
El centre educatiu com a organització: un enfocament ètic

Llicenciatura en Humanitats, 14 de juny de 2005

Mercè Baladas Roca

Consultor metodològic:
Jaume Vallverdú Vallverdú
Tutor de continguts:
Àngel Puyol González
Avaluador extern:
Josep M. Duart Montoliu

©(l'autor)

Reservats tots els drets. Està prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, compresos la impressió, la reprografia, el microfilm, el tractament informàtic o qualsevol altre sistema, així com la distribució d'exemplars mitjançant lloguer i préstec, sense l'autorització escrita de l'autor o dels límits que autoritzi la Llei de Propietat Intel·lectual.

“Sin una radical reculturación de la escuela como institución, pocos nuevos modos de enseñanza y aprender cabe esperar.”

“El centro como organización se ha convertido en la última esperanza de mejora de la educación.”

ANTONIO BOLÍVAR

“No hem d’oblidar que els entorns educatius, siguin presencials (escoles) o virtuals (campus virtual, per exemple) es gestionen. I la gestió d’un entorn educatiu, com de qualsevol altra activitat, no està exempta de càrrega valorativa, d’ètica.”

JOSEP M. DUART

“Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica”

F. BÁRCENA / J. C. MÈLICH

ÍNDEX

• Introducció	5
• Capítol 1. Un enfocament ètic en una època postmoral?	10
1.1 Ètica i moral	10
1.2 Ètica, tècnica i llei	12
1.3 Ètiques aplicades	14
1.4 Ètica de les organitzacions	16
1.5 Un nou concepte d'organització	18
1.6 Com s'integra l'ètica en les organitzacions?	19
• Capítol 2. El centre educatiu en la societat del coneixement	25
2.1 El centre educatiu és una organització	25
2.2 El centre educatiu és una organització peculiar	28
2.3 Models d'organitzacions educatives	29
2.4 Elements del centre educatiu com a organització	30
2.5 Identitat pròpia de les organitzacions escolars	33
• Capítol 3. El centre educatiu com a organització ètica	37
3.1 Perfil del centre educatiu com a organització ètica	37
3.2 Un disseny ètic per al centre educatiu: l'escola com a projecte	39
3.3 Un centre educatiu que promou el canvi: l'aprenentatge organitzatiu	43
3.4 La cultura organitzativa i l'autonomia de centre	46
• Conclusions	50
4.1 Per què un enfocament ètic?	50
4.2 Per què definir el centre educatiu com a organització?	51
4.3 Per què concebre el centre educatiu com a organització ètica?	53
4.4 Per què cal una ètica aplicada al centre educatiu avui?	55
4.5 Dificultats i reptes d'un enfocament ètic	56
• Bibliografia	58
• Annexos	61
- Annex 1: Centre escolar estàtic <i>versus</i> centre escolar innovador	61
- Annex 2: Centre escolar heterònom <i>versus</i> centre escolar autònom	63

- Annex 3 Es pot valorar l'organització ètica d'un centre educatiu? 64
- Annex 4: La cultura organitzativa de l'IES *El Castell* d'Esparreguera 68

Introducció

L'educació és un acte constitutivament ètic. Quan parlem d'educació, però, ens estem referint a un terme molt general, que abastaria molts àmbits de la vida en societat. Jo em vull centrar en l'àmbit de l'educació escolar, de l'ensenyament. També convé aclarir quin és el meu punt de partida, la meva intuïció. I és que crec que l'ètica ens ha d'ajudar a donar una resposta alternativa pel que fa a la millora educativa en els centres escolars: amb la tècnica i amb la llei no n'hi ha prou. En aquest sentit observem com, en les darreres dècades, en l'ensenyament s'ha donat prioritat a l'aspecte més tècnic de l'educació. Avui les coses estan canviant. La meva experiència com a docent en centres educatius de secundària m'ha fet adonar també com la normativa, el simple compliment de la llei, no és suficient en educació. És per tot plegat que aposto, d'entrada, per un enfocament ètic.

L'educació és una acció constitutivament ètica i això es pot concretar en la manera d'organitzar o de gestionar l'escola i no només a l'aula. L'educació en un centre educatiu és una acció col·lectiva, per la qual cosa és necessària una organització escolar coherent – i, per tant, ètica – amb els valors que es proclamen. El principal objectiu, des d'aquesta òptica, serà definir el centre educatiu com a organització ètica. L'argument central d'aquesta recerca és que el centre educatiu, com a organització ètica, és avui l'única esperança de millora de l'educació. Es tracta, doncs, d'una recerca específica dins del camp de les institucions educatives on el tema principal és una de les especialitats de l'ètica aplicada: l'ètica de les organitzacions aplicada al món de l'educació escolar. Altres temes amb els quals es relaciona el treball de recerca són també l'ètica empresarial i l'ètica professional.

El públic al qual m'adreço són –principalment– els professionals de l'ensenyament i el treball pretén servir com a instrument de reflexió sobre la rellevància de la seva pràctica ètica col·lectiva. Tot plegat voldria ser l'obertura d'una nova via de reflexió per als centres escolars amb l'objectiu de seguir aprenent i millorant en la seva tasca educativa.

L'objecte d'estudi del meu treball és, per tant, l'ètica de les organitzacions o l'ètica institucional aplicada als centres educatius. La unitat d'anàlisi és la institució escolar. M'interessa, més concretament, l'àmbit de l'organització escolar i de la tasca educativa com a col·lectiu. Però, com que l'observació de la realitat, l'experiència directa, m'ha semblat que seria una aportació, no només complementària, sinó fins i tot prou rellevant per a la investigació teòrica, he volgut

dur a terme un treball de camp centrat concretament en l'IES *El Castell* d'Esparreguera, tenint en compte un dels aspectes fonamentals de l'enfocament ètic: la cultura organitzativa. He introduït l'informe etnogràfic al final del treball i en forma d'annex per dues raons: sóc conscient que un treball així requereix més temps, més dedicació i experiència de la que m'he pogut permetre, amb la qual cosa els resultats no els podia considerar, honestament, del tot concloents; a més, els límits físics del treball no em permetien afegir-hi un altre capítol.

Un cop feta la definició de l'objecte d'estudi i la unitat d'anàlisi, en relació a la metodologia emprada, el material de base l'he organitzat en dos grans apartats:

- a) Bibliografia específica sobre ètica, ètica aplicada, ètica empresarial, ètica professional, organització escolar, ètica i educació, sociologia i filosofia de l'educació i sobre el tema de les institucions. Aquest és un material format principalment per fonts textuais, de consulta general (manuale introductoris), llibres de compilació (gruix del llistat bibliogràfic) i algun article de revista. Es tracta, doncs, de material documental ja existent i que he recopilat per tal de recollir allò que diferents autors actuals han dit –i estan dient- sobre aquests temes. La recerca sobre organització escolar i sobre ètica formen el nucli principal i fonamental d'estudi i d'anàlisi. La recerca sobre sociologia i filosofia de l'educació, constitueixen el marc de referència, el tema de fons. L'apartat dedicat a les institucions m'ha servit per definir millor l'adjectiu "institucional" aplicat al concepte d'ètica.
- b) Dades empíriques derivades del treball de camp sobre la cultura organitzativa de l'IES *El Castell* d'Esparreguera: revisió documental, observació participant i entrevistes.

Pel que fa a la recerca bibliogràfica, vaig fer una primera selecció amb un total de trenta-set documents. Es tractava d'un material bibliogràfic inicial i provisional que encara hauria de ser modificat després de ser consultat o de fer-ne una primera lectura. Dels trenta-set documents, no tots requerien el mateix grau d'aprofundiment a l'hora de treballar-los. Així, vaig classificar les diferents fonts segons fossin obres de referència més importants, obres de consulta més concreta i específica sobre el tema, obres que podien tenir un interès complementari i bibliografia sobre la metodologia. La bibliografia definitiva ha estat fruit d'un treball de lectura en profunditat i sistemàtica de tots aquests materials.

En definitiva, dos han estat els principals eixos de la investigació teòrica: l'ètica i en concret l'ètica aplicada a les organitzacions i el centre educatiu com a organització. La convergència d'aquest dos eixos d'investigació formava part de l'objectiu principal de la recerca: la definició del centre educatiu ètic. Arribats a aquest punt era l'hora de donar raó a la proposta inicial: la millora educativa dels centres escolars passa per un enfocament ètic de l'organització. Aquí m'ha semblat interessant plantejar-me fins a quin punt es pot valorar l'organització ètica d'un centre educatiu en concret. En aquest sentit, crec que m'ha servit d'introducció a la recerca empírica ja que me n'ha condicionat l'enfocament: no es tractava tant de valorar la cultura organitzativa del centre sinó d'intentar fer-ne una descripció. Aquesta reflexió prèvia a l'experiència de camp l'he inclòs al final del treball, com a annex 3, previ al treball etnogràfic (annex 4).

Pel que fa a la recerca empírica, el treball de camp, he utilitzat com a tècnica pròpia d'obtenció i recollida de dades etnogràfiques, l'observació participant (la tècnica principal) i per tal de completar les dades obtingudes, he dut a terme també entrevistes semiestructurades en profunditat. No podent entrevistar la totalitat del professorat he hagut de fer-ne una tria: onze docents que exerceixen o han exercit càrrecs directius o que han estat membres fundacionals. També he volgut tenir un altre punt de vista: el del professor acabat d'arribar al centre. Així, han estat un total de dotze entrevistats. I, finalment, la revisió de documentació interna de l'IES *El Castell*. Desenvolupo la meva tasca professional en aquest centre, i he cregut que valia la pena aprofitar-ho pel fet de tenir un accés natural i espontani als diferents espais i escenaris de dita comunitat educativa. Sabia que aquesta és una possibilitat quan es fa servir com a eina de recerca l'observació participant, encara que no ignorava que des d'algunes postures de la sociologia també es defensa la postura contrària: que els investigadors s'abstinguin d'estudiar escenaris en els quals tinguin una directa participació personal o professional, amb l'argument que la proximitat dificulta la perspectiva objectiva o neutral. He intentat tenir en compte també aquest darrer advertiment, encara que no ha estat fàcil.

Tenint en compte l'experiència d'aquesta primera i breu aproximació etnogràfica, considero que la rellevància del vessant empíric i d'investigació *in situ* no és gens menor. Ans ben al contrari: un cop establerta la base teòrica, ara potser seria el moment de realitzar una segona recerca en profunditat basada en el treball etnogràfic pròpiament dit. De moment, el fet de dur-lo a terme -encara que només hagi estat sobre un dels aspectes de l'enfocament ètic- m'ha permès fer un petit tast del que això representaria. I, de ben segur que un darrer esforç en aquest

sentit pagaria molt la pena. Qui sap si més endavant el projecte ara encetat "continuarà".

Finalment, per acabar aquest apartat referent al material de base i metodologia, unes quantes observacions pel que fa a les tècniques d'anàlisi. Segons el diferent material que he anat obtenint, he fet servir una tècnica diferent.

Pel que fa al material bibliogràfic he utilitzat l'anàlisi textual i l'anàlisi comparativa. Els criteris que he fet servir per organitzar i programar la lectura i el buidatge de textos es basaven en dues classificacions: classificació per subtemes (ètica, ètica aplicada, ètica empresarial, ètica professional, ètica i educació, sociologia i filosofia de l'educació, organització escolar, institucions) i classificació per grau d'aprofundiment (des d'una lectura acurada i en profunditat, a una consulta ràpida i superficial). Aquesta classificació m'ha permès seguir un ordre de lectura per subtemes i per grau d'interès o aprofundiment establert. Per tal de fer el buidatge de les diferents lectures he utilitzat la fitxa bibliogràfica de cada document on hi he anotat les idees més interessants. Paral·lelament, he anat elaborant una síntesi dels conceptes més significatius de cara al treball de recerca, amb les aportacions dels diferents autors, tot elaborant un quadre comparatiu de doble entrada.

Pel que fa a la part empírica, he fet servir la descripció etnogràfica. Un cop obtingudes les dades etnogràfiques a partir del treball de camp, l'observació participant, les entrevistes i la revisió documental, he procedit a descriure la cultura organitzativa i, tot seguit, a fer certes temptatives d'interpretació. Es tractava de contrastar la teoria (concepte de cultura organitzativa) amb els resultats empírics obtinguts (fruit de l'observació directa). A l'annex 4 hi faig una explicació molt més detallada de tot el procés.

Finalment, dins del procediment de treball, la temporalització de la recerca ha vingut marcada per tres grans moments. En primer lloc l'informe del TFC, on vaig treballar fonamentalment: l'objectiu de la investigació i les preguntes que em plantejava, la metodologia i, sobretot, la recerca bibliogràfica (des del mes de març fins al mes de juny de 2004). En un segon moment, em vaig donar un temps per a continuar la lectura serena i aprofundida de tota la bibliografia, juntament, és clar, amb el treball sistemàtic de recull, classificació i anàlisi de tota la informació rellevant que anava obtenint. Aquest apartat, amb més o menys intensitat, es va dur a terme des del juliol al desembre de 2004. Al mes de gener de 2005 ja tenia l'organització definitiva del material bibliogràfic i documental, amb l'anàlisi, el

tractament i l'elaboració i plasmació en fitxes (com s'ha explicat més amunt) de la informació obtinguda. En un tercer moment vaig procedir a la segona revisió de dades i a la reorganització del projecte (que ha durat uns cinc mesos: del gener al juny de 2005).

Arribats a aquest punt, era el moment de la presentació del coneixement i de la realització de la memòria. I així vaig començar la redacció del primer capítol, segons un primer índex que encara no seria el definitiu. És ben veritat que la redacció és una eina no només de plasmació de les idees o del coneixement, sinó també instrument de coneixement: redactant s'aprèn. I això és el que m'ha passat. La redacció del treball, encara que no m'ha fet canviar l'enfocament i estructura base de la recerca, sí que m'ha ajudat a prioritzar idees i a clarificar objectius.

Quant a l'estructura final del treball, en primer lloc tracto de definir què abasta l'ètica institucional (capítol 1). En segon lloc, dins de l'àmbit de l'organització escolar, intento definir l'escola com a organització i les seves peculiaritats (capítol 2). En tercer lloc, les aportacions de cadascun dels capítols anteriors em permeten caracteritzar el centre educatiu com a organització ètica, (capítol 3). El treball acaba amb unes conclusions - tot argumentant la necessitat d'una ètica aplicada al centre educatiu avui-, la bibliografia i uns annexos: la reproducció de dos quadres comparatius de diferents tipus de centres escolars, on es mostra com els centres més innovadors i autònoms són més propers a l'enfocament ètic que he presentat (annex 1 i 2); una breu reflexió sobre la possibilitat de valorar l'organització ètica d'un centre educatiu (annex 3); la memòria del treball etnogràfic sobre la cultura organitzativa de l'IES *El Castell* d'Esparreguera (annex 4).

Capítol 1. Un enfocament ètic en una època postmoral?

1.1 Ètica i moral

Segons Cortina¹ l'Ètica és un "saber sistemàtic, reflexiu i crític que estudia la vida moral per tal d'orientar, justificar o qüestionar les actuacions o decisions dels agents morals". I això ho busca en tres nivells interrelacionats: ètica general; ètiques aplicades; ètica que reflexiona, acompanya i orienta el procés de presa de decisions en casos concrets. Les ètiques aplicades ocupen un lloc entremig entre l'ètica general i la presa de decisions en situacions concretes. Més endavant aprofundiré en aquesta qüestió ja que serà la mena d'ètica de la qual partiré per abordar la temàtica del present treball. Ara es tractaria d'aclarir què abasta l'Ètica tot i diferenciant-la de la moral.

En aquest treball tracto l'Ètica entesa com a part de la Filosofia que es dedica a la reflexió sobre la moral. Com a disciplina filosòfica, es construeix racionalment. És a dir, fa servir el rigor conceptual i els mètodes propis de la Filosofia. L'Ètica intenta comprendre i donar raó de la dimensió moral *en sí* de la persona humana: som éssers morals. Però, què entenem per moral avui?

És una qüestió a la que vull respondre expressament perquè pretenc deixar ben clar que, tal i com indica el títol del treball i com he explicat a la introducció, parlaré d'una qüestió d'ètica relacionada amb els centres educatius i no pas d'educació moral. Convé, doncs, aclarir el significat. Amb paraules de Cortina²: "anomenem moral al conjunt de principis, normes i valors que cada generació transmet a la següent amb la confiança de què es tracta d'un bon llegat d'orientacions sobre el mode de comportar-se per dur una vida bona i justa"; "anomenem Ètica a la disciplina filosòfica que constitueix una reflexió de segon ordre sobre els problemes morals". La pregunta bàsica de la moral seria: què he de fer? La pregunta bàsica de l'Ètica: per què hem de fer? És a dir, l'Ètica dóna els arguments que sostenen el codi moral concret que acceptem com a guia de conducta. Cal tenir en compte aquests advertiments ja que tots sabem que en un context quotidià *ètica* s'usa sovint com a sinònim de *moral*.

En resum, l'Ètica és un tipus de saber normatiu i pràctic. Normatiu perquè pretén orientar les accions, de forma indirecta o mediata, dels éssers humans. És a dir,

¹ Cortina i Marzá (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos, 94

² Cortina i Martínez (1996). *Ètica*. Madrid: Akal, 17

l'Ètica reflexiona sobre les diferents morals i sobre les diferents maneres de justificar racionalment la vida moral. En canvi, la moral proposa accions concretes en casos concrets. Pràctic perquè pretén orientar-nos sobre què hem de fer per a conduir la nostra vida d'una manera bona i justa (conforme, és clar, a alguna concepció del bé humà).

Com hem vist, l'Ètica no s'identifica amb cap codi moral determinat i concret. El fenomen moral és massa complex i els models de racionalitat i de mètodes i enfocaments filosòfics massa diversos perquè la investigació ètica pugui recomanar un únic codi moral com a racionalment preferible. Ben al contrari: la resposta ha de ser plural i oberta. Això no vol dir, però, que l'Ètica sigui neutral. El seu objectiu seguirà essent orientar l'acció de les persones de forma mediata: "*Viure és viure bé* i l'estudi de les condicions que ho fan possible –des de la racionalitat i el llenguatge – constitueix l'objecte de l'Ètica".³

El que em preguntava a l'inici d'aquest apartat és si vivim en una època *postmoral*, en el sentit que sembla ser que el dret i la política siguin ara suficients per resoldre els conflictes humans. És a dir, i en paraules de la mateixa autora⁴, "han absorbit les raons jurídica i política les tasques que abans portaria a terme la raó moral? La resposta és clara: si els humans ens sentim obligats a justificar les nostres eleccions perquè l'ajustament a la realitat no ens ve donat; si seguim qualificant de justes o bones determinades justificacions; si encara té un significat diferent dir que una cosa sigui justa o bona en comptes de dir a mi m'agrada; si unes formes de vida ens segueixen semblant més humanes que d'altres, aleshores, seguirà existint una dimensió de l'home, de la seva consciència i dels seu llenguatge, que per ser-li tan específica mereix el nom de moral". Podem afirmar, doncs, que segueix existint una aspiració en l'home anomenada moral. Tots, pel fet de ser humans, aspirem a la *vida bona* - regida pel bé -, a la dignitat, a la felicitat. L'home construeix la seva existència a través d'aquesta recerca.

No es pot, doncs, negar la dimensió moral de l'home ni de la societat. Tampoc es tracta de lamentar la situació moral en què vivim. Perquè, com bé diu Cortina⁵ "si l'hedonisme, el pragmatisme o l'egoisme ens impregnen, tampoc falten l'abnegació, la solidaritat i l'altruisme".

³ Terricabras (1999). *Ètica, filosofia moral i política*. Barcelona: UOC, 5

⁴ Cortina (2000). *Ètica sin moral*. Madrid: Tecnos, 22

⁵ Cortina (2000). *Ètica de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*. Valladolid: Trotta, 18

En conclusió, i plantejat d'una altra manera, tots els humans som inevitablement morals. El que passa és que al llarg del temps i a l'ample de les cultures, els continguts d'aquesta moralitat no han estat els mateixos. Per al present treball era fonamental arribar a aquesta conclusió: l'autonomia personal, el dret modern o la forma de vida democràtica són valors que cobren sentit des d'un ordre moral que és real, no fictici, és a dir, fonamentat en la raó moral, en la filosofia moral, en l'Ètica. Plantejar un enfocament ètic de l'organització escolar té sentit i uns fonaments filosòfics. No obstant, una ombra encara m'interpel·lava: el relativisme moral - que es respira en tants gestos de la nostra vida quotidiana -, fins a quin punt té una base sòlida filosòficament parlant?

L'Ètica és una proposta universalista, contrària al relativisme i al subjectivisme. És la tria de la racionalitat i de la crítica. Seguint fent comparacions amb la moral, l'Ètica és teòrica en el sentit que "té" raons que poden ser sotmeses a debat intersubjectiu i objectivable. En canvi, la moral és pràctica: "té" motius, és a dir, mòbils subjectius que ens porten a obrar. La moral és canviant, depenent de les circumstàncies. L'Ètica aspira a la perennitat. Amb paraules d'Aranguren i Zubiri: "els homes poseim una estructura moral, encara que els continguts canviïn històricament"⁶.

Podríem concloure, per tot el que s'ha dit fins ara, que la resposta al relativisme moral és una nova ètica plural que justifiqui la diversitat de conductes morals i que superi la temptació de limitar-se a un mínim comú denominador o moral diminuta. A més, l'anomenat relativisme moral és especialment perillós i enganyós en educació ja que "pretén fer aparèixer com a violència qualsevol afany educatiu"⁷. Aquest seria un dels punts de partida de les ètiques aplicades. Com veurem més endavant, és dins d'aquest nivell més concret de l'Ètica - l'àmbit de les ètiques aplicades - on es situarà el meu treball.

1.2 Ètica, tècnica i llei

Ètica i Tècnica són avui dos sabers dissociats. Representen, en la cultura de la modernitat, una dimensió del trencament entre teoria i praxis. Aquest és un trencament que cal superar, ja que "la vocació de la humanitat – arribar a ser el que ets – reclama la unitat de vida entre saber, voler i fer"⁸. En aquest sentit penso que el treball no és només un saber tècnic (i encara menys el treball dins l'àmbit de

⁶ Citat a Cortina (2000) (b), 28

⁷ Altarejos (1998). *Ètica docente*. Barcelona: Ariel, 12

⁸ Altarejos (1998), 9

l'educació). També cal un saber ètic que faci bo a qui treballa, que el conformi com a un bon professional. Tenint en compte que el present treball gira al voltant dels centres educatius, convindria fer una petita reflexió sobre el paper de l'ètica i de la tècnica en educació ja que és una qüestió rellevant per a les conclusions finals del treball.

És evident que un saber ètic és necessari en educació. Però també és cert que, tant a la pràctica com a la teoria educativa, aquesta és una evidència que sovint s'oblida. En les darreres dècades el predomini del *fer* sobre el *voler* en l'àmbit de la docència és un fet: la majoria dels estudis en pedagogia han anat a millorar l'eficàcia tècnica en el món de l'ensenyament. Vet aquí el pretès objectivisme metodològic. I dic pretès perquè el crec inviable: el professor, és a dir, el subjecte moral que segueix el mètode, forma part del procés metodològic, amb la qual cosa l'objectivitat desapareix. Les decisions de l'agent en actuació hi influeixen. És per això que des d'aquí - i d'acord amb Altarejos - reclamo una formació ètica dels docents, però això seria tema d'un altre treball. La tècnica és necessària: mitjans, recursos i mètodes. Però cal donar-los un sentit i aquest el proporciona l'ètica. La manca de claredat en la intencionalitat educativa, a més, els fa ineficients. La manca d'ètica, doncs, fa ineficient la tècnica. La formació ètica – tant per educands com per educadors – no es pot fer esperar més.

Si l'ètica ha de realitzar-se en els diferents àmbits de la vida personal, social, professional i política, no n'hi ha prou amb exigir igual respecte de tots els éssers humans en tots els contextos. La persona no és només agent moral, no només mereix respecte, també mereix ser promoguda, ajudada i animada en la seva recerca de la vida bona o del fi suprem que inclou, a més de la dignitat, la perfecció (si més no, la pròpia) i la felicitat (si més no, l'aliena). Ricouer resumeix i articula els grans capítols de l'ètica entorn a la recerca de la vida bona *per* i *amb* els altres en institucions justes. Penso que l'escola hauria d'aspirar a ser aquesta "institució justa". I per a ser justa, amb el compliment de la llei no n'hi ha prou.

Complir la llei no és suficient. Aquesta és la meua proposta pel que fa a l'activitat educativa però també a qualsevol activitat social. Cal, això sí, respectar el marc jurídic, és a dir, la legislació vigent per tal de mantenir la legitimitat de qualsevol activitat social. En el cas d'una societat democràtica com la nostra cal tenir en compte el marc constitucional i la legislació complementària vigent. Però, la legalitat no esgota la moralitat. I això ho crec així per les raons següents: el marc legal pot tenir deficiències; una constitució democràtica és dinàmica i cal

reinterpretar-la històricament; a més, l'àmbit d'allò que *s'ha de fer* no pot estar mai del tot juridificat, ni convé que ho estigui. Com que amb la llei no n'hi ha prou cal recórrer a la moral. En concret, a la consciència moral cívica i a la moral crítica.

La consciència moral cívica, o ètica civil, consisteix en el conjunt de valors que els ciutadans d'una societat pluralista ja comparteixen, independentment de les seves concepcions d'allò que és bo. En la nostra societat serien els valors de llibertat, igualtat i solidaritat juntament amb les actituds de tolerància activa i predisposició al diàleg. L'ètica cívica i l'ètica de qualsevol activitat social han d'anar interrelacionades i no se'n pot prescindir de cap de les dues ja que és la manera que adquireixin legitimitat social. Però amb això no n'hi ha prou. Cal una moral crítica.

La moral crítica és la que ens proporciona el procediment per discernir quins són els valors i els drets que han de ser respectats racionalment. És a dir, ha de plantejar-nos per què l'ètica cívica manté que són uns valors i no uns altres els que cal promoure. Cal no oblidar que parlem sempre des de la perspectiva d'una societat moderna amb democràcia liberal, com és la nostra.

Pel que fa al nostre àmbit, l'escola, diríem, doncs, que no n'hi ha prou amb el Reglament de Règim Intern. És més, crec que si l'enfocament ètic del centre com a organització prosperés, les lleis i les normes serien cada cop menys necessàries. Utòpic? És precisament el que m'he proposat amb el present treball: arribar a unes conclusions determinades per veure si això és possible avui. També aquí m'avanço i encara vaig més lluny: crec que aquesta opció, l'enfocament ètic del centre educatiu, és l'última solució per a la millora educativa.

I finalment, cal recordar que l'ètica té a veure amb la llibertat, amb la responsabilitat i no amb el simple compliment de la llei. Com hem dit a l'inici, va més enllà: "l'únic que et pot dir l'ètica és que busquis i pensis per tu mateix, en llibertat, sense trampes: responsablement"⁹.

1.3 Ètiques aplicades

En aquest apartat vull delimitar el camp ètic a partir del qual s'anirà desenvolupant la meua reflexió. Es tracta d'una de les especialitats de l'Ètica, l'Ètica aplicada. Intentaré fer-ne la descripció a l'hora que remarcaré i argumentaré la seva

⁹ Savater (1995). *Ètica per al meu fill*. Barcelona: Ariel, 189

rellevància avui, la qual cosa em permetrà justificar l'afany per aplicar l'ètica al centre educatiu com a organització.

La principal tasca de l'Ètica aplicada és esbrinar com els principis ètics poden ajudar a orientar els diferents tipus d'activitats. No totes les activitats són iguals. És per això que caldrà: definir quins són els béns interns que cada activitat ha d'aportar a la societat; com, a través de quins valors i hàbits els assolirà; qui ho ha d'elaborar: no només experts ètics sinó també els experts de cada activitat (l'ètica aplicada és interdisciplinària necessàriament). A més, l'ètica aplicada ha de tenir present la moral cívica pròpia de societats pluralistes modernes, com és la nostra. Es tracta d'una moral amb sòlids fonaments filosòfics, amb el reconeixement de determinats valors i drets comuns a tots els éssers humans.

Abans de seguir avançant en la definició d'ètica aplicada convindria destacar el seu paper en l'actualitat, la necessitat, el sentit, avui. Segons Terricabras¹⁰ "mai no havíem tingut tanta informació i mai s'havia fet tan evident que necessitéssim criteris ètics per ordenar-la i per evitar que una tècnica i una informació mal dirigides moralment acabin sent forces destructives per als humans". I és que a la base de les ètiques aplicades hi ha l'ètica de la responsabilitat social, que s'interessa per les conseqüències – previsibles o no – de les accions per les quals s'assumeix la responsabilitat. La principal missió de l'ètica aplicada serà plantejar la relació entre l'ètica normativa i llenguatge ètic amb les necessitats i circumstàncies de la vida social. Ara potser caldria parlar d'allò que no és ètica aplicada. Segurament servirà per fer fora prejudicis o possibles confusions.

Aleshores, doncs, què no és l'ètica aplicada? No es tracta, encara que el mateix nom pot portar a confusions, d'aplicar una sèrie de principis¹¹ que l'ètica té clars a uns casos concrets d'una manera prudencial. L'ètica aplicada no funciona de manera deductiva. Si ho enfoquem així el que estarem fent és "casuística", que és el model tradicional d'aplicació de l'ètica i que consisteix en aplicar qualsevol tipus de principi moral a casos concrets. Segons Cortina, l'estructura de l'ètica aplicada no és ni deductiva ni inductiva. El seu procediment no és lineal sinó circular. Es tracta del que l'autora anomena la circularitat pròpia d'una hermenèutica crítica, el nou mètode d'ètica aplicada, amb el que es pretén descobrir la forma peculiar de presentar-se el principi comú en els diferents àmbits. En el nostre cas concret, dins

¹⁰ Terricabras (1999), 5

¹¹ Els principis de l'ètica aplicada són, segons Alcoberro (2003): el de beneficència (qui aplica l'ètica vol fer el bé); el d'autonomia: (no es pot fer el bé sense comptar amb l'afectat); el de justícia (propi de la societat, punt mitjà entre el d'autonomia i el de beneficència)

del camp de les organitzacions escolars, es tractaria de veure quina és la forma específica o modulació peculiar del principi comú de l'ètica discursiva: el de considerar a tota persona com a un interlocutor vàlid.

Els àmbits o camps de l'ètica aplicada avui són els següents: sanitari, investigació biotecnològica, economia, empresa, ecologia, mitjans de comunicació, organitzacions i institucions socials i activitats professionals i oficis. Pel que fa a l'objectiu del present treball m'interessa especialment l'àmbit de l'ètica de les organitzacions.

1.4 Ètica de les organitzacions

Partim de què les ètiques individuals són insuficients: aquesta és una de les raons del naixement de l'ètica aplicada. "La bona voluntat personal, pot, no obstant, tenir males conseqüències per a la col·lectivitat"¹² I és que l'època de les bones intencions, l'època moralista ja no val avui. Ara cal donar pas a les ètiques aplicades on és més important la intel·ligència que la bona voluntat. Es necessita passar de la lògica de l'acció individual a la de l'acció col·lectiva.

Totes les ètiques aplicades tenen un element en comú: són activitats socials. Però, què és una activitat social? Segons el model aristotèlic una activitat social és una *pràctica*, és a dir, una activitat cooperativa que obté el seu sentit (raó de ser o racionalitat específica) perquè persegueix determinats *béns* interns, la qual cosa implica el desenvolupament de determinats *hàbits* per part dels que participen en aquesta activitat. Com que permeten assolir el bé, aquest hàbits reben el nom de *virtuts*.

Així, doncs, podem afirmar que l'estructura moral d'una activitat social en una societat moderna ha de tenir present els següents punts: els *fins* que li atorguen sentit; els *mecanismes* a través dels quals pot assolir-los; el *marc jurídic-polític* de la societat al qual pertany; les exigències de la *moral cívica* d'aquesta societat; les exigències d'una *moral crítica* plantejades pel principi de l'ètica discursiva: considerar la persona com a interlocutor vàlid.

El saber ètic respon a com orientar racionalment l'acció i ho fa de dues maneres: ajudant a prendre decisions prudents (formació del caràcter) i ajudant a prendre decisions moralment justes (respecte dels dret humans i des d'una moral crítica).

¹² Cortina (1996), 160

L'ètica té com a propòsit mostrar com deliberar bé per tal de fer bones eleccions, però no en moments puntuals, sinó en el conjunt de la vida i "com que estem condemnats a ser lliures, a haver d'escollir, més val que ens esforcem a fer bones eleccions" ¹³. La qüestió és: com es fa per aprendre a escollir bé? Segons Cortina cal "tenir consciència dels fins que es persegueixen i habitar-se a elegir i obrar en relació amb aquests n'és la clau"¹⁴. I això, tant pel que fa a una ètica de les persones com a una ètica de les organitzacions. Si les eleccions tenen un impacte social, encara més: la societat en pot demanar comptes. "En aquest sentit és evident que les organitzacions i les institucions tenen una responsabilitat social innegable, no només perquè les seves opcions repercuteixen en la societat, sinó també perquè els fins que persegueixen són socials" (Cortina, 2000: 21). Llibertat i responsabilitat són, doncs, imprescindibles en el món ètic. També ho és el futur: "l'ètica necessita comptar amb projectes de futur i amb gent que respongui de durlos a terme" (Cortina, 2000: 21).

Abans hem parlat del *caràcter* com a resultat d'un procés: el d'anar prenent les decisions més prudentes. Les persones van forjant, al llarg de la seva vida, aquest caràcter. Podem dir el mateix de les organitzacions? Podem parlar de *caràcter* de les organitzacions? Sí. Certs col·lectius adquireixen una hàbits i, per tant, acaben incorporant un *caràcter*, percebut pels seus propis membres i també per l'exterior.

Però, com hem apuntat més amunt, amb prendre decisions prudentes no n'hi ha prou per orientar racionalment l'acció. Cal, a l'hora que aquestes decisions siguin moralment justes. És a dir, cal respectar els drets humans des d'una moral crítica. Es tracta d'obrar d'una manera prudent però també justa. Una organització ètica ha d'actuar, no només amb prudència, sinó també amb justícia. Ja no es tracta de saber què ha de fer una organització per assolir els seus fins sinó que cal fer un pas més profund i preguntar-se quan una organització pren decisions racionalment justes.

Una ètica de les organitzacions és necessària avui. Vivim en una societat d'organitzacions, i no merament d'individus. Les organitzacions són el nucli bàsic a partir del qual s'organitzen les societats postcapitalistes. La clau d'aquesta societat ja no és tant la família o l'estat, sinó les organitzacions. Si no revitalitzem les

¹³ Cortina (2000) (b), 19

¹⁴ Cortina (2000) (b), 20 "Cada organització té una fita per la qual cobra tot el seu sentit; d'aquí que sigui més important esbrinar quina és aquesta fita i que els seus membres s'esforcin per assolir-la, que no pas dissenyar un conjunt de reglaments i normes: el sentit de les activitats ve dels seus fins i les regles només poden fixar-se tenint en compte els fins"¹⁴.

organitzacions no podem remoralitzar la societat postcapitalista, on el factor de producció decisiu és el saber. Ens trobem en l'anomenada societat del coneixement que es caracteritza precisament per ser una societat d'organitzacions, el poder de les quals és innegable. La cultura individualista, pròpia de l'home modern, produeix insatisfaccions.¹⁵ Per això cal una ètica comunitarista que vagi de la mera eficiència desencarnada a la confiança; de la quantitat a la qualitat; del conflicte a la cooperació; del negoci salvatge a la responsabilitat. Cal recuperar la comunitat enfront a l'individualisme.

Una altra raó que ens fa veure aquesta necessitat és que no es pot eludir el nivell postconvencional en què es troben les nostres societats postcapitalistes. Les societats postcapitalistes han assolit, en el pla moral, el nivell postconvencional en el moment que consideren just allò que s'adiu als principis universals, als drets humans i a valors superiors i no només a allò que s'adiu a les normes d'una societat concreta. Per això, les persones, conscients de ser subjectes d'aquests drets i valors, no permeten rebre un tracte inferior al que es mereixen.

I per acabar, també és prou evident que sense una ètica política, empresarial, ecològica o de la informació, és a dir, sense ètiques aplicades, no hi pot haver una ètica cívica. I, a l'inrevés, tota ètica aplicada s'ha d'emmarcar dins d'una ètica cívica. Es tracta d'una relació recíproca imprescindible i en permanent construcció i interrelació.

1.5 Un nou concepte d'organització

¿Quin ha de ser el concepte d'organització de manera que s'hi pugui incorporar una perspectiva ètica? ¿quina organització és pròpia de la societat del coneixement?

En primer lloc el que l'enfocament ètic reclama és no reduir les organitzacions a les seves relacions formals i racionals. Això vol dir que cal plantejar-se les organitzacions també com a cultures. Aquest és, de fet, un tema nou, el tema estrella en teoria i pràctica de les organitzacions en l'actualitat: es tracta de posar l'atenció, l'èmfasi, en el significat simbòlic. La cultura d'empresa és una de les dimensions de la gestió que ara esdevé prioritària. Parlar de cultures organitzatives és proposar una aproximació a les organitzacions que no es redueixi a les dimensions tècniques i formals. Això implica prendre en consideració també allò

¹⁵ "Els individus estan desitjant integrar-se en comunitats i corporacions per recuperar el seu *jo concret*" (Cortina, 2000: 83)

que es refereix als significats i a les valoracions que són compartits en una organització a través de la realització de les seves activitats,

En segon lloc, preguntar-nos sobre el nou tipus d'organització és inseparable de la pregunta pel nou tipus de societat emergent: la societat del coneixement. La nova concepció d'organització cal situar-la en el marc dels canvis socials i tecnològics que la fan necessària i també plausible. Aquesta contextualització precisament és la que justifica la proposta de Lozano: cal una transformació en el paradigma organitzatiu, més enllà del paradigma tradicional. El model de *burocràcia maquinal* - propi de la societat industrial, individualista, controladora i estàtica- no és el més adequat en l'emergent societat del coneixement. Avui, el coneixement és el nou recurs econòmic bàsic¹⁶. Ara el coneixement es reconeix com a valor (la societat viu de produir coneixement). En un context d'innovació la importància rau en els processos, no en els fets o els objectes. Així, el canvi no només no és una amenaça per a la societat del coneixement, sinó que és el que la fa possible. Aquesta nova situació implica que el patró de comprensió del fet organitzatiu s'hagi de bastir ara sobre la lògica del canvi i de la innovació, per la qual cosa cal una concepció d'organització molt més flexible, que reconegui l'especificitat de les persones com a subjectes d'aquest coneixement i on l'aprenentatge social sigui un factor decisiu per a les organitzacions.

1.6 Com s'integra l'ètica en les organitzacions?

Per tal de reconstruir l'organització i la gestió de qualsevol organització des d'una perspectiva ètica cal considerar tres dimensions – el marc de referència- que no es poden adoptar mai per separat, sinó que cal actuar en les tres a la vegada. Així, cal tenir en compte: 1) les conseqüències de les accions (ètica de la responsabilitat); 2) la dignitat de l'ésser humà reconegut com a interlocutor vàlid (ètica afirmativa del principi d'humanitat); 3) les pràctiques compartides pels subjectes de l'organització per tal d'assolir determinats béns (ètica generadora de moral convencional).¹⁷

L'ètica de la responsabilitat o moment conseqüencialista ens permet percebre les organitzacions tenint en compte les interrelacions amb tots els afectats, implicats o interessats en les activitats de l'organització, els anomenats *stakeholders*. Es tracta

¹⁶ “Les empreses depenen més del seu saber i de les seves xarxes d'informació que de qualsevol altre recurs” (Lozano, 1997, *Ètica i empresa*. Barcelona: Proa, 267)

¹⁷ Lozano (1997), 229-233

d'una dimensió necessària perquè permet construir i comprendre reflexivament les responsabilitats de l'organització.

L'ètica afirmativa del principi d'humanitat o moment reflexiu-normatiu pren en consideració els processos d'autorregulació amb què les organitzacions elaboren i construeixen reflexivament els seus valors, les seves finalitats i els seus criteris d'actuació. Es tracta d'assumir aquest principi d'humanitat – el de reconèixer l'ésser humà com a interlocutor vàlid- críticament i així fer possible una autorregulació responsable i no el simple establiment de regles que li siguin funcionals per a l'organització.

L'ètica generadora de moral convencional es basa en el desenvolupament dels subjectes per tal d'assolir determinats béns a través de pràctiques compartides. És el moment convencional, el de les cultures organitzatives. Implica veure les organitzacions com a cultures ja que l'organització és també un espai on s'assoleixen determinats béns en la realització de determinades pràctiques. En cada organització els seus membres desenvolupen uns hàbits, motivacions i sensibilitats, la qual cosa fa que vagin configurant un sentit de pertinença i d'identitat. Cada organització té una determinada concepció de l'excel·lència. El desenvolupament de la persona en l'organització i des de l'organització no s'ha de dissociar de la seva aportació a la mateixa organització. I és que, una cultura d'empresa personalitza, no individualitza.

Establert el marc de referència, els camins de la integració de l'ètica a les organitzacions són tres: la presa de decisions com a procés, l'organització com a projecte i l'aprenentatge organitzatiu com a institucionalització de l'ètica.

En el món de les organitzacions la presa de decisions esdevé omnipresent. Una ètica aplicada a les organitzacions ha de poder-se fer present en el moment de l'acció, la qual cosa sempre inclou un moment de decisió. I és que "els problemes ètics són gairebé sempre problemes d'elecció" (Lozano,1997, 233). Per això, l'organització ha de reflexionar sobre els processos de presa de decisions.: considerar tant les variables associades a l'individu que decideix com les variables de la situació en què l'individu pren la decisió. Considerar els aspectes contextuais i constitutius del subjecte de decisions i tenir present que en la pràctica de les decisions també es va interioritzant una manera de fer. Cal tenir en compte, doncs, les limitacions reals en què es prenen les decisions; les ambigüitats inherents a tota decisió; la diversitat i complexitat dels problemes concrets que arrossegueu

decisions ètiques. Amb l'anàlisi formal de les preses de decisions no n'hi ha prou. Per això, cal una *racionalitat contextual* que tingui en compte la presa de decisions en el món real i com a procés global.

En resum, cal parar atenció al procés global i al procediment de la presa de decisions, així com també al seu context¹⁸. Cal considerar les influències culturals, i no només els elements formals. Així, la presa de decisions és una oportunitat privilegiada per a avançar en la integració ètica i organitzativa. Però això no serà possible si les separem dels processos organitzatius i d'una visió global de l'organització, qüestió que tractarem tot seguit: l'organització com a projecte.

Considerar l'organització com a projecte és posar l'accent en una comprensió més global d'organització i exigeix una integració que fa referència a: la xarxa de relacions organitzatives; els afectats per les seves actuacions; la cultura organitzativa; els valors, criteris i finalitats de l'organització. Aquesta integració ha de ser tant en termes de decisions com en termes estratègics.

Així, pel que fa a les decisions, els elements fonamentals per a la integració són (Lozano, 1997, 240): l'anàlisi de les relacions amb els diversos *stakeholders*; la definició de les qüestions més rellevants que hi ha en joc en aquestes relacions; els problemes o situacions que demanen una decisió més urgent; els criteris i valors que orienten les decisions i que les contextualitzen socialment; l'establiment de les finalitats; els processos de presa de decisions, que fan operatius la concreció de tots els elements i que inclouen mecanismes de participació adequats; la posada en pràctica d'aquestes decisions; i, finalment, l'avaluació. Aquest enfocament implica l'ètica no només en les decisions que es prenen, sinó també en els procediments mitjançant els quals es duen a terme.

Pel que fa referència a l'estratègia, la funció directiva és fonamental. Tenir una visió estratègica d'una organització comporta aclarir què és el que l'organització fa i, mitjançant això, quina mena d'organització és. Això implica tenir una visió a llarg termini d'organització i veure-la com una unitat. Aquí es contempla l'estratègia com a procés de canvi convergent de l'organització i el seu entorn, que inclou "opcions per a determinats valors que permeten articular, en les decisions concretes, les activitats organitzatives, la cultura organitzativa i la visió de l'organització" (Lozano, 1997, 242). D'aquesta manera es consideren els valors centrals com una mena de

¹⁸ "la presa de decisions en les organitzacions se centra en les imatges de la cultura organitzativa, la visió i les activitats" Lozano (1997), 238

filtre per assegurar el contingut ètic dels plans estratègics. Els valors centrals han de ser limitats (si volem que siguin operatius) i han de generar un procés d'inculturació que permeti interioritzar-los. Per poder dur a terme aquesta inculturació l'aprenentatge organitzatiu esdevé fonamental. No es tracta d'imposar els valors; s'han de vincular a un procés de desenvolupament organitzatiu. Institucionalitzar l'ètica implica concebre l'organització com a lloc social i com a lloc d'aprenentatge. "Educar per a aprendre permanentment, vet aquí el repte. I educar per a la cooperació i el treball en equip, abans que per a la insolidaritat i l'individualisme, perquè cal una consolidació dels principis d'una ètica on l'home incrementi les seves possibilitats en la mesura en què sigui capaç de sentir-se involucrat en un camí comú amb altres homes" (Lozano, 1997, 294)

L'aprenentatge organitzatiu o social és, doncs, el camí més necessari per integrar l'ètica a les organitzacions. Per això ens proposem fer-ne una definició acurada. Per començar parlarem del concepte d'aprenentatge que amaga aquest enfocament. Seguidament ens centrarem, ja més concretament, en el concepte d'organització que aprèn.

Entenem aquí aprenentatge com la capacitat d'activar el potencial humà en totes les seves dimensions. L'aprenentatge és un enfocament, tant del coneixement com de la vida, que destaca la iniciativa humana. Suposa, doncs, adquirir i practicar noves metodologies, habilitats, actituds i nous valors, tots necessaris per a viure en un món en canvi constant com és el de la societat del coneixement. El procés a través del qual l'home es prepara per afrontar noves situacions és l'aprenentatge. I aquest aprenentatge cal concretar-lo en dos models: l'aprenentatge de manteniment i l'innovador, ambdós necessaris. El primer ens cal per adquirir criteris, normes i mètodes per a afrontar situacions conegudes. El segon ens ha de capacitar per afrontar situacions inèdites, és a dir, anticipar. Es tracta d'incrementar la capacitat de l'individu de trobar, assimilar i crear nous contextos. És en aquest sentit que ens plantejem concebre les organitzacions com a contextos que afavoreixen l'aprenentatge.

L'aprenentatge organitzatiu no es pot reduir a la suma dels aprenentatges individuals. "L'aprenentatge organitzatiu s'esdevé mitjançant percepcions, coneixements i models mentals compartits" (Lozano, 1997, 299). Així, no hi ha canvi si els que decideixen no aprenen conjuntament, és a dir, si no tendeixen a compartir creences i objectius, si no es comprometen a prendre decisions necessàries per al canvi. Quatre són els factors contextuais (Lozano, 1997, 301)

que possibiliten l'aprenentatge organitzatiu (que no sigui la mera suma dels aprenentatges individuals). Aquests són: una cultura d'empresa que condueixi a l'aprenentatge; una estratègia que permeti la flexibilitat; una estructura organitzativa que permeti alhora innovació i noves comprensions; i, per últim, tenir en compte l'entorn.

El concepte d'organització que aprèn és vague perquè no es tracta d'un model universal de gestió cap al qual convé tendir, sinó d'un procés, d'una dinàmica de gestió, una mena d'esbós d'un nou model de desenvolupament dels recursos humans. No obstant, Watkins i Marsick (Lozano, 1997, 308) han proposat una manera una mica més articulada i sistemàtica de definir aquest nou concepte. Segons aquests autors, l'organització que aprèn és aquella que aprèn contínuament; aquella que es transforma a si mateixa i aquella en la que aprendre és un procés continuat integrat en el treball i avançant paral·lelament amb aquest; s'esdevé en els individus, en els equips, en l'organització i en les comunitats amb qui l'organització interactua; dóna lloc a canvis en el coneixement, en les creences i en les conductes; augmenta la capacitat organitzativa per a la innovació i el creixement. L'organització que aprèn ha de promoure una àmplia participació dels empleats en la presa de decisions, així com també dels clients si s'escau, tot compartint la informació i donant cabuda al diàleg.

La unitat bàsica de l'organització que aprèn és l'equip. Es tracta d'aprendre uns dels altres de forma col·laboradora. Per això cal establir unes condicions que promoguin el diàleg com a capacitat d'escoltar, d'obrir-se a les perspectives dels altres i no simplement intercanviar informació. En aquest sentit convé no confondre diàleg amb debat o discussió. No es tracta només d'un intercanvi sinó que ha de ser un repensar compartit. Per això els equips es poden definir com a "persones que es necessiten mútuament per actuar". És un fet, però, que en tota organització la dinàmica interrelacional genera conflictes. El que marca la diferència en l'organització que aprèn és com s'aborden i es processen.

Però, amb el diàleg i el treball en equip no n'hi ha prou. "En l'esforç per construir una organització que aprèn és cabdal la capacitat cultural i estructural de l'organització per a construir una visió col·lectiva" (Lozano, 1997, 311) La visió compartida fixa un fi que ho abasta tot i que els membres de l'organització volen assolir. Una organització és intel·ligent si té una visió compartida, gràcies a la qual es té "més propensió a exposar la nostra manera de pensar, a renunciar a perspectives arrelades i a reconèixer els defectes d'una persona o d'una

organització" (Lozano, 1997, 312). També fomenta l'experimentació, fins i tot, el risc. Una visió compartida comporta el compromís amb el llarg termini (perquè *es vol fer* no perquè *s'hagi de fer*) però vivint el present. La visió no s'imposa, sinó que "atrau" i aquesta és la seva força. Les organitzacions que desenvolupen visions compartides procuren que els seus membres desenvolupin les seves visions personals.

En el context de les organitzacions que aprenen el paper del líder és cabdal ja que consisteix en veure com construir visions compartides a partir de visions personals: tot un art. És qui ha de facilitar i configurar processos d'aprenentatge i de transformació organitzativa i, per tant, ha d'estar compromès amb el procés de canvi, no només amb les paraules sinó també amb les accions. Una de les dimensions cabdals del liderat és la d'assumir la responsabilitat de facilitar i de millorar l'aprenentatge de l'organització i en l'organització. Es tracta del control¹⁹ a través de l'aprenentatge: en tota organització existeixen processos de control, del què ara es tracta és que no només es concentrin en un cap autoritari, sinó en processos distribuïts.

La concepció d'aprenentatge que s'està definint només és viable si es comparteix el poder des d'una ètica de la participació. El fet que l'equip i el diàleg en siguin els elements organitzatius cabdals implica potenciar la capacitat d'escoltar, de posar-se en el lloc de l'altre (empatia), de fomentar unes relacions caracteritzades per l'obertura reflexiva, la tolerància a l'error i l'exploració de diversos punts de vista. Per últim, una organització que aprèn ha de tenir en compte les conseqüències socials de la seva actuació, és a dir, ha de ser responsable. Aquests serien, en resum, els valors ètics d'una organització que aprèn.

¹⁹ "Que ningú exerceixi el control no vol dir que no hi hagi control" (Lozano, 1997, 307)

Capítol 2. El centre educatiu com a organització en la societat del coneixement

Per què és important considerar el centre educatiu com a organització avui? Perquè "s'ha demostrat que el canvi i la millora educativa no depenen tant dels tècnics considerats individualment com de l'atenció als contextos en què treballen. Així, no té sentit actualitzar i perfeccionar els professors si l'organització en què han d'intervenir no assumeix els nous enfocaments"²⁰. Per això, l'àmbit preferent per aconseguir el canvi, la innovació i el perfeccionament dels professionals és el context institucional. Si no es planteja intervenir en els contextos organitzatius no hi haurà innovació que es tradueixi en canvis efectius: en modificar els programes no n'hi ha prou. És cert que la innovació educativa la porten a terme persones, però ho fan en el context d'una organització, com a membres i en funció d'uns objectius institucionals.

Així, doncs, si en el primer capítol he intentat elaborar una aproximació sobre què s'entén per enfocament ètic, ara toca abordar l'altra part, és a dir, l'objecte d'anàlisi: el centre educatiu com a organització. Tot seguit exposaré els trets característics del centre educatiu com a organització, juntament amb els elements bàsics que cal considerar per endinsar-nos en l'àmbit de l'organització escolar i comprendre'l millor.

2.1. El centre educatiu és una organització

Aquí ens trobem amb la primera dificultat: l'estudi de les organitzacions és molt complex, són moltes les variables pel que fa a la constitució, formació o dinàmica de les organitzacions. A més, hi intervenen gran nombre de factors difícils d'interpretar. Abordar el centre educatiu com a organització és complicat i encara més si tenim en compte el fi social que se li atorga: educar. "L'escola és un sistema relacional, una organització, formada per persones, amb una estructura i unes finalitats establertes; són subjectes i objectes d'educació".²¹ Conscients d'aquestes dificultats, però, intentaré veure allò que implica tractar el centre educatiu com a organització.

²⁰ Busquets (2001). *Organització del centre escolar*. Barcelona: UOC, 6

²¹ Duart (2003). *Educar en valors ètics als entorns virtuals d'aprenentatge: realitat i mites*.<http://www.uoc.edu/dt/20188/index.html>, 16

Pensar el centre educatiu com a organització és pensar-lo com a tasca col·lectiva, de manera que l'organització, la gestió, afavoreixi les relacions col·legiades i el treball conjunt. Tota organització, a més, tendeix a l'estancament, per tant, l'escola també. Els conflictes són connaturals a tota organització precisament perquè serveixen per evitar aquest estancament.

Arribats a aquest punt m'ha semblat especialment interessant l'aportació d'Altarejos, segons el qual es donen tres grans models o teories que permeten explicar les organitzacions. Es tracta dels enfocaments: (1) mecanicista (organització com a un gran sistema tècnic; (2) psico-sociològic (organització com a ésser viu on hi entren variables no només tècniques); (3) antropològic²² (organització com a institució de persones, comunitat que comparteix uns objectius, per tant, com a alguna cosa més que un sistema tècnic o socio-polític). Aquest darrer enfocament és el que s'adiu més amb l'opció per un enfocament ètic, enfocament que es realitza tant en empreses productives de béns com en empreses prestadores de serveis -com és el cas dels centres educatius-. De tota manera, amb paraules de l'autor, cal un advertiment: "els tres models presentats no s'han d'entendre com excloents entre sí, sinó cadascun com integrador i superador de l'anterior" (Altarejos, 2003, 124). Així, el model antropològic integra els altres dos models, oferint una visió més completa de l'organització i de la persona. I, finalment, un altre aclariment que pot anar d'allò més bé per anar "lligant" el propòsit del treball: cada enfocament opta per una forma determinada de tenir present l'ètica. Un enfocament unilateral en el model mecanicista. Una visió integral de l'ètica en el model antropològic. Aquí, per tot el que he anat exposant al llarg del capítol anterior, el que interessa, evidentment, és el model integrador.

Tenint en compte un nivell més de concreció, un altre autor, Busquets²³, tracta els possibles enfocaments per comprendre les organitzacions escolars agrupant-los en tres grans classificacions. L'enfocament científico-racional (escoles eficaces), l'interpretativo-simbòlic o cultural (etnografia aplicada a les ciències de l'educació) i el socio-crític (visió que intenta superar les visions positivistes i interpretatives dels models anteriors). L'enfocament socio-crític està impregnat de valors i components ètics (els fets no se separen dels valors que hi són inherents), des del qual es concep l'organització com a nova política: el poder i el conflicte són característiques centrals de la vida organitzativa. Finalment, l'autor proposa un model comprensiu, de manera que integra els tres enfocaments esmentats. Per això acaba afirmant

²² Si es vol ampliar informació sobre els enfocaments antropològics veure Altarejos (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA, 118-124

²³ Busquets (2001), 30

que *"la bona organització* (el subratllat és meu) és aquella que té un disseny adequat, una cultura comuna i que promou el canvi i la millora"²⁴. Aquí, el sistema relacional cobra una gran importància. En aquest sentit, el paper dels directius i la dinamització de processos de comunicació, de participació, de presa de decisions i de resolució de conflictes són imprescindibles. Una vegada més, doncs, serà el model comprensiu el que s'acostarà més a l'enfocament ètic.

He parlat d'enfocaments o teories sobre les organitzacions. Ara faré uns breus apunts sobre les principals concepcions d'organització i, com he fet a l'apartat anterior, optaré per la que s'adiu més amb el punt de vista ètic.

Segons la concepció funcionalista, l'organització no és més que "la disposició d'un conjunt d'elements per assolir unes determinades fites"²⁵. Però això no és tan simple pel que fa a les organitzacions escolars. Els centres educatius, de forma implícita, es van dotant de fites que es van afegint – o fins i tot, a vegades es contradiuen – a les que se'ls atorga des de l'exterior. Aquest fet obliga a aplicar lògiques diferents per a tractar qüestions organitzatives que facin referència a nivells diferents: nivell polític, social o operatiu. I és que l'escola no pot definir amb total nitidesa els objectius o els fins que vol aconseguir perquè treballa amb "intangibles" que, a més, es projecten a llarg termini: "per més que es pretengui objectivar i mercantilitzar l'educació, el saber, les formes o la mateixa instrucció, es traca de béns immaterials que desborden els límits del pes i la mesura". Doncs, bé, si aquesta concepció funcionalista d'organització no ens val per a l'escola, quina serà l'alternativa?

Si intentar posar-se d'acord sobre les fites de l'escola és un impossible pràctic el primer que cal és concebre l'organització com a projecte. L'organització, més que fixar-se unes fites molt rígides, ha de permetre elaborar un projecte i aquest, alhora, ha de repercutir sobre l'organització. I el projecte té a veure amb el coneixement però també amb l'ètica²⁶. Però aquest serà un punt que desenvoluparem més endavant, quan definim el centre educatiu no només com a organització, sinó com a organització ètica. De moment queda apuntalat.

²⁴ Busquets (2001), 41

²⁵ Beltrán (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata, 105

²⁶ Santos (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 47

2.2 El centre educatiu és una organització peculiar

El centre educatiu, com a organització, es pot abastar principalment des de dues dimensions: l'estructural i la cultural. Alguns autors estableixen altres classificacions però jo he escollit aquesta perquè és la que s'adapta millor al propòsit del meu treball. Després de fer-ne una breu descripció veurem com la dimensió cultural és la que s'adiu més amb l'enfocament ètic del centre educatiu com a organització.

L'estructura d'un centre educatiu és el que ha de garantir l'estabilitat dels processos encaminats a assolir-ne els fins, tenint en compte el temps i la coordinació de les activitats d'una pluralitat d'agents (docents, alumnat, famílies, etc.). Així, no pot haver organització sense estructura. De fet, organitzar un centre educatiu és establir unes normes bàsiques que cal complir per tal de fer possible un treball posterior. El centre educatiu es basa sobre una estructura que integra tant les instàncies internes com les relacions externes. Això suposa que no es pot concebre l'organització de l'escola com quelcom natural i de validesa universal: cal interpretar la configuració de l'escola des de coordenades socials i històriques. A més, donar per fet la suposada naturalitat del fet organitzatiu és no reconèixer els actors com a agents. I això, evidentment, no és així. De tota manera, els elements que integren els centres educatius no són tant objectes i persones quant relacions que s'estableixen entre uns i altres. I aquí ja entrem de ple en allò que anomenarem la dimensió cultural.

La cultura organitzativa és l'altra dimensió complementària a la dimensió estructural, tan necessària com aquesta. Es refereix al conjunt de relacions entre la diversitat d'agents i d'actors que formen un centre educatiu. Així, per exemple, el fet de formar part d'aquesta organització farà que els seus membres hagin de renunciar en part a certes concepcions o maneres de pensar, desigs, interessos, o creences pròpies per tal de col·laborar en dur a terme l'activitat col·lectiva d'educar (finalitat de tot centre educatiu). En paraules de Beltrán: "de la mera copresència de diferents actors sorgeix un altre tipus de relacions que excedeixen sempre les regulades i previstes per les normes de funcionament" (Beltrán, 2000). Aquest conjunt de relacions socials sovint es concreten en procediments normatius i donen estabilitat a les actuacions de les organitzacions, de manera que en són garantia del compliment i assoliment del seus fins.

Per tant, una cosa és l'estructura de l'organització i l'altra els aspectes culturals que són a la base de qualsevol organització social i, per tant, de qualsevol centre educatiu. L'estructura es compon de les relacions que es concreten, explícitament, en disposicions o en pràctiques pautades, controlades i observables directament. En canvi, la cultura organitzativa o cultura de centre no és tan senzill d'observar ja que la seva manifestació és implícita, fins i tot, oculta.

No oblidem, però, que encara que siguin dimensions diferents calen totes dues per a la conducció i la realització del projecte: les estratègies (dimensió cultural) són necessàries però també cal una estructura operativa que els doni suport (dimensió estructural). A més, no oblidem que ambdues mai es donen separatament. Antúnez²⁷ parla de la part "tova" i la part "dura" de l'organització, on totes dues s'influencien mútuament. Els objectius, la cultura, la tecnologia i l'entorn formarien part de la primera. Els recursos i l'estructura, de la segona.

2.3 Models d'organitzacions educatives²⁸

L'escola com a organització pot optar per ser simple executora de la llei, aplicant les prescripcions legals, executant la normativa externa. Aquest seria un model. Però, l'escola com a organització, pot donar prioritat al propi desenvolupament potenciant l'aprenentatge i la transformació autònoma. Aquest seria l'altre model: l'escola, com a organització que aprèn, que té uns nivells de creativitat, contextualització, participació, obertura, flexibilitat organitzativa i autorreflexió molt més elevats (si més no de forma potencial) que l'escola que simplement executa.

La missió fonamental de l'escola és la de contribuir a la millora de la societat a través de la formació de ciutadans crítics, responsables i honestos. Així, l'escola - com a institució- ajuda a millorar les capacitats dels individus i a construir una societat més equitativa i més justa. És per això que l'escola no només necessita ensenyar, sinó que ha d'aprendre per a dur a terme la seva missió. En aquest sentit l'escola mai ha de ser una organització que només executa, sinó una organització que aprèn. Santos Guerra²⁹ ho explica tenint en compte la doble missió de l'escola: tècnica (escola executora) i ètica (escola intel·ligent o escola que aprèn). Més endavant recolliré també aquesta afirmació, quan parli del concepte d'organització ètica aplicat al centre educatiu.

²⁷ Antúnez (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE – UB: Horsori, 38

²⁸ Si interessa ampliar informació pot ser interessant el quadre "Concepcions de l'escola com a organització" a Busquets (2001), 59.

²⁹ Santos (2002), 46

Antúnez, sobre els diferents models³⁰ que intenten explicar les organitzacions educatives, un cop definits – i com fa també Busquets amb els diferents enfocaments- proposa un model comprensiu, és a dir, un model que tingui en compte tots els altres perquè creu que no hi ha cap model capaç de presentar ell sol un panorama per entendre les organitzacions educatives en tota la seva dimensió: “Els centres educatius, en tant que organitzacions, són realitats múltiples” (Antúnez, 1998, 48). De tota manera, el mateix autor puntualitza que hi ha uns models que ell creu millors que altres per tal d’analitzar els centres educatius avui: el model polític i el model cultural- simbòlic.

Els enfocaments polítics conceben les organitzacions educatives com a “camps de batalla, realitats amb recursos escassos i on el poder i la influència estan constantment afectant a l’assignació d’aquests recursos entre els individus i els grups” (Antúnez, 1998, 47). Així es dona la negociació, la coerció i el compromís com elements quotidians en la vida de l’organització, a més de lluites i coalicions al voltant d’interessos diversos. Els models polítics es caracteritzen perquè tendeixen a emfasitzar més en l’activitat del grup que en la institució com entitat i recullen les teories que conceben la presa de decisions com a procés de negociació. Els grups d’interès formen aliances per tal d’aconseguir els seus objectius particulars. El poder es converteix en l’instrument principal.

Des de la perspectiva cultural – simbòlica, val la pena remarcar que “autors com Putnam conclouen que algunes organitzacions es mantenen més pels valors i els estils o *cultura* (el subratllat és meu) propis del grup que pels objectius o les polítiques d’actuació racionals. Es mouen més per ritus, cerimònies, relats, herois i mites que per regles, procediments o l’autoritat formal dels seus directius” (Antúnez, 1998). Està parlant, doncs, de la dimensió cultural. Si des de models polítics *el poder* es convertia amb el recurs o estratègia principal, podríem dir que, des del model cultural el principal instrument és *l’autoritat*.

2.4 Elements del centre educatiu com a organització

Els sis elements del centre educatiu com a organització, segons Antúnez, són: objectius, recursos, estructura, tecnologia, cultura i entorn. Tots ells es relacionen

³⁰ Seguint Bush, estan els models formals, democràtics, polítics, subjectius i ambigus; segons Bolman i Deal: els models estructurals, de recursos humans, polítics i simbòlics (Antúnez, 1998, 39 i ss)

de manera interactiva i tenen una influència recíproca. “La naturalesa i característiques dels sis elements i la manera com es relacionin de forma dinàmica i concurrent determinaran el tipus d’orientació que regeixi el funcionament de l’escola” (Antúnez, 1998, 52).

Els objectius “són els propòsits institucionals, explícits o no, que orienten l’activitat de l’organització i constitueixen la raó de ser del centre” (Antúnez, 1998, 21). És allò que l’organització pretén o vol aconseguir. És la descripció de què és important per a l’organització i del sentit que tenen determinades opcions. Com que les institucions educatives són creades i mantingudes per la societat, es veuen obligades a assumir les funcions que en cada moment històric li són atorgades. Per tant, les possibilitats de les organitzacions queden condicionades per les funcions i les finalitats socials.

Els recursos (personals, materials, funcionals) és allò de què disposa el centre escolar per assolir els objectius. Els personals són: professorat, alumnat, famílies, personal d’administració i serveis, especialistes. Els recursos materials són: l’edifici, el mobiliari i material didàctic. Els recursos funcionals són, principalment, el temps, els diners i la formació, és a dir, els que fan operatius els recursos anteriors.

L’estructura és el conjunt d’elements articulats entre si a partir dels quals s’executa l’acció institucional. Es tracta dels òrgans de govern, els equips de professorat, els càrrecs unipersonals, els serveis, etc. És a dir, els elements als quals se’ls ha assignat uns rols i unes funcions. Aquests, a més, es relacionen entre si a través d’unes regles, normes i procediments d’actuació. La direcció és l’òrgan encarregat de les funcions organitzatives procurant la màxima funcionalitat entre els objectius institucionals, les estructures d’organització i funcionament i el sistema relacional; és en aquest context que té sentit la seva existència. Així, la planificació, la distribució de feines, la coordinació i el control són funcions pròpies de la direcció. En aquest sentit crec que quan més normatiu i uniformador sigui el marc o sistema normatiu al qual pertanyi l’organització, menys autonomia tindrà el centre i, per tant, més possibilitats tindrà de convertir-se en un simple executor de decisions externes.

La tecnologia és “el conjunt d’accions i maneres d’actuar pròpies de la institució, orientades intencionalment, executades mitjançant uns determinats mètodes i instruments i justificades després d’un procés d’anàlisi”. El sistema a seguir per a

preparar, desenvolupar i fer el seguiment dels acords en les reunions és un exemple d'acció tecnològica.

La cultura és el "conjunt de significats , principis, valors i creences compartides pels membres de l'organització que li donen una identitat pròpia i determinen i expliquen la conducta peculiar dels individus que la formen i la de la pròpia institució". Els costums, les cerimònies, els ritus, o les regles són manifestacions tangibles de la cultura d'un centre. Constitueix la part oculta del centre escolar, "l'element en el qual descansen els altres elements i que *sol ser el que té una influència més decisiva en els processos organitzatius i gestors* (el subratllat és meu)" (Antúnez, 1998, 19). En aquest sentit convé recordar que les organitzacions estan formades per persones que estableixen una relació específica "d'acord amb la seva situació en l'estructura organitzativa i depenent dels valors de cada institució"³¹. L'acció organitzativa consisteix fonamentalment en l'atenció a les múltiples relacions que es donen entre tots aquests elements (i no considerar-los de forma aïllada). Relacionat amb el concepte de *cultura* també hi ha autors que parlen de *clima*. Volem incloure també dins d'aquest apartat la història institucional. La interrelació entre els diferents components es dona en un determinat espai i temps, conseqüència d'un procés històric des del qual s'expliquen les actuacions actuals.

L'entorn és el conjunt d'elements externs, com la ubicació geogràfica del centre, el nivell socioeconòmic i cultural, etc. És a dir, les variables alienes a l'estructura del centre però que incideixen en l'organització.

Segons un altre autor, Busquets, els components bàsics del centre educatiu com a organització responen a l'esquema següent: l'escola treballa una sèrie de valors i objectius que s'assoleixen mitjançant una estructura organitzativa que està formada per persones en un sistema relacional. És a dir, els fins del centre educatiu són els valors i objectius que es persegueixen. Els mitjans, l'estructura organitzativa i la cultura o sistema relacional. Des d'un enfocament tecnocràtic es posarà l'accent en l'estructura (organigrama i descripció detallada de tasques i llocs de treball). En enfocaments simbòlics o socio-crítics, es posarà l'atenció en les persones i en els problemes (sistema relacional i cultura de centre).

Finalment, a més d'aquests sis elements, en vull destacar un que crec imprescindible per al bon funcionament dels centres educatius: la innovació. I és

³¹ Busquets (2001), 22

que a través de la innovació es pretén complir, avui, les exigències socials i culturals que la societat demana. També aquest serà un concepte que recolliré a l'hora de plantejar l'enfocament ètic de l'organització escolar.

2.5 Identitat pròpia de les organitzacions escolars

El context social s'organitza mitjançant diferents tipus d'organització (militars, empresarials, etc), entre altres, les organitzacions socio-culturals. Dins d'aquestes n'hi ha de diferents tipus (polític, empresarial, educatiu). Dins de les de tipus educatiu podem considerar: les associacions professionals, les xarxes institucionals i els centres educatius. És a dir, el centre educatiu és una organització socio-cultural de tipus educatiu. Un cop situat dins del context global organitzatiu, vegem què és el que fa que les organitzacions escolars, els centres educatius, siguin especials.

L'escola és una organització peculiar. Conèixer-ne la seva estructura i el seu funcionament és vital per comprendre la tasca que s'hi fa dins. La peculiaritat i la gran complexitat d'aquesta organització és reconeguda des dels nous enfocaments en teoria de les organitzacions, que valoren aspectes menys tècnics, menys funcionals, com és la lluita ideològica, les relacions que es van teixint de forma constant, en definitiva, l'anàlisi de les seves dimensions ocultes (dimensió cultural). Els centres educatius són diferents, per naturalesa, a la resta d'organitzacions. A continuació, seguint diferents autors, farem un breu resum d'aquests trets diferencials.

Per començar, una de les qüestions que presten una identitat pròpia a les organitzacions escolars permetent-los diferenciar-se d'altres és el currículum. Ara bé, s'ha d'entendre aquí currículum en sentit ampli i no només com a conjunt dels plans d'estudi o dels continguts de les matèries. Així, concebem el currículum com a format, és a dir, com a un conjunt d'elements i disposicions formals que envolten unes determinades activitats per a fer-les més efectives o, senzillament, per a fer-les possibles. En aquest sentit, el currículum ja no pot ser tan sols el programa d'acció sinó que es converteix en un procés permanent d'indagació relativa a les transformacions que es van produint en el àmbits de la producció.

Allò que també és particular de les organitzacions escolars és la indeterminació del fet educatiu. Mai es podrà concloure de forma definitiva respecte al que suposa l'educació. Educar, avui, des d'una concepció renovadora, fa referència més al

terme *educare* que *educere*. Així, educar – des del meu punt de vista- és intentar extreure de l'individu les capacitats que pot desenvolupar, facilitant-li el creixement personal i social de forma integral i harmònica. En canvi, des d'una concepció més tradicional, educar seria *educare*, és a dir, conduir l'individu cap a comportaments socialment acceptats i dominants, a través de la transmissió del patrimoni cultural. Segons la primera concepció l'àmbit de l'educació escolar ha de ser un lloc on s'ha de fer especialment patent l'obertura de direccions o de camins (currículum obert).

El centre educatiu com a organització té també de peculiar que les funcions, els col·lectius de persones, els membres i els models que es donen en la realitat són d'una gran diversitat. Així, les funcions que li són assignades són diverses, complexes i poc delimitades en els objectius i mitjans (aprenentatge, formació, adaptació social...). En els centres educatius s'hi inclouen diversos col·lectius de persones amb interessos i objectius diferents (professorat, famílies, alumnat, ...). D'aquesta manera els models de comportament o les creences que es promouen són d'una gran diversitat també, la qual cosa dificulta una cultura de referència comuna, amb tot el que suposa això de desavantatge. També és peculiar la composició dels seus membres (alumnat) des del moment que no escullen formar-ne part, sinó que hi són obligats. A més, acostumen a no tenir identitat col·lectiva. L'adaptació de les escoles a realitats concretes molt diverses suposa també l'existència de models diferents múltiples.

Aquesta diversitat es manifesta també en els objectius del centre escolar: són molts, molt variats i, sovint, formulats i concretats de manera ambigua. I és que de la institució escolar s'espera quasi tot. La societat espera que l'escola doni respostes a molts requeriments i expectatives. Així, per exemple, se li demana que proporcioni instrucció, habilitats diverses, però també que transmeti valors, que faci interioritzar als seus alumnes determinades actituds, normes. També se li demana una adequada relació amb l'entorn, que es gestioni, que resolgui conflictes, atengui la diversitat o que generi prestacions de caràcter assistencial. En definitiva, se li exigeix molt: "poques organitzacions, per no dir cap, tenen plantejats tants propòsits i tan diversos"³². La indefinició i la mateixa naturalesa dels fins (ambigus i que no segueixen un ordre de prioritat), l'ambigüitat de tecnologies i la manca de preparació tècnica té com a conseqüència la debilitat i la vulnerabilitat del sistema. D'aquesta manera es genera una gran incertesa a l'hora de complir un paper determinat o a l'hora d'emprendre accions.

³² Antúnez (1998), 22

Els àmbits, on s'aglutinen les actuacions que es desprenen de tantes demandes, també són diversos: l'àmbit curricular, l'àmbit de govern institucional, l'àmbit administratiu, l'àmbit de recursos humans, l'àmbit dels serveis. Per això mateix, la divisió del treball és problemàtica en una organització on la tasca del professorat abasta camps d'intervenció múltiples, la qual cosa suposa tenir unes competències i unes actuacions molt diverses. La formació permanent que se li exigeix als docents és més complexa de satisfer que en d'altres professionals. Degut a la complexitat de la realitat escolar i de la tasca educativa no hi pot haver un model únic de professor. No es poden, doncs, definir concretament les actuacions i les necessitats professionals. Els docents han d'estar preparats per sortir-se'n de l'ambigüitat de la seva tasca i solen sentir-se febles en les seves actuacions (no hi ha manual d'instruccions clares). A més, el caràcter no competitiu que defineix l'organització escolar comporta poc interès per innovar i un nivell baix d'investigació. La manca de preparació tècnica és un fet en els centres educatius.

Per tot el que estic exposant, és fàcil deduir que l'avaluació dels resultats escolars i el control es fa molt més difícil que en altres organitzacions. "Avaluar una institució a fons suposa llargues i laborioses tasques d'observació directa i indirecta, d'obtenció de dades de fonts diverses."³³ Hi ha poca pràctica en avaluació interna per manca de formació i de temps per part de directius o professorat en general, o també per manca d'hàbit: "l'absència d'indicadors i patrons de referència genera incertesa en les organitzacions però també desencant i poca motivació en les persones que hi treballen"³⁴. El perill de tot plegat és oblidar-se o no preocupar-se dels resultats: estem parlant d'una organització on si no hi ha èxit, si no hi ha eficàcia, no sol passar res que tingui conseqüències directes sobre professorat i directius. I quan parlo de resultats no em refereixo només als acadèmics o instructius, sinó també a altres aspectes com la coherència i la continuïtat dels plantejaments del centre, la coherència en la gestió, les actituds, les conductes o les competències socials, així com la capacitat per atendre la diversitat.

El centre educatiu, com a realitat social oberta a l'entorn, està obligat a actuar sempre dins d'un marc legal i jurídic que l'empara, dins dels valors i actituds que la societat li exigeix i dins de les possibilitats que l'entorn li proporciona. El centre educatiu com a comunitat remarca la importància de la participació de tots els seus membres. Participació que reclama una alta coordinació de criteris entres els

³³ Antúñez, (1998), 25

³⁴ id.

diferents participants ja que suposa l'existència de diferents persones amb diferents necessitats però amb un interès comú: el procés educatiu.

El nivell d'indeterminació de les institucions escolars, doncs, és alt i això fa que els centres educatius siguin febles organitzativament parlant. Parteixen d'una unitat molt precària. La base comuna és mínima. Sovint el que els uneix com a organització és l'establiment de requisits formals externs, imposats des de fora, com per exemple un horari comú o el fet d'usar el mateix nom de centre.

3.1 Perfil del centre educatiu com a organització ètica

Amb aquest capítol haurem arribat al principal objectiu de la investigació: fer una aproximació d'allò que, segons el que s'ha anat recollint i conclouent, ha de ser una organització ètica del centre educatiu. Dit d'una altra manera, intentaré donar resposta al títol del treball: com ha de ser un centre educatiu que, com a organització, es regeixi per l'ètica? En què consisteix concretament l'enfocament ètic d'un centre educatiu com a organització? És l'hora de mostrar si la intuïció dels inicis té uns fonaments reals i profunds. Es tracta de donar raó a l'afirmació de Bolívar: el centre educatiu, com a organització³⁵, és avui l'última esperança de millora de l'educació.

Per tal d'integrar l'ètica en el centre educatiu –sempre com a organització– caldrà, principalment, tenir en compte un nou concepte de centre i un determinat marc de referència. Tot plegat ha de servir per introduir quins són, més concretament, els camins d'aquesta integració: el disseny ètic del centre (el centre com a projecte), la cultura organitzativa (l'autonomia de centre), el canvi i la millora (l'aprenentatge social).

El nou concepte de centre que es reclama des d'un enfocament ètic és el que planteja l'organització com a cultura. És a dir, es tracta de posar l'atenció en el significat simbòlic. Estem parlant de la cultura de centre o cultura organitzativa. El centre educatiu no es pot reduir a les relacions formals i racionals, a les dimensions tècniques. Cal considerar allò que es refereix a les valoracions i als significats compartits pels membres del centre educatiu a través de la realització de les seves activitats i de les seves interaccions (físiques i simbòliques) quotidianes. El nou concepte de centre que reclama l'actual societat del coneixement implica una transformació del model organitzatiu, més enllà del model tradicional: el model de burocràcia maquinal, propi de la societat industrial, individualista, controladora i estàtica. Una organització escolar no és una màquina. Aquesta seria una visió simplista, mecànica i linial del centre escolar. La realitat és molt més complexa (tant com la mateixa naturalesa humana) on variables afectives i situacionals són les que marquen la pauta. Gestió participativa, col·laboració, implicació en la presa de decisions, motivació o vida afectiva del grup formen part d'un altre model d'anàlisi més proper al nostre enfocament ètic. Es tracta, de fet, de concebre els

³⁵ Jo afegiria organització "ètica" per deixar-ho més clar

centres escolars com a cultures “on el que preval són els costums, els valors compartits, els ritus, les cerimònies o els símbols propis d’aquell grup de persones”³⁶.

Aquest és un enfocament que reclama, en comptes de burocràcia, fortes dosis d’*adhocràcia*³⁷ on, més que els òrgans de govern, els equips en són la clau. L’equip “ad hoc” és el que es crea en funció de les necessitats concretes. Els valors que comporta aquest nou model són valors que actualment gaudeixen de gran acceptació: descentralització del poder, ambients dinàmics, l’èmfasi en l’experiència, eficàcia, participació i protagonisme de les persones.

La nova societat del coneixement també demana centres educatius on el canvi i la innovació formin part de la lògica organitzativa, amb un concepte molt més flexible d’organització i on es reconegui els subjectes que formen la comunitat educativa com a persones. Ara, el coneixement es reconeix com a valor i, en un context d’innovació, la importància rau en els processos. Per això l’aprenentatge social serà un factor decisiu per al centre educatiu. Per tant, conceptes com cultura, innovació, flexibilitat, processos, aprenentatge social, passen a formar part important d’aquest nou concepte de centre educatiu que reclama l’enfocament ètic.

Per tal d’integrar l’ètica a l’organització escolar és necessari un marc de referència des del qual cal actuar en tres dimensions a la vegada: (1) les conseqüències de les accions de tots els membres; (2) la dignitat d’aquests, reconeguts com a interlocutors vàlids; (3) i les pràctiques que comparteixen per tal d’assolir determinats béns. Es tracta, seguint Lozano (1997), dels moments conseqüencialista, reflexiu-normatiu i convencional. El primer es regeix per l’ètica de la responsabilitat i suposa tenir en compte les interrelacions amb tots els membres del centre educatiu. El segon es regeix per l’ètica afirmativa del principi d’humanitat i suposa considerar els processos d’autorregulació amb què el centre educatiu va construint els seus valors, de forma reflexiva. El tercer es regeix per l’ètica generadora de moral convencional i suposa tenir en compte la cultura de centre, és a dir, el conjunt de pràctiques, hàbits, motivacions, de sensibilitats compartides pels seus membres. Com he assenyalat al començament, cal articular totes tres dimensions, evitant el fet d’aïllar-les.

³⁶ Antúnez (1998), 135

³⁷ Antúnez (1998), 136 “estructura o metodologia de treball essencialment flexible, ajustable i organitzada al voltant de problemes concrets que han de ser resolts en un temps determinat –generalment curt– per un grup de persones que es constitueixen en equip i que poden pertànyer o no a la mateixa unitat o grup de treball natural i estable”

Un cop establert el nou concepte de centre i el marc de referència que n'exigeix l'enfocament ètic anem a veure quins són, en concret, els camins que cal recórrer per tal d'assegurar-se la integració de l'ètica al centre educatiu com a organització. Partiré d'una cita de Busquets que em servirà de fil conductor: "La *bona organització*³⁸ és aquella que té un *disseny* adequat, una *cultura* comuna i que promou el *canvi* i la millora – els subratllats són meus -"³⁹.

3.2 Un disseny ètic per al centre educatiu: l'escola com a projecte

En el primer capítol he volgut destacar que la meva proposta s'emmarca dins del camp de l'ètica i no de la moral. Així, un disseny ètic del centre educatiu ha de respondre no tant a què ha de fer (dimensió moral) sinó a per què ha de fer (dimensió ètica). L'ètica, com a saber normatiu, ha d'orientar, justificar i qüestionar les accions i decisions dels agents morals, en el nostre cas, dels docents⁴⁰. Com a saber pràctic, ha d'orientar sobre què cal fer perquè el centre educatiu sigui una organització bona i justa (segons una determinada concepció de bé). Fins aquí pel que fa a les funcions d'un disseny ètic. Si parlem de característiques, en destacaríem tres: un disseny ètic ha de ser sistemàtic, reflexiu i crític.

Ara voldria diferenciar un disseny ètic d'un disseny tècnic o d'un disseny normatiu, tal com he fet en l'apartat Ètica, tècnica i llei. Un disseny ètic té a veure amb el *voler*, és a dir, amb la voluntat, amb l'assumpció de valors, amb el compromís, amb la responsabilitat, amb la reflexió. En canvi, un disseny tècnic es fonamenta en el *fer*, en les accions, en l'eficàcia. No oblidem, però, que per arribar a ser el que ha de ser, el centre educatiu ha de procurar la unitat de vida entre *saber*, *voler* i *fer* (de la mateixa manera que ho reclama la vocació de la humanitat). Teoria i praxis, ètica i tècnica, doncs, haurien d'integrar-se i formar part d'un únic disseny. Per una altra banda, amb un disseny normatiu o legal, no n'hi hauria prou: complir la llei no és suficient en un centre educatiu; cal treballar i educar en la llibertat i en la responsabilitat. Evidentment, això no està renyit en absolut amb què tot disseny ètic ha d'inscriure's dins d'un determinat marc legal, és clar.

En definitiva, un disseny ètic és el que dóna sentit a les accions (tècnica) i a les normes (lleis). "El sentit de les activitats ve dels seus fins i les regles només poden

³⁸ És a dir, una organització ètica

³⁹ Busquets (2001), 41

⁴⁰ De fet, hauríem de parlar de tots els membres que formen el centre educatiu: alumnat, famílies, etc. Aquí, però, m'he volgut centrar en els docents perquè són els que principalment duen a terme l'organització del centre educatiu

fixar-se tenint en compte els fins"⁴¹. Com tot seguit veurem, l'ètica té a veure amb aquests fins, que és un dels components principals a l'hora d'elaborar l'estructura ètica del centre educatiu com a organització. El punt central en l'ètica de les organitzacions és el fi social pel qual es crea l'organització. En aquest sentit, el centre educatiu, convé no oblidar-ho, es crea per a proporcionar a la societat béns, en virtut dels quals queda legitimada. Vegem-ho.

El centre educatiu és una acció col·lectiva, és una activitat social. Això vol dir que és una pràctica, és a dir, una activitat cooperativa que obté el seu sentit (raó de ser o racionalitat específica) perquè persegueix determinats béns interns. El bé intern d'un centre educatiu és la transmissió de la cultura i la formació de persones crítiques (tenint sempre com a referència la necessitat avui d'una moral crítica de la qual ja n'hem parlat anteriorment). Per això, els docents (que participen d'aquesta activitat social), no poden tenir altre fi o bé intern, ja que els ve donat i és el que dóna sentit i legitimitat social a la seva acció. El bé s'assoleix mitjançant uns determinats valors i hàbits. Tots els centres educatius, com qualsevol organització, posseeixen una estructura moral, encara que els continguts siguin diferents. Els continguts (els fins, els valors, els hàbits concrets que es fomenten o es persegueixen), doncs, responen a "la moral" del centre, per tant, poden canviar i estan subjectes als mòbils o "motius" que porten a obrar de determinada manera. En canvi, l'estructura respon a "l'ètica", per tant, és una proposta universalista, que suposa la tria de la racionalitat i de la crítica.

Doncs bé, tota estructura ètica d'un centre educatiu (com a activitat social que és) ha de respondre al següent esquema: els fins que li atorguen sentit; els mecanismes a través dels quals pot assolir-los: valors i hàbits que cal desenvolupar i que, com que permeten assolir el bé, reben el nom de virtuts; el marc jurídic-polític de la societat al qual pertany; les exigències de la moral cívica d'aquesta societat; les exigències d'una moral crítica, plantejades pel principi de l'ètica discursiva: considerar la persona com a interlocutor vàlid.

L'estructura ètica del centre educatiu també ha de respondre a com elegir bé (recordem que aquesta és una de les missions fonamentals de l'ètica). Es tracta de què l'estructura ètica respongui a com deliberar bé per tal de fer bones eleccions. Però no en casos concrets o en moments puntuals, sinó en el conjunt de la vida de l'organització, del centre. No es tracta, doncs, d'aplicar principis morals a casos concrets (com he remarcat quan he exposat què eren les ètiques aplicades), sinó

⁴¹ Cortina (2000) (b), 22

de veure com elegir bé. Doncs bé, l'ètica ens diu que les millors decisions o eleccions són les prudentes i les justes. I és que el centre educatiu, com a organització ètica, ha de ser prudent i just. El centre educatiu ha d'actuar amb prudència i amb justícia.

Les decisions prudentes són aquelles que responen a què ha de fer el centre per assolir els seus fins. Són per tant, les que van configurant el caràcter del centre. Recordem aquí que el fi, el bé social de tot centre educatiu és doble: transmetre saber i fer-ho de forma plena, bona (tant pels qui el donen com pels qui el reben). Però l'enfocament ètic va més enllà i reclama també que el centre prengui decisions racionalment justes.

És clar que en un centre educatiu la presa de decisions esdevé omnipresent, com també que els problemes ètics tenen a veure quasi sempre amb problemes d'elecció. Per això és rellevant que l'escola reflexioni sobre quins són els processos de presa de decisions (com), l'individu o el grup que decideix - tenint en compte les variables que li són associades - (qui), i la situació en què es pren la decisió (context). Per tant, la integració de l'ètica a l'escola com a organització demana tenir en compte la presa de decisions en el món real (racionalitat contextual), és a dir, considerar les influències culturals i no només els elements formals.

Com que en la pràctica de la presa de decisions es va interioritzant una manera de fer, cal veure les decisions no com a moments puntuals sinó com a procés global. I és que el disseny ètic del centre educatiu suposa tenir una visió global i integradora de centre, és a dir, considerar el centre educatiu com a projecte.

Considerar el centre educatiu com a projecte suposa tenir una comprensió global i integradora de l'organització. És a dir, implica treballar a la vegada amb el sistema relacional, amb els afectats per les actuacions del centre educatiu i amb la cultura de centre, tenint com a referent els valors, els criteris i les finalitats del centre educatiu com a organització. La manera de dur a terme aquesta integració (i per tant d'actuar amb coherència, de forma ètica) passa pel procés de presa de decisions (del qual ja n'hem parlat) però també per l'establiment d'estratègies.

Pel que fa a les estratègies, la funció directiva és fonamental. Així, és del tot necessari que l'Equip Directiu d'un centre educatiu tingui una visió estratègica del centre: aclarir que és el que el centre fa, perquè, a través del que fa, el centre manifesta el que és. En aquest sentit, veure el centre educatiu com a unitat i tenir-

ne una visió a llarg termini són requisits que ha de posseir tota funció directiva. Aquí és on tenen sentit els *Plans Estratègics* de centre. Per assegurar l'enfocament ètic dels plans estratègics cal "filtrar-los" pels valors inherents al centre educatiu. Els valors propis del centre educatiu han de generar un procés d'inculturació que en permeti la interiorització per part de tots els seus membres. I és que els valors no es poden imposar, sinó que s'han de vincular al procés de desenvolupament organitzatiu. És a dir, cal un aprenentatge organitzatiu, on els valors s'experimenten, on els valors es viuen, no s'inculquen.

I, per acabar aquest punt, voldríem comparar dues concepcions d'organització escolar per tal de triar aquella que s'adiu millor a l'enfocament ètic que estem desenvolupant. Es tracta del *centre educatiu com a projecte* enfront del *centre educatiu funcionalista*. En aquest últim s'entén l'organització escolar com la simple disposició d'un conjunt d'elements per assolir determinades fites. Però, com he anat reiterant, les coses no són tan senzilles pel que fa als centres educatius. I és que els objectius o els fins que el centre vol aconseguir no són tan clars. Els centres educatius es van dotant de fites que es van afegint, o fins i tot contradient, a més de les que se'ls atorga des de fora. I això és així perquè el principal fi que persegueix l'escola és educar i, l'educació no es pot objectivar. Es treballa amb intangibles que es projecten a llarg termini. Els béns immaterials que persegueix l'escola no es poden mesurar. És per tot això que la concepció funcionalista no és suficient en centres educatius.

L'altre concepció, *l'escola com a projecte*, és més coherent amb la pròpia naturalesa del centre educatiu: no es tracta que l'organització es fixi uns objectius molt rígids i mesurables (en educació això és un impossible pràctic) sinó que la seva missió és procurar, facilitar i permetre elaborar un projecte. Així, el centre educatiu que s'organitza per projectes tracta de plantejar-se uns fites ben intencionades sí, però sobretot el que es planteja és el seu significat i com es poden traduir a la realitat, a través de quines pràctiques concretes. El projecte (o els diferents projectes), doncs, ha de repercutir sobre l'organització, generant els canvis i les modificacions necessàries per dur-lo endavant. I amb el que acabo d'afirmar, passo a tractar el camí principal, el més necessari per integrar l'ètica en les organitzacions escolars: l'aprenentatge organitzatiu.

3.3 Un centre educatiu que promou el canvi: l'aprenentatge organitzatiu

L'aprenentatge organitzatiu o social és el camí més necessari, no només per a la integració de l'ètica en el centre educatiu, sinó fins i tot per a la seva institucionalització. Institucionalitzar la cultura, els valors i l'ètica en el centre educatiu implica, segons McCoy⁴², les següents actuacions: desenvolupar la capacitat de compromís amb els valors del centre educatiu; assumir els valors no per imposició externa, sinó per vinculació personal; comptar, sobre tot, amb els recursos humans; assumir que un canvi en la manera d'actuar suposa un canvi en els significats; considerar l'acció explícita i necessària del liderat; explicitar i regular formalment les exigències dels valors que es volen com a identificadors i configuradors del centre, encara que mínimament; articular els valors amb els processos d'establir polítiques de centre; i trobar sistemes d'informació adequats que facilitin i facin viable i operatiu el procés de canvi organitzatiu que implica tota proposta d'institucionalització ètica.

Tot plegat cal dur-ho a terme mitjançant l'aprenentatge organitzatiu, contràriament al que suposaria l'adoctrinament imposat. Quan diem que l'escola és un lloc d'aprenentatge pensem que això no té res de novedós. Però aquí no m'estic referint a l'aprenentatge individual o instructiu. El que l'escola necessita, segons l'enfocament ètic que estic defensant, és aprendre com a organització. La comprensió ètica del centre educatiu com a organització s'ha de situar en el marc dels processos d'aprenentatge organitzatiu. De fet, un dels moviments més actuals de millora educativa són "Les escoles que aprenen" (Santos, 2000). A continuació exposaré en què consisteix aquest aprenentatge social de l'escola, així com les implicacions, factors que el facilitaran o, al contrari, els elements que l'obstaculitzaran.

L'aprenentatge organitzatiu només s'esdevé a través de percepcions, coneixements i models mentals compartits. Això implica que els docents han d'estar en disposició de compartir creences i objectius, han de poder decidir conjuntament. Si els que decideixen no aprenen conjuntament no es produirà el canvi. Si els docents no es comprometen a prendre decisions necessàries per al canvi de forma conjunta, aquest no tindrà lloc. Duart (1999) parla de visió compartida.

L'escola que aprèn és aquella que ho fa de forma continuada, la que es transforma a si mateixa, la que integra treball amb aprenentatge. L'escola que aprèn dona lloc

⁴² Lozano (1997), 254

a canvis en el coneixement, en les creences i en les conductes dels docents i, en aquest sentit, està capacitada per construir una visió compartida o col·lectiva. Es tracta de convertir el col·lectiu d'individus en un "nosaltres" capaç de prendre decisions per la qual cosa cal consens, diàleg, cooperació. El consens no pot ser imposat. Requereix l'equilibri entre la força del consens i la raó de l'individu, suposa la supremacia de les regles del "nosaltres" sobre les del "jo", de l'ètica social sobre l'ètica individual. La cooperació és el valor que determina la dimensió relacional i que marca dinàmiques de consens i diàleg. La cooperació és el valor que promou l'aprenentatge organitzatiu, la idea de comunitat per sobre d'individualisme.

L'aprenentatge organitzatiu, doncs, no és la suma dels aprenentatges individuals dels docents, sinó el procés mediatitzat per la indagació en col·laboració dels membres docents. Si no hi ha col·laboració, no hi ha aprenentatge, no hi ha innovació, no hi haurà millora. Ara bé, ¿què és allò que pot facilitar aquesta col·laboració, aquest aprenentatge social dels docents? Podríem dir que és la suma de quatre factors contextuais: una cultura de centre que afavoreixi l'aprenentatge; una estratègia que permeti la flexibilitat; una estructura organitzativa que permeti la innovació; i un entorn que l'interpel·li.

L'escola que aprèn, a més, adquireix capacitat organitzativa per a la innovació i incorpora sistemes per a aconseguir i compartir l'aprenentatge. Per tot plegat, l'escola que aprèn ha de promoure una àmplia participació de tots els seus membres en la presa de decisions, ha de compartir la informació (transparència) i donar cabuda al diàleg. La unitat bàsica del centre educatiu que aprèn és l'equip. El diàleg i el liderat en són cabdals.

El liderat, en l'aprenentatge organitzatiu, és molt important per establir pautes, encara que els líders no cal que siguin carismàtics, sinó integradors i grans coneixedors del medi. La principal tasca dels líders, en aquest sentit, és ser capaços de generar símbols i significats. Per això, algunes de les funcions dels líders serien les següents: estar atents a les exigències de l'entorn i al funcionament intern del centre; reaccionar de manera positiva davant les crisis, amb l'exemple; intervenir adequadament en la selecció, adscripció i promoció del professorat (si és possible); desenvolupar un model adequat de conducta personal i professional, com a model o orientació per a la resta del professorat; intervenir a l'hora d'establir criteris per atorgar recompenses i determinar estatus; recolzar i destacar persones que accepten els valors del centre; discriminar rituals i històries que no siguin congruents amb els valors del centre i crear-ne de nous que els reemplacin.

Els valors ètics que promou una escola que aprèn són: la col·laboració, la participació, la capacitat d'escoltar l'altre; l'obertura reflexiva; la tolerància a l'error; el respecte als diferents punts de vista; la responsabilitat.

En fi, com he assenyalat més amunt, l'escola a més d'ensenyar, és una organització que aprèn. I aquest aprenentatge col·lectiu és, precisament, el que fa possible un enfocament ètic del centre educatiu com a organització. El model contrari seria el d'escola que executa. Voldria dedicar un breu apartat també a la comparació entre aquests dos models d'escola. Això ens ajudarà a comprendre el concepte que estic definint: l'aprenentatge organitzatiu.

Es tracta de l'escola que *aprèn* enfront escola que *executa*. Considerant la doble missió de l'escola (tècnica i ètica), el model d'escola executora posaria l'accent en la primera. En canvi, el model d'escola que aprèn o escola intel·ligent se centraria més en la segona. El centre que simplement executa és aquell que compleix la llei, aplica les prescripcions legals, executa la normativa externa. El centre que aprèn dóna prioritat al propi desenvolupament de l'organització, és a dir, promou l'aprenentatge i la transformació autònoma. Aquest model té uns nivells de creativitat, de participació, d'obertura, d'autoreflexió i de flexibilitat organitzativa molt més elevats que l'escola que simplement executa. La missió fonamental de l'escola és la de contribuir a la millora de la societat a través de la formació de ciutadans crítics, responsables i honestos.

Finalment, si – com he assenyalat més amunt- la societat del coneixement concep el canvi com a millora, com allò que la fa possible, l'escola, com a una organització més d'aquesta societat, també ha de concebre el canvi i la millora com a objectiu principal de la seva tasca. I que aquest només és possible a través de l'aprenentatge col·lectiu o social. En aquest sentit podríem parlar de dos models d'escola també enfrontats: escola *estàtica* enfront escola *innovadora*. És evident que des de l'enfocament ètic, s'ha d'optar pel model innovador. M'ha semblat interessant, per copsar-ne les diferències, presentar el quadre comparatiu que recull Antúnez⁴³, i així veure com l'opció per un o altre model determina el caràcter, la manera de ser i de fer del centre (Annex 1).

⁴³ Antúnez (1998), 204

3.4 La cultura organitzativa i l'autonomia de centre

Aquí tractaré de definir la cultura organitzativa, com a dimensió complementària a la dimensió estructural (mai com a alternativa única, s'entén). Es tracta, recordem-ho, d'un dels elements del centre educatiu com a organització: objectius, recursos, estructura, tecnologia, *cultura*, entorn.

La cultura organitzativa fa referència al conjunt de relacions entre la diversitat d'agents i actors que formen el centre educatiu. Pel fet de ser-hi "copresents"⁴⁴, els diferents membres del centre estableixen un altre tipus de relacions fora de les regulades i previstes per les normes de funcionament. Aquestes relacions són l'expressió implícita d'uns determinats valors o creences compartides (o no). Per això, el centre educatiu que es caracteritza com a cultura dóna rellevància a la interpretació dels fenòmens organitzatius, més enllà dels fets evidents. En aquest sentit, la cultura organitzativa fa referència també al conjunt de significats, principis, valors i creences compartides pels seus membres, que orienten les seves accions i que donen una identitat pròpia al centre educatiu, és a dir, una certa autonomia (la cultura organitzativa és la que diferencia uns centres educatius d'uns altres) . La cultura organitzativa seria l'equivalent al concepte de personalitat a nivell individual: "el caràcter o personalitat" del centre educatiu. En definitiva, la cultura constitueix la part oculta del centre escolar, l'element on solen descansar altres elements i es genera de forma espontània. És per això que la seva influència sol ser decisiva en els processos organitzatius i de gestió. En aquest sentit, la cultura organitzativa, si implica una bona entesa col·lectiva, fa que els membres se sentin identificats amb el centre, facilita els compromís personal (més enllà d'interessos individuals), fa més estable el sistema social, dóna sentit a les actuacions (modelant actituds i maneres de fer) i articula i fa viables els valors del centre amb els dels docents.

Hem vist com la cultura de centre va molt lligada a *l'autonomia de centre*. Per tant, aquest és un altre aspecte, l'autonomia de centre, que té a veure amb la perspectiva ètica de l'organització escolar. I és que perquè el model d'organització ètica que estem proposant sigui factible és necessari disposar d'unes parcel·les d'autonomia suficients⁴⁵. Les raons principals: el centre educatiu és el protagonista (no es pot imposar l'organització des de fora); l'Administració no pot atendre a

⁴⁴ L'organització escolar està formada per agents i actors, per tant, els aspectes personals apareixen d'una forma o altra en el decurs de les tasques i en les trobades dels diferents actors

⁴⁵ De fet, en l'actualitat, dotar d'una autonomia escolar progressiva als centres d'ensenyament no universitari és un fet present en la majoria de països democràtics

realitats particulars (la uniformització en les solucions organitzatives és contrària al principi de diversitat); l'autonomia és un objectiu en educació escolar (formar alumnes autònoms); les innovacions i les reformes han de fer-se tenint en compte als centres (els docents s'hi han de sentir implicats); el dret a la diferència (l'organització de cada centre és diferent segons siguin les seves circumstàncies i trets particulars). L'autonomia de centre pot ser de diferents tipus: administrativa, financera i pedagògica. Els àmbits on s'exerceix l'autonomia són: el pedagògic o curricular, l'administratiu, de govern, dels recursos humans i dels serveis.

El model oposat al *centre autònom* és el de *centre heterònom*. A l'Annex 2 he volgut reproduir el quadre comparatiu que ens mostra Antúnez⁴⁶ ja que s'hi troben altres arguments que mostren el model autònom com a model més adient a l'enfocament ètic.

Abans de seguir avançant en aquest tema, voldria aclarir que la *cultura organitzativa*, encara que s'expressi en singular, no fa referència a una cultura única i uniforme, ben al contrari. I és que la pluralitat cultural en un centre educatiu és evident, tant pel que fa a l'aspecte extern (forma de parlar, de vestir...) com pel que fa a idees, creences, coneixements, experiències, per tant, amb valors i principis diferents. El repte no és intentar suprimir o reprimir aquesta pluralitat: la riquesa cultural millora la vida organitzativa, mostra la sensibilitat de l'escola respecte als diferents medis. Ara bé, si el que es vol portar a terme és un projecte comú, el que sí que és del tot imprescindible és com aconseguir que, a partir de la pluralitat, s'acordin procediments "que articulïn el treball dels docents per tal que la tasca que fan sigui mínimament coherent i, en conseqüència, també els resultats d'aquesta tasca".⁴⁷ És a dir, el centre educatiu ha de valorar la diferència positivament i incorporar-la.

Com que la pluralitat de cultures i les seves manifestacions són patents en la vida quotidiana del centre també és inevitable el sorgiment d'enfrontaments diversos entre "portadors" de diferents trets culturals. El problema no és que això passi (que és la normalitat), sinó que la dificultat radica en què la majoria de vegades aquests enfrontaments no tenen una explicació racional ja que són qüestions (els trets culturals diferents) que fan referència a un substrat no racionalitzable. Per això, cal trobar fórmules adequades per expressar aquestes qüestions verbalment per tal de discutir-les, podent així arribar a acords, sense reprimir ni jutjar les diferents

⁴⁶ Antúnez (1998), 84

⁴⁷ Beltrán (2000), 72

expressions plurals. D'aquesta manera se'n podrà treure profit educativament parlant.

La coherència i la pluralitat, doncs, són possibles, sempre que el currículum i l'organització no vagin separats, com a dues dimensions aïllades. Per això, la millor manera de treballar en un centre educatiu és a partir de projectes, de pràctiques docents consensuades. Però, a més, cal un ideari pedagògic⁴⁸ compartit, un model de persona a educar. Segons Duart, aquest és l'únic camí –encara que difícil – per a construir cultures unitàries. Així, encara que es doni una gran pluralitat de cultures, en el centre escolar sempre n'hi haurà una que predomini sobre les altres. Anomenarem *cultura organitzativa* a la cultura dominant, advertint, però, que no és ni estable ni compacta, que es va desenvolupant amb el temps i que una cultura sòlida no implica necessàriament la millora educativa (poden haver cultures consolidades que no tinguin en compte el benefici dels alumnes). Per això, des de l'enfocament ètic, només s'hauria de promoure una cultura dominant que tingui en compte les conductes dels docents que es considerin adequades en relació a les necessitats dels alumnes (és a dir, el *fi* de tot centre educatiu). Aleshores sí, una cultura de centre dominant i consolidada podrà ajudar assolir millors resultats educatius i a què els docents se sentin satisfets de la seva feina.

Un altre aspecte important que forma part de la cultura organitzativa és la *història de l'organització*. Moltes de les actuacions del present s'expliquen com a conseqüència d'un determinat procés històric. A més, les relacions entre els membres del centre educatiu vénen determinades per l'espai i pel temps. De tots és sabut, si més no a l'escola pública, com pot ser de variable la composició dels claustres només si tenim com a criteri l'antiguitat al centre.

D'altres trets peculiars, propis de qualsevol centre educatiu, que formen part també de la cultura organitzativa (i que, per tant, fomenten una "cultura" diferent de la resta d'organitzacions) també en vull deixar constància. En primer lloc, la indeterminació del fi, la gran diversitat de funcions, d'objectius, d'àmbits i de models organitzatius i educatius. En segon lloc, la peculiar i diversa composició dels seus membres, dels quals es destaca la rellevància de la seva participació. En tercer lloc, l'adaptació del centres educatius a realitats concretes molt diverses, que fa augmentar encara més l'existència de models diferents i múltiples. I, finalment, un altre tret específic del centre educatiu és també el seu caràcter no competitiu

⁴⁸ L'Ideari pedagògic gira al voltant d'uns valors que són assumits per tota l'organització i que marquen el seu camí i el seu objectiu; però, compte, cal que inclogui mecanismes de revisió i de crítica internes, sinó es convertiria en fonamentalisme

(que sovint el converteix en una organització que té poc interès per innovar i amb baix nivell d'investigació).

4.1 Per què un enfocament ètic?

En el primer capítol ens preguntàvem si era adient un enfocament ètic en una època postmoral. Doncs bé, la conclusió és que, més que en una època postmoral, vivim en una època postconvencional. Amb la normativa concreta ja no n'hi ha prou: els drets humans o la consciència d'uns determinats valors universals fa que les persones exigim més que un simple compliment de la llei. A més, com hem vist, no es pot negar la dimensió moral de l'home: tots els humans som inevitablement morals. De la mateixa manera també hem volgut donar resposta al relativisme moral: una nova ètica plural que justifiqui la diversitat de conductes morals, en comptes d'una moral única o diminuta. Aquest és, precisament, el rerefons de les ètiques aplicades, el principal marc de referència del present estudi.

Aplicar els descobriments de l'ètica als diferents àmbits de la vida social, aquest és l'objecte de les ètiques aplicades avui. En una societat on la informació ens aclapara per totes bandes ens calen criteris ètics per fer-ne un bon ús. I és que a la base de l'ètica aplicada, hi ha l'ètica de la responsabilitat. Ha de quedar clar, però, que no es tracta d'aplicar una sèrie de principis a uns casos concrets. L'ètica aplicada, partint del principi comú de l'ètica discursiva - considerar tota persona com a interlocutor vàlid - mira de veure com es concreta, quina és la seva forma específica en els diferents camps o activitats socials. L'escola és una d'aquestes activitats socials prou rellevant avui perquè formi part també d'un dels àmbits d'estudi de l'ètica aplicada. I l'escola, com a activitat social, és a dir, com a pràctica, és una activitat cooperativa que té sentit perquè persegueix determinats béns interns, pels quals fomenta uns hàbits, uns valors determinats. L'educació és una acció constitutivament ètica i aquí l'he volgut concretar en la manera d'organitzar-se un centre educatiu.

També hem pogut comprovar com avui amb la voluntat individual no n'hi ha prou. Cal canviar la lògica de la individualitat per la lògica de l'acció col·lectiva. En la societat del coneixement, la nostra, les organitzacions, no els individus, són l'essència. És per això que una ètica de les organitzacions, i en concret de l'organització escolar, cobra ple sentit avui. I és precisament des d'aquesta ètica institucional que es reclama al centre educatiu una estructura ètica, on el fi que es persegueix és el que li dona sentit. D'aquí la meua proposta: l'organització de l'escola ha de ser coherent amb els valors que proclama. També se li exigeix una

presa de decisions prudent i justa, un nou concepte d'organització com a cultura - més enllà de les relacions formals i racionals- i la necessitat d'integrar la innovació i el canvi en l'organització.

El predomini de la tècnica avui encara és un fet en l'àmbit de la docència. Amb això no vull negar que la tècnica (el *fer*) no sigui necessària. El que reclamo és que se li doni el lloc que li correspon: la tècnica no té sentit per si sola; el sentit li dóna l'ètica (el *voler*). També he afirmat que amb la llei no n'hi prou. Encara que cal respectar un marc jurídic, això és insuficient perquè aquest pot tenir deficiències, perquè qualsevol constitució democràtica cal reinterpretar-la històricament i perquè l'àmbit d'*allò que s'ha de fer* no pot ni convé que estigui juridificat.

A més d'un marc legal, doncs, cal tenir en compte sobretot una ètica civil, entesa com a conjunt de valors compartits en una societat pluralista. En la nostra, en concret, aquests valors són: la llibertat, la igualtat i la solidaritat, l'autonomia personal, el dret modern, la democràcia. Així com també unes actituds: la tolerància activa i la predisposició al diàleg. I no oblidem que són valors que cobren sentit des d'un ordre moral real, és a dir, un ordre moral fonamentat en la raó moral, en la filosofia moral, en l'Ètica.

L'ètica té a veure amb la llibertat i la responsabilitat. En aquest sentit, cal també una moral crítica per discernir quins són els valors a respectar des de la raó. I és que l'Ètica té a veure en prendre les millors decisions. Viure és viure bé i les condicions que ho fan possible, des de la racionalitat i el llenguatge, és l'objecte de l'Ètica.

Per tot plegat, crec que la millora en educació escolar passa per un enfocament ètic de l'escola com a organització. Definir el centre educatiu com a organització ètica, serà el següent pas.

4.2. Per què definir el centre educatiu com a organització?

Considerar el centre educatiu com a organització implica pensar-lo com a tasca col·lectiva. Per tant, el centre educatiu ha de fomentar les relacions col·legiades, el treball en equip, l'aprenentatge en conjunt. I això suposa també concebre el centre educatiu com a col·lectiu de persones que comparteixen uns objectius, significats, valors o creences (model antropològic d'organització) i no només com a un gran sistema tècnic (model mecanicista d'organització). L'enfocament antropològic

suposa tenir present l'ètica de forma integradora. L'enfocament mecanicista, de forma unilateral. És per això que he apostat per l'enfocament antropològic, perquè la meua proposta té a veure amb la integració de l'ètica.

En aquesta línia, si tenim en compte els diferents enfocaments per comprendre les organitzacions escolars, també m'avinc més amb un enfocament simbòlic o cultural⁴⁹ que amb un enfocament científicoracional, sense deixar de banda, però, l'enfocament sociocrític, que està impregnat de valors i components ètics. De tota manera, d'acord amb Busquets, serà la integració de tots tres models el que s'acostarà més a aquest enfocament ètic: el model integrador. I és que la vida del centre educatiu, com la vida humana, és un tot integrat pel *conèixer, el fer i el voler*.

Els nous enfocaments en teoria de les organitzacions reconeixen la peculiaritat i complexitat del centre educatiu i així valoren aspectes menys tècnics, menys funcionals, com les creences, les relacions entre els seus membres, els valors o significats compartits. És a dir, les seves dimensions ocultes, "les parts toves" de l'organització escolar. Estic parlant d'enfocaments culturals enfront a enfocaments estructurals. Doncs bé, si aquestes són les tendències actuals no dec anar massa desencaminada quan, des d'un enfocament ètic, reclamo també aquesta "altra mirada". "Creiem que en l'actualitat les perspectives de tipus polític i cultural – simbòlic són, potser, les més útils per explicar les organitzacions educatives ja que s'ajusten molt millor a les característiques reals de les organitzacions modernes, és a dir: importància de la cultura corporativa, alta rotació de llocs de treball, flexibilitat i adaptabilitat en les funcions, polítiques de desenvolupament personal, assumptió anticipada dels conflictes"⁵⁰.

És evident que no existeix organització sense estructura organitzativa, però tampoc pot existir una organització sense cultura: les relacions culturals, amb les estructurals, són les que conformen l'organització. Els centres educatius són organitzacions febles, amb una unitat molt precària, amb una base comuna mínima. Si el que uneix a l'organització només són els requisits formals establerts i imposats des de fora, el funcionament del centre fracassarà. Només la voluntat (és a dir, el *voler*) farà possible la millora, el canvi. Però es tracta d'un *voler col·lectiu*, des d'on cobra sentit la meua proposta: l'enfocament ètic de l'organització escolar,

⁴⁹ Beltrán (2000) assenyala que no deixa de ser curiós que no s'hagi donat importància a aquest enfocament en l'estudi de les organitzacions fins només fa 30 anys. La raó està en què l'estudi de la dimensió cultural és molt difícil perquè qualsevol intent de formalització, de sistematització no és viable: quin és l'origen dels trets culturals?; com estudiar la gran varietat de manifestacions culturals?

⁵⁰ Antúñez (1998), 52

on el que uneix és el fi que es persegueix i els mitjans per a aconseguir-ho. És a dir, una estructura que ho faciliti però també una cultura comuna que ho sustenti, amb uns fonaments, amb una base sòlida. Estem parlant, novament, de perspectiva tècnica enfront de perspectiva ètica, d'estructura enfront de cultura de centre, d'escola que executa enfront d'escola que aprèn; d'escola heterònoma enfront d'escola autònoma; d'escola estàtica enfront d'escola innovadora.

Cada un dels enfocaments vistos anteriorment subratlla certes dimensions i certs aspectes de l'escola i en deixa altres de costat. En la realitat, però, els centres educatius participen de forma simultània de tots els enfocaments. I és que l'escola com a organització, com he dit més a munt, es compon de realitats múltiples. I, finalment, un advertiment: cal anar alerta amb els enfocaments mecanicistes que conceben les escoles eficaces des de la perspectiva de la racionalitat, on objectius, liderat i resultats es relacionen d'una manera lineal quan, de fet, "les organitzacions escolars no són sistemes articulats linealment sinó de manera erràtica o bé dèbil i desordenada".⁵¹

Tot plegat ens fa pensar que sovint "la manca de coordinació no és deguda tant a les causes aparents (que el grup utilitzi una tecnologia inadequada) sinó que es tracta d'un problema cultural".⁵² Per això mateix, més que l'elaboració de documents formalistes i de caràcter burocràtic (perspectiva tècnica-burocràtica) el que l'escola, com a organització, reclama són elaboracions modestes, construïdes a partir del diàleg i del debat, sorgides de la pràctica i que siguin aplicables realment, factibles de debò. Aquesta formaria part d'una estratègia de caire més cultural – i segons el que anem concloent, de caire més ètic- en la línia de creació de projectes i plans estratègics de centre.

4.3 Per què concebre el centre educatiu com a organització ètica?

Concebre el centre educatiu com a organització ètica suposa, per començar, concebre'l com a cultura, funcionar a partir de models adhocràtics - enfront a models burocràtics- i que el canvi i la innovació formin part de la lògica organitzativa.

Per tal d'integrar l'ètica en els centres educatius, en primer lloc, cal establir un marc de referència. Es tracta de tenir presents: l'ètica de la responsabilitat; l'ètica

⁵¹ Id.

⁵² Antúñez (1998), 32

afirmativa del principi d'humanitat; i l'ètica generadora de moral convencional. En segon lloc, cal plantejar-se les vies més concretes d'integració. Com he desenvolupat al llarg del tercer capítol, són: un disseny ètic del centre educatiu (l'escola com a projecte); una cultura de centre (amb la corresponent autonomia de centre); i l'aprenentatge social o organitzatiu que fa possible el canvi i la innovació en el centre.

La primera via per a la integració de l'ètica al centre educatiu és el disseny ètic. Un disseny ètic de l'escola ha de plantejar no tant què ha de fer sinó per què ha de fer; ha d'orientar, justificar i qüestionar les accions dels agents morals (docents); també ha d'orientar sobre què cal fer perquè l'escola sigui bona i justa. Un disseny ètic de l'escola ha de ser sistemàtic, reflexiu i crític i no només tècnic o normatiu. L'escola és una activitat social i per això el sentit li dóna el bé o el fi que persegueix, és a dir, la transmissió de cultura i formació de persones crítiques. Un disseny ètic ha de contemplar com a procés global la presa de decisions per tal de procurar fer bones eleccions. Finalment, un disseny ètic ha de contemplar una visió integradora i global del centre: considerar l'escola com a projecte perquè és més coherent amb la pròpia naturalesa del centre educatiu. Un model funcionalista no és suficient.

La segona via d'integració de l'ètica al centre educatiu és l'aprenentatge organitzatiu, ja que, entre altres coses, promou el canvi i la innovació, elements del tot necessaris en qualsevol organització que s'emmarqui dins de la societat del coneixement. Aquest aprendre com a organització implica: compartir models mentals, percepcions i coneixements (visió compartida); tenir com a valor fonamental de la dimensió relacional la cooperació, la qual cosa facilita el consens i el diàleg; tenir una cultura de centre que afavoreixi la col·laboració entre els docents, una estratègia que permeti la flexibilitat i una estructura que permeti la innovació; deixar-se interpel·lar per l'entorn.

L'aprenentatge organitzatiu exigeix participació i transparència en el procés de presa de decisions. La unitat de treball és l'equip i la incidència o el paper del liderat és fonamental. Els valors ètics de l'aprenentatge organitzatiu són, en definitiva: col·laboració, participació, obertura reflexiva, capacitat d'escoltar l'altre, tolerància a l'error; respecte a diferents punts de vista i responsabilitat. L'aprenentatge organitzatiu aplicat a l'àmbit de l'organització escolar és a la base d'un dels moviments més actuals en organització escolar: *l'escola que aprèn*. Es

tracta d'un model d'escola que s'identifica amb models innovadors, no estàtics o simplement executors.

Finalment, la tercera via d'integració de l'ètica al centre educatiu és la cultura organitzativa. Es tracta de la dimensió complementària a l'estructural i un dels elements del centre educatiu (objectius, recursos, estructura, tecnologia, cultura, entorn) que més s'adiu amb l'enfocament ètic. Fa referència al sistema relacional i també al conjunt de valors, significats, principis i creences compartits. És la que dóna autonomia al centre educatiu, allò que el fa diferent a d'altres. Podríem dir que constitueix el tarannà del centre, la forma de ser, el caràcter o personalitat del centre educatiu. Es genera de forma espontània i forma part de la "part oculta" de l'organització, on descansen altres elements. La història del centre és un factor clau per a la seva configuració. De tota manera cal remarcar que no estem parlant d'una cultura única i uniforme, sinó de la que predomina i dóna cabuda a una realitat cultural diversa o plural. En aquest sentit, una de les vies per a construir cultures unitàries és l'elaboració reflexiva i conjunta d'un model de persona a educar, és a dir, de l'ideari pedagògic.

El paper de la cultura organitzativa en el funcionament del centre educatiu és decisiu. Bolívar afirma que "els canvis o estratègies en educació no funcionaran com a millora si no incideixen o repercuteixen en la cultura organitzativa del centre escolar"⁵³. La cultura escolar existent és la que determina l'èxit o el fracàs de la innovació. Sembla ser que l'experiència ens ho confirma: el canvi en les estructures organitzatives ha tingut poca incidència a l'aula. Segons Fullan això és degut a què els canvis o reformes no han incidit en la cultura: "Sense una radical "reculturalització" de l'escola com a institució, pocs nous models d'ensenyar i aprendre es poden esperar".⁵⁴

4.4. Per què cal una ètica aplicada al centre educatiu avui?

Arribats fins aquí podem donar resposta a la necessitat d'una ètica aplicada al centre educatiu avui. Els principals arguments, de forma molt resumida són els següents.

En primer lloc, en el context de la societat del coneixement (societat d'organitzacions), amb la bona voluntat personal del docents no n'hi ha prou. Cal

⁵³ Bolívar (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 201

⁵⁴ Bolívar (1999), 212

un canvi de lògica: de la individual a la lògica col·lectiva. Cal canviar la cultura individualista per la cultura comunitarista. I un centre educatiu regit per una cultura comunitarista té com a valors: la confiança (davant de l'eficiència), la qualitat (abans que la quantitat), la cooperació (davant el conflicte) i la responsabilitat.

En segon lloc, un centre educatiu no només es pot guiar per la normativa concreta vigent (com seria, per exemple, el document "Reglament de règim intern") degut a què vivim en el context d'una època postconvencional, on es prioritzen principis universals, els drets humans, valors superiors a la pura normativa. Així, moviments pedagògics que parteixen d'un enfocament cognitiu constructivista, on tota imposició des de fora està descartada, s'adiuen més amb l'enfocament ètic que estem presentant. En aquest sentit, un enfocament conductista d'aprenentatge, que tendeix a ensenyar els valors i les normes per reforços o càstigs, s'allunyaria de la nostra proposta. No es tracta d'imposar o inculcar valors sinó de contribuir al creixement d'aquests valors en l'alumnat.

En tercer lloc, sense una ètica aplicada al centre educatiu no hi pot haver ètica cívica. Però també, l'ètica del centre educatiu s'ha d'emmarcar dins d'una ètica cívica, és a dir, dins de determinats valors i actituds propis de la societat on s'inscriu: democràcia, llibertat, igualtat, tolerància activa, diàleg. El centre educatiu ha d'assumir i fomentar aquests valors o d'altres que s'hi adiguin.

4.5. Dificultats i reptes d'un enfocament ètic

No voldria acabar aquest apartat sense fer una enumeració de les principals dificultats que suposa un enfocament ètic de l'organització escolar. Seguint una vegada més Duart, són: la predisposició negativa dels docents vers la gestió, la dificultat per entendre la gestió com a servei, la rigidesa estructural dels centres educatius, la indefinició pròpia de la gestió del centres educatius i el fet de viure l'ètica com a creença, no com humanisme. "L'ètica és un tipus de saber que necessita: temps per a crear una forma de vida; projectar-se al futur des del present i el passat; subjectes o corporacions que se sàpiguen responsables d'aquests projectes i les seves realitzacions; i una finalitat que s'inscriu en la suma de resultats, però que va més enllà d'aquesta"⁵⁵.

I és que crear estructures és relativament fàcil. Crear cultura és més complex: afavorir i promoure creences, disposicions o cultura renovadora. Les estructures es

⁵⁵ Cortina (2000) (b), 91

poden imposar per llei. La cultura, com l'ètica, no s'adiu amb les ordres, prescripcions o regulacions externes. S'adiu amb valors i significats, compromís i implicació, construccions personals i col·lectives.

No obstant, per acomiadar-me definitivament amb un to més esperançador i positiu, vull expressar també els principals reptes que suposa l'enfocament ètic de l'organització escolar, per al qual he apostat. Així tenim que, la gestió ètica de l'escola afavoreix la imatge global i positiva de l'organització, l'aprenentatge, la participació, la coherència i el compromís. No és poca cosa, oi?

Bibliografia

Alcoberro Pericay, Ramon (2004) *Ètiques per a un món complex: mapa de les tendències morals contemporànies*. Lleida: Pagès

Altarejos, Francisco (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel

Altarejos, Rodríguez, Fontrodona (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA (Ediciones de la Universidad de Navarra)

Antúñez, Serafí (1998) *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE – UB. Horsori

Ardèvol, E. / Munilla, G. (Coord.) **Web metodològic** del TFC de la UOC

Bárcena F. / Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Beltrán Llavador, F. i San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata

Bolívar, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis

Borrell, E. / Chavarria, X. (2001, juny). Una perspectiva de valor en les actuacions dels directius educatius.

<http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/0105019/perspectiva.html>

Busquets Dalmau, Lluís (Coord.) (2001). *Organització del centre escolar*. Barcelona: UOC

Cardús, Salvador (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana

Cardús, Salvador (2003). *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana

Chavarría i Navarro, Xavier (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé

- Cortina, Adela** (2000) *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos
- Cortina, Adela** (2000). *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*. Valladolid: Trotta
- Cortina, Adela i Marzà, Domingo** (eds.), (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos
- Cortina, Adela i Martínez, Emilio** (1996). *Ética*. Madrid: Akal
- Cortina, Adela i Conill, Jesús** (eds.), (2000). *Diez palabras clave en ética de las profesiones*. Estella: VD
- Duart, Josep M^a** (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós
- Duart, Josep M^a** (2003) *Educar en valors ètics als entorns virtuals d'aprenentatge: realitats i mites*. <http://www.uoc.edu/dt/20188/index.html>
- Fernández, J.L. y Hortal, Augusto** (eds.), (1993). *Ética de las profesiones*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Fullat, Octavi** (2000). *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. Barcelona: UOC
- Ibáñez Gracia, Tomàs** (1997). *Psicologia social de l'ensenyament*. Barcelona: UOC
- López Hernández, Jaume** (2003). *Institucions socials i polítiques contemporànies*. Barcelona: UOC
- Lozano, Josep M.** (1997). *Ètica i empresa*. Barcelona: Proa
- Lozano, Josep M^a** (1994). Marc de referència per a una ètica professional. A Seminari Proposta-Espai de Pedagogia 1r: 1993, *Què vol dir ser professional de l'ensenyament?* Barcelona: Cruilla.
- Martínez Martín, Miguel** (1998) *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Mèlich i altres (2000) *La veu de l'altre*. Barcelona: ICE de la UAB

Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein, educador*. Barcelona: Laertes

Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Madrid: Octaedro

Pujadas, Joan J. (Coord.) (2004) Tercera edició. *Etnografia*. Barcelona: UOC

Quivy/v.Campenhoudt (2001). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder

Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata

Savater, Fernando (1995) *Ètica per al meu fill*. Barcelona: Ariel

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997

Terricabras, Josep-Maria (Coord.) (1999) *Ètica, filosofia moral i política*. Barcelona: UOC

<http://www.ua-ambit.org>

Annex 1: Centre escolar estàtic *versus* centre escolar innovador

DIMENSIONS	CARACTERÍSTIQUES	
	Centre escolar estàtic	Centre escolar innovador
Estructura	Rígid, es dedica molta energia a mantenir unitats permanents. Hàbits i tradicions estables Jerarquia; cadena de comandament Cadascú al seu territori propi	Flexible. Molt ús de grups de treball temporal. Fàcil canvi en les línies d'actuació i en les tradicions. Múltiples vincles basats en la col·laboració funcional. Controls definits de forma àmplia. Territoris mòbils.
Atmosfera	Centrada en les tasques, impersonal. Freda, formal, reservada. Suspició	Centrada en les persones. Facilitadora, càlida, informal. Confiança
Filosofia i actituds de la Direcció	La funció de la Direcció és controlar el personal a través del poder coercitiu. Precaució; pocs riscos. Actitud davant els errors: s'han d'evitar. Èmfasi en la selecció de personal. Autosuficiència; sistema tancat respecte a compartir recursos. Èmfasi en conservar recursos. Poca tolerància a l'ambigüitat	La funció de la Direcció és estimular l'energia del personal; ús del poder com a forma de recolzament. Experimentació. S'assumeixen riscos. Actitud davant els errors: aprendre d'ells. Èmfasi en el desenvolupament personal. Interdependència; sistema obert respecte a compartir recursos. Molta tolerància a l'ambigüitat
Preses de decisions i establiment de normes	Molta participació "a dalt" i poca "a baix". Clara distinció entre l'establiment de normes i	Possible participació de les persones afectades per les decisions o normes. Establiment de normes i

	l'execució. Presa de decisions per mecanismes legals. Decisions com a "última paraula". Racionalitat.	execució de forma col·laborativa. Presa de decisions a través de tècniques de solució de problemes. Consideració de les decisions com a hipòtesis a comprovar. Creativitat
Comunicació	Flux restringit. Unidireccionalitat. De dalt a baix. Sentiments reprimits o ocultats	Flux obert; fàcil accés. Multidireccionalitat; cap a munt, avall i lateralment. S'expressen els sentiments
Error i conflictes	S'amaguen. Es viuen com un fracàs. S'afirmen postures per controlar i guanyar sense qüestionar el sistema	S'accepten. Se n'aprèn. Es negocien les diferències

Annex 2: Centre escolar heterònom *versus* centre escolar autònom

	Centre escolar heterònom	Centre escolar autònom
Paper de la Administració	Regulació, control	Coordinació, promoció i impuls d'actuacions
Funcions organitzatives	Centralitzades, normativitzades	Descentralitzades. Poca normativa
Avaluació	Com a control jeràrquic	Com a procés d'anàlisi per a la presa de decisions
Plantejament institucionals	Imposats, estandaritzats	Propis, particulars
Estructures de participació	Precàries	Múltiples
Estructures pedagògiques	Són poc necessàries	Imprescindibles
Sistema relacional	Basat en el principi d'autoritat	Basat en el principi de col·laboració
Currículum	Tancat	Obert
Paper del professorat	Reproductor	Elaborador i executor del currículum
Model de formació del professorat	Individualista	Centrat en la institució
Funcions de la direcció	Burocràtiques. Control administratiu	Animador, coordinador, mediador de conflictes

Annex 3: Es pot valorar l'organització ètica d'un centre educatiu?

En aquest apartat seguirem Duart⁵⁶ ja que la seva proposta sobre la possible valoració ètica de la gestió d'un centre educatiu m'ha semblat que té moltes coincidències amb tot el que fins ara he anat exposant. Així, l'autor ens diu que per valorar la gestió ètica d'una organització cal tenir en compte dos aspectes: el marc de referència, és a dir, els valors i les creences que marquen els criteris de valoració i que són *les guies* del subjecte que gestiona; els comportaments ètics, que es duen a terme a tres nivells: dimensió personal, dimensió relacional i dimensió cultural i que constitueixen *les accions*, és a dir, la vida organitzativa, el liderat, els resultats, etc.

Segons l'autor, el que es pot valorar és la *coherència* entre les *guies* i les *accions*, no els valors en sí, ni la seva gestió, ja que els valors no poden ser gestionats. "L'educació ètica des de l'organització és més eficaç a l'hora de transmetre valors si el centre escolar és gestionat de forma ètica" (Duart, 1999: 96). Precisament amb aquesta afirmació coincidim: una organització ètica implica una millora educativa i un bon funcionament del centre educatiu. És a dir, és des d'un enfocament ètic del centre com a organització que s'educa millor: l'escola ha de ser coherent amb el que pretén (valors que vol transmetre, el fi que persegueix) i allò que fa (establiment d'hàbits i valors a través de l'acció organitzativa). En aquest sentit m'avinc també amb l'afirmació de què "una organització ètica del centre educatiu és la que pretén, de forma planificada i amb objectius de millora, la responsabilitat, el respecte i la coherència en les dinàmiques pròpies de l'organització". Així, una gestió ètica ha de sorgir del propi centre educatiu, ha de vetllar per l'aprenentatge organitzatiu, "per la responsabilitat en les tasques que cada membre de la comunitat té assignades, per la creació d'una cultura avaluativa de millora i per la coherència educativa en tots els actes escolars". La "gestió ètica es refereix a les creences, als valors compartits, a les dinàmiques relacionals a la llum d'aquests valors." (Duart, 1999: 111)

Fets aquests importants aclariments, el que proposa l'autor és utilitzar indicadors ètics per analitzar la gestió ètica, que no pas valorar-la (com no es poden valorar els valors). Recullo aquesta idea i la intentaré lligar a la proposta que he presentat al llarg del treball: quins són els indicadors ètics per analitzar l'organització ètica de l'escola?

⁵⁶ Duart (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.

Duart proposa tres línies o eixos principals dels quals es derivaran els indicadors ètics per analitzar l'organització ètica. Els tres eixos són: la visió compartida, l'acció compartida i l'autoritat compartida.

La primera fa referència a l'objecte de la gestió ètica de l'escola: el projecte educatiu. Cal una definició institucional del concepte d'educació, del model de persona que es vol educar. Ha de ser una definició compartida, explícita i consensuada. Jo parlaria dels *fins* o *béns* interns del centre educatiu.

La segona fa referència a les accions i planificacions que fan possible aquest model educatiu. Es tracta del currículum institucional, entès no només com a conjunt de continguts i la seva transmissió, sinó que també ha de tenir en compte les variables de temps, d'espais, de recursos. Jo parlaria dels *hàbits i valors* que cal posar en pràctica per assolir el *fins*.

El tercer eix fa referència a un model d'organització escolar que permeti avançar en la gestió ètica del centre educatiu. Model que ha de tendir cap a la transformació de l'escola en "escola intel·ligent". Això implica un model d'organització que inclogui la cultura de centre, l'estil de liderat i l'acció responsable en l'aprenentatge organitzatiu.

La meua proposta recull d'alguna manera aquest esquema en plantejar quins són els camins per integrar l'ètica a l'organització escolar: la cultura organitzativa i l'autonomia de centre, l'escola com a projecte i l'escola que promou el canvi i la innovació a través de l'aprenentatge organitzatiu, on s'inclou la rellevància del liderat. La visió compartida fa referència a la cohesió i a l'acció responsable. L'acció compartida a la participació i a l'acció cooperativa. L'autoritat compartida té a veure amb la delegació i l'acció justa. Quan parlo de la necessitat de concebre el centre educatiu com a organització vull remarcar la dimensió comunitària, l'acció col·lectiva, en definitiva, la visió, l'acció i l'autoritat compartida que proposa Duart.

Vegem, tot seguit, quins són els principals indicadors que, seguint aquest autor, es deriven de cadascun d'aquests tres eixos. Encara que de forma molt resumida, la seva presentació ens acostarà a com ha de ser l'anàlisi de l'organització ètica d'un centre educatiu.

Per començar, “no hi ha organització intel·ligent (i, per tant, ètica⁵⁷) sense visió compartida”.⁵⁸ I és que la manera de pensar l’organització influeix en els problemes organitzacionals. Hi ha graus de visions compartides. És la cohesió qui estableix, a partir de la *cooperació*⁵⁹, que el grau sigui més o menys elevat. Construir visions compartides implica *temps* (com també ho implica l’ètica) i *conversa contínua* entre els seus membres. En aquest sentit és fonamental la necessitat de debatre, de dialogar, de conuiu al voltant dels ideals i de la seva pràctica educativa. Calen espais de diàleg on els docents (sense oblidar-nos dels altres membres de la comunitat escolar) s’expressin lliurement i escoltin l’altre. Construir visions compartides vol dir compartir *vivències*. Si hi ha visió compartida els docents tendeixen a *expressar* més el que pensen, a *renunciar* a perspectives arrelades, a *reconèixer* els defectes. En els processos d’aprenentatge organitzatiu, la visió compartida és una peça clau i ajuda a crear espais de *confiança*.

L’acció compartida té a veure amb el nivell de responsabilitat en les tasques de gestió del centre o grau de corresponsabilitat. Per això cal que s’instaurin dinàmiques que permetin la participació responsable. I és que “la *participació* en els centres educatius és un dels indicadors de qualitat més rellevant” (Duart, 1999, 136). Des del punt de vista ètic, doncs, es tracta de donar rellevància a la *responsabilitat*. Aquí, però, la participació que interessa no és la que s’aconsegueix amb l’aplicació de la normativa, sinó la que forma part d’una dinàmica de responsabilitat compartida: sentir-se responsable de la gestió de l’escola, de forma col·lectiva, implica més participació. Aquest tipus de participació és la que forma part de la cultura de centre. Així, per exemple, un indicador d’acció compartida és que la gent parli en plural: *nosaltres, el nostre centre...*

“L’autoritat és la peça clau en la dinàmica de les organitzacions” (Duart, 1999, 140). No parlem de poder, sinó d’autoritat. El poder adoctrina, no educa. Per tant, en organització escolar, s’ha de fer ús de l’autoritat, no del poder. Aquesta es fonamenta en “la capacitat d’escoltar, de valorar opinions d’altres, de deixar-se influir pels sentiments i d’influir amb els sentiments propis” (Duart, 1999, 141). L’acció directiva s’ha de regir per la justícia i no per interessos propis. Per això, l’acció justa és la manifestació ètica de l’autoritat compartida. L’eficàcia i el control són necessaris però sempre acompanyats del consentiment, l’acord i la col·laboració dels docents. I això serà possible si el liderat és acceptat per l’organització i si l’estil de liderat s’adiu amb aquesta autoritat compartida.

⁵⁷ L’afegit és meu

⁵⁸ Duart (1999), 131

⁵⁹ Hem subratllat en cursiva els possibles indicadors

Formarien part dels indicadors d'autoritat compartida: la delegació per convicció responsable i no per normativa; un estil de direcció que guïi, acompanyi, faciliti, ajudi en les tasques delegades i que no sigui simple executora.

En definitiva, la *coherència* entre el que *es diu* i el que *es fa* - valor bàsic en l'enfocament ètic- es fonamenta en els principis de la visió compartida, de l'acció compartida i de l'autoritat compartida. Per tant, la *coherència* és un valor optimitzador de l'ètica institucional i es treballa a través de: l'autoavaluació institucional, la comparació dels documents amb l'acció, la creativitat, un currículum institucional ètic, la reflexió i la praxis ètiques.

Annex 4: La cultura organitzativa de l'IES Castell d'Esparreguera

1. Introducció

Per comprendre les organitzacions escolars es poden adoptar diferents enfocaments: el científicoracional; el sociocrític; l'interpretativosimbòlic o cultural. La cultura organitzativa és un dels aspectes que pren en consideració l'enfocament cultural, que, com he argumentat al llarg del treball, té a veure amb l'enfocament ètic del centre educatiu. Precisament, es tracta de l'aplicació de l'etnografia a les ciències de l'educació. En aquesta línia, autors com Putnam⁶⁰ afirmen que "algunes organitzacions es mantenen més pels valors i estils o cultura propis del grup que pels objectius o les polítiques d'actuació racional".

En el complex món de l'estudi de les organitzacions són dues les principals dimensions que es poden abastar: l'estructural i la cultural.

L'estructura d'un centre educatiu és el que ha de garantir l'estabilitat dels processos encaminats a assolir determinats fins, tenint en compte el temps i la coordinació de les activitats d'una pluralitat d'agents. És a dir, es tracta de les normes bàsiques que cal complir per tal de fer possible un treball posterior.

En canvi, la cultura de centre o cultura organitzativa es refereix al conjunt de relacions entre la diversitat d'agents i d'actors que formen el centre educatiu. Es tracta d'un altre tipus de relacions que excedeixen a les regulades i previstes per les normes de funcionament. Però la cultura de centre no només té a veure amb les relacions o el sistema relacional. Concebre l'organització educativa com a cultura és donar rellevància a la interpretació dels fenòmens organitzatius més enllà dels fets evidents. En aquest sentit, la cultura fa referència també al conjunt de símbols i significats compartits pels membres de l'organització i que orienten les seves actuacions.

Sense perdre de vista que totes dues dimensions es donen alhora, s'influencien entre elles i s'interrelacionen, he intentat observar i descriure un aspecte de la dimensió cultural: la cultura organitzativa o cultura de centre. Alguns autors parlen de les parts "dures" (estructura i recursos) i les parts "toves" (cultura, objectius,

⁶⁰ Altarejos, (2003), 43

tecnologia i entorn) de les organitzacions, ambdues igualment necessàries per al seu funcionament.

Sóc professora de l'IES *El Castell* d'Esparreguera, el centre educatiu on he realitzat la recerca. La relació amb la realitat a investigar, doncs, és estreta. De tota manera, aquest només és el segon curs que hi treballa de forma continuada. L'experiència en altres instituts i escoles m'ha dut a preguntar-me sovint per què hi ha centres que funcionen (si més no així ho percebo) millor que altres. Intueixo que una de les possibles respostes es pot amagar en la diferència cultural. És a dir, sovint les diferents cultures de centre, és a dir, allò que els fa peculiars respecte a d'altres, té molt a veure amb el seu funcionament, al marge de normatives més o menys imposades.

La principal dificultat a l'hora de l'entrada al camp ha estat l'excessiva implicació durant el treball ja que formo part del grup social objecte d'estudi. Això podia dificultar la perspectiva neutra. De tota manera el fet de formar part – diguem-ne, de forma natural- del grup que volia observar també tenia avantatges: ja coneixia els codis vigents i podia explicitar-los, per tant, no calia passar per un procés de resocialització en un grup que no coneixia. Vaig demanar una entrevista a la directora del centre - per donar a conèixer el treball i demanar-ne l'autorització- de la qual vaig obtenir-ne, no només el vist i plau, sinó tot el seu recolzