internalización de significados de lo que debe ser la acción escolar y de orquestar nuevas condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación.

Desde este enfoque las organizaciones 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). El 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 el grado de novedad con cada cultura o subcultura. El análisis de la cultura se convierte, así, en un buen predictor del impacto que puedan tener determinadas innovaciones.



A la vez, y considerado desde el punto de vista de los actores que ayudan a configurar estas instituciones, además del deseo de cambiar - que aparece actualmente - es preciso reconocer que "hay un malestar proveniente de un conflicto en el cual mi desempeño tiene algo que ver, no sólo como espectador o víctima" (Martíña, 1992:66); y que una modificación de tal desempeño conducirá a la solución o la reducción del malestar. Para que la posibilidad de cambio exista, este sentimiento de responsabilidad en la situación debe estar de algún modo presente en la configuración de representaciones que el sujeto posee de sí mismo y de su contexto.

Las representaciones constituyen un conjunto de opiniones, creencias, conocimientos, juicios valorativos, expectativas, explicaciones causales que elaboran las personas con respecto a su mundo y que les ayudan a orientarse en el momento de desarrollar sus conductas y definir las situaciones.

El concepto de representación social, propuesto por Moscovici, ha resultado particularmente fructífero al interesarse en el estudio de las dimensiones sociales más generales del acto educativo en una sociedad determinada: ideologías y sistemas de valores de referencia, objetivos-normas, modelos de comportamiento esperados, organización y funcionamiento de las instituciones.

Las condiciones muy generales que caracterizan al conjunto de un sistema educativo contribuyen a determinar las expectativas de los diferentes actores, las concepciones que estos tienen de sus papeles, sus representaciones y su funcionamiento en el interior del sistema.

De hecho, en la actualidad existe una importante corriente de investigación en educación orientada a identificar estas representaciones sociales o teorías implícitas de los docentes (según la terminología anglosajona) o la cultura del maestro (como señala en nuestro país Regina Gibaja), en donde se plantea una nueva manera de mirar la docencia, intentando aproximarse a la definición que los docentes dan de su situación.

Dentro de este encuadre, y aun cuando somos plenamente conscientes que los testimonios relevados no tienen ni la pretensión ni el rigor de una investigación en regla porque así no fueron planteados, desearíamos presentar algunas notas que - consideramos - van a permitir una aproximación al conjunto de ideas y opiniones que sustentan los equipos directivos de escuelas de nivel medio y superior, de la provincia de Corrientes.

#### **4. Los testimonios relevados:**

El material que se presenta deriva del contacto establecido con estos docentes en ocasión del dictado de un curso sobre "Desarrollo institucional" en el marco de la Ley Federal de Educación en la ciudad de Corrientes y cuatro localidades del interior de la provincia de Corrientes (Goya, Itatí, Bella Vista y Empedrado) y destinado, específicamente a tales grupos.



A partir de nuestra experiencia fue posible construir la siguiente clasificación de los directivos participantes:

- una generación de directores jóvenes, a cargo de las escuelas pequeñas localizadas en zonas rurales, con poca experiencia en el cargo y, a la vez, grandes deseos de aprender y actitudes positivas hacia los cambios propiciados
- un conjunto de directores jóvenes, a cargo de escuelas pequeñas urbanas, en el cual prevalecen actitudes burocráticas y rutinarias
- regentes de los departamentos de aplicación de las escuelas normales, con mayor antigüedad docente, que presentan actitudes favorables hacia las propuestas de transformación, pero con falencias en su formación profesional que dificultaron su participación en la actividad de capacitación
- una categoría de directivos con mayor antigüedad en el ejercicio del cargo, dentro de la cual se identifican dos subtipos:
  - a. grupos con actitudes positivas hacia la capacitación, conscientes de la necesidad de profesionalizar la gestión y sostenedores de una posición crítica frente al sistema educativo y a su propio rol
  - b. grupos con actitudes negativas frente al sistema, escépticos ante la posibilidad de mejoramiento del mismo, en los cuales prevalecen tendencias autoritarias y autosuficientes, y escasa capacidad de autoanálisis

El curso se iniciaba con una caracterización de la educación en Argentina a partir de la sanción de la ley 1420 hasta la actualidad, para realizar luego un diagnóstico compartido de la situación presente. Se identificaron una serie de aspectos que podrían ser agrupados en torno a los siguientes ítems:

- bajo nivel académico en la formación
- desinterés de los alumnos
- falta de formación docente
- falta de política educativa continua
- alto burocratismo y autoritarismo por parte de las autoridades educativas
- desprestigio social de la institución escolar
- falta de apoyo de la comunidad hacia la escuela

En esta enumeración se hace evidente que los directivos se encuentran plenamente conscientes de las falencias que existen en la educación y que saben que los objetivos propuestos no se están cumpliendo. Pero lo más importante no es sólo que puedan percibir lo que sucede, sino que, además, puedan y tenga la voluntad de transformarlo.

En otro momento, se solicitó que escribieran una carta comentando sus actuales experiencias en la escuela. El análisis de tal material, permitió distinguir ciertos aspectos interesantes.

Una primera cuestión se vincula con la posibilidad de identificar algunos elementos que contribuyen a configurar los estilos organizacionales o modelos de gestión. Se tomó como parámetros para el análisis, los tipos de "culturas institucionales" propuestos por



Frigerio - Poggi, en *Las instituciones Educativas. Cara y Ceca* (1992) . Para estas autoras, los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución.

En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento. Al respecto identifican tres modelos de cultura institucional: la familiar, la burocratizada y el modelo de gestión profesional.

La consideración de las producciones permitió establecer que entre las formas de gestionar la institución predomina el modelo burocrático, entendiéndolo a éste, no sólo como una organización formal bastante compleja, con "normas, planes, estatutos, reglamentos, principios de jerarquías y niveles de autoridad graduada", en el sentido weberiano, sino especialmente centrada en el cumplimiento de las normas, con frecuencia sin plantearse su sentido y utilidad, dando preeminencia al *papeleo*, donde *las reuniones son una simple rutina, pesadas* o para bajar comunicación, pero también, donde *la gente esta cómoda con la rígida estructura que la contiene* (Ciscar-Uria, 1988).

El otro tipo que parece predominar, y resulta altamente valorado, es la institución como una cuestión familiar, donde *las reuniones son muy divertidas y siempre nos reunimos para festejar algo*, por que en realidad, *somos todos como una gran familia*. Cualquiera de estos dos estilos requiere de modificaciones sustanciales si se pretende poner en marcha el proceso de transformación educativa propuesto por la Ley Federal. En el primer caso porque la rigidez en los mecanismos hace perder de vista la especificidad de la institución escolar, obstaculizando toda innovación y deseos de realización personal de sus miembros; y en el segundo caso, porque se privilegia el mantenimiento del sistema y su armonía por sobre la tarea sustantiva de enseñar.

Íntimamente vinculados con estos modelos organizacionales, se encuentran las manifestaciones hechas en torno a la Ley Federal de Educación. La propuesta de la reforma "*sacude la escuela que pierde su fisonomía*", generando un "*clima caliente*". En general, la propuesta de cambio genera ansiedad y preocupación al percibirse cierta *falta de claridad en la idea eje*. En definitiva, podría decirse que *prefieren que todo siga igual*.

Viven la actual situación docente con mucha inseguridad, experimentan incertidumbre laboral, a la vez que se sienten sobrecargados de tareas conjuntamente con el deterioro salarial.

Expresan también su preocupación por la transferencia de las escuelas nacionales a la provincia - cosa que no lograron aceptar del todo - porque ha implicado para ellos un cambio muy importante en el modo de manejarse. Debido a la distancia con las autoridades centrales, los directivos de estas escuelas gozaban de un margen relativamente alto de autonomía, en tanto no era posible consultar cada cuestión planteada ni su gestión era objeto de supervisión con demasiada frecuencia. Por lo tanto el traspaso a la provincia y la cantidad de "papeles" - como ellos los llaman - que deben llenar y los requisitos y



controles periódicos les resultan irritantes, percibiendo la situación como una pérdida de status.

Frente a las autoridades ministeriales, se quejan de *un verticalismo atroz, que amenaza anular su capacidad de pensar y obrar*, la situación es caracterizada como *mucho centralismo, reglas para memorizar, memorándum que redactar, temor al sumario*.

Entre las expectativas que mencionan, se destacan dos que resultan sumamente sugerentes: el deseo que *el esfuerzo y el estudio sea para bien*, pero también que *luego de la crisis todo vuelva a la normalidad*, lo que sugiere la falta de credibilidad que tienen en el cambio.

Se destacan como problemas importantes la falta de docentes titulados, lo que obliga a llenar los cargos mediante profesionales no docentes, con dificultades de inserción en la institución escolar y los que devienen del bajo nivel socio-económico de los alumnos, que con frecuencia se ven precisados a abandonar los estudios debido a razones laborales o familiares.

Finalmente, consideran - no sin razón - que existe incongruencia entre la imposición de tareas desde la conducción central y un discurso que privilegia la flexibilidad y participación.

De este modo, se ponen de manifiesto las dudas que atraviesan el colectivo de los directivos con respecto al proyecto que se propone, quién lo impulsa y qué nivel de factibilidad posee el mismo, en particular, cuando se trata de adaptarlo a situaciones tan cambiantes y alejadas de los grandes centros como son las escuelas del interior del país y cuando no se conocen con certeza cuáles serán las ventajas de tanto esfuerzo como fue mencionado por una de las asistentes al curso.

Como otra actividad programada para el trabajo grupal se solicitó que los equipos directivos trataran de identificar los problemas que consideraban más relevantes en sus instituciones. Estos se presentan en la tabla de la página siguiente.

Con respecto a la primera consigna llama la atención el amplio abanico de problemas identificados, los que podrían agruparse en tres grandes ítems:

- fallas en la función docente
- fallas en el desempeño de los alumnos
- problemas derivados de la infraestructura y/o el sistema social

Respecto a la atribución causal, se nota en general una tendencia a identificar factores externos, sean estos derivados de situaciones sociales o bien de características personales, pero que, en cualquier caso, son incontrolables para ellos, como si la solución de estos problemas escapara a sus posibilidades.

Esta forma de analizar la realidad resulta preocupante, porque incide de manera cierta en el modo cómo se plantea la resolución de tal situación. La atribución externa del fracaso y de las dificultades por las que atraviesa la escuela - se mencionen como responsables tanto a las autoridades, o las malas condiciones de trabajo docente, como a las familias de los alumnos y la situación económica en que se encuentran - no hace más que



**sacar el problema fuera del ámbito de responsabilidad de los equipos directivos de las escuelas y facilita la asunción de roles pasivos o de espectadores frente a la situación vigente.**



<b>Identifique alguna situación o problema relevantes en su organización :</b>	<b>Atribuya causas</b>
a. falta de formación docente y poco compromiso con institución	a. mínimo presupuesto, sobrecarga horaria, costo material didáctico
b. escaso profesionalismo y escaso rendimiento	b. falta de compromiso con el rol , falta de actualización científico pedagógica, exceso de carga horaria
c. alto ausentismo docente	c. baja motivación
d. alto índice de deserción y / o repitencia	d. heterogeneidad de la población , conflictos familiares , problemas laborales, temor a no aprender, inasistencia, falta de apoyo familiar, capacidad de razonamiento, licencia y ausentismo docente, falta de articulación nivel primario-medio falta de metodología, educación depersonalizada,
e. falta de espacio, deficiencia edilicia, edificios compartidos	e. aumento del número de niños, aglomeración poblacional,
f. desgranamiento en el ciclo superior	f. razones económicas, épocas de cosecha, poco interés de las familias, falta de nivelación falta de seguimiento comprometido de la escuela,
g. falta de preparación del egresado para el ingreso a la universidad	g. baja calidad de la enseñanza, falta orientación, falta de articulación de los niveles
h. baja calidad de la educación	h. falta de capacitación, facilismo



i. escasa participación de la comunidad con la escuela	i. baja educación, problemas políticos, baja comunicación padres-hijos
j. deficiencia en la lecto-escritura y ciencias sociales	j. falta de hábito de lectura, adicción TV y juegos, baja comprensión de lectura, poca exigencia de lectura, deficiencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje
k. falta de integración científica	k. falta de proyectos integradores, cátedras mosaico, formación diversificada, sobrevaloración de lo teórico, falta de aplicación a la realidad

##### 5. A modo de conclusión:

La interrupción de esta forma de evaluar la realidad deviene un requisito indispensable para que cualquier modificación pueda llevarse adelante, pero la misma no es fácil, porque implica un profundo cambio en el universo representacional y en el sistema de creencias consolidadas en el sujeto. Es altamente frecuente, que para evitar el malestar que la asunción de responsabilidades y las situaciones de cambio generan en el individuo se refuercen las atribuciones externas, negando su condición de participe en la situación considerada.

Al mismo tiempo, es conveniente señalar que en el imaginario escolar no se halla instalada la idea de cambio como algo deseado y promovido desde el interior de la organización y llevado a cabo por los mismos actores; por el contrario las experiencias anteriores siempre han derivado del conjunto de presiones y directivas que el poder central hacía llegar a las escuelas. Y - aunque éste no sea el caso, ya que en el discurso oficial se reclama la participación de todos los miembros del sistema - los docentes sienten reeditar esta vivencia, frente a un cúmulo de transformaciones que deben aplicar y que no conocen a fondo y de las que se informan en reuniones que no resultan espacios genuinos de participación en función del modo como se organizan las mismas.

Así las cosas, lo que la reforma educativa, en definitiva, está planteando es la construcción de una nueva cultura organizacional es decir, la construcción de un nuevo sentido común y de un nuevo imaginario colectivo acerca de lo que es la institución escolar como organización y cuál es el papel de los actores; pero, es bueno recordar que, son las personas, interactuando, las que construyen - juntas - un mundo común y con sentido; que éste no puede ser obra de disposiciones transmitidas sino de decisiones compartidas y consensuadas entre todos los actores que intervienen en el sistema. Es conveniente para que



el proceso de cambio sea fructífero, que en lugar de buscar la transformación por simple exposición externa, se intente generar desde los propios centros una cultura alternativa crítica que implique una reconstrucción de los mismos.

La cultura organizacional vigente se mueve entre tensiones y contradicciones, aunque, en general, se considera que los modos que priman actualmente se caracterizan por el aislamiento entre los profesores, el control sobrerregulativo de la administración y las relaciones burocráticas, rasgos que operan todos, como obstáculos para los cambios educativos.

Para que la transformación sea viable, es preciso que los miembros de la organización se sientan involucrados, tanto de modo personal como colectivo para mejorar la institución, que acepten consensuadamente sus fines y metas y gocen de una situación laboral estable y satisfactoria. La generación de un compromiso organizativo no resulta, sólo, de modificaciones estructurales ni tampoco es un asunto de voluntad individual. Es el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que propician la renovación institucional y llegan a formar parte de la cultura de la misma.

A partir de estas reflexiones se puede considerar como cuestión sujeta a discusión si el actual proceso de reforma educativa, al propugnar un trabajo conjunto en los equipos docentes, que debería materializarse en el proyecto institucional, ha rediseñado, efectivamente, los contextos laborales de trabajo para posibilitarlo; si la continuidad de la política aun centralista y prescriptiva, lo impide; o si la cuestión del cambio simplemente pasa por el compromiso de cada escuela frente a determinadas metas y modos de trabajo para generar una firme cultura de colaboración.



### Bibliografía

Bolívar Boitía, Antonio. (1993) Culturas profesionales en la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, n° 219: 72;

Caiceo Escudero, Jaime (1994). Reflexiones en torno a la educación y la administración de la educación de las unidades educativas para el siglo XXI. En Revista Perspectiva Educativa, Instituto de Educación UCV, n°23, pp.11-16.

Ciscar-Uria (1988). Organización escolar y acción educativa. Madrid:Narcea.Doménech Francesch, Joan y Viñas Cirera, Jesús (1992). Propuestas para salir de la crisis. Cuadernos de Pedagogía n° 189.pp. 28/30

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1993). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel;

Gairín Sallán, Joaquín (1992). La dirección participativa. Cuadernos de Pedagogía, n° 189, pp. 26/27

Geertz,C. (1988). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, cit. por Bolívar Boitía, op. cit.

Gibaja, Regina (1992) La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Buenos Aires: Aique , Grupo Editorial;

Hargreaves,A.(1991): Cultures of Teaching: a focus for change. En A. Hargreaves y Fullan (eds.) Understanding Teacher Development, Nueva York/Londres: Teachers'College Press y Cassel, cit. Bolívar Boitía.

Martíña, Rolando (1992). Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Santos Guerra, Miguel Angel (1993). Ortodoxia y alternativa. Cuadernos de Pedagogía, n° 222. pp. 8/12

Schein, E.H. (1990). Organizational culture. American Psychologist,45 (2), pp. 109/119.cit Bolívar Boitía.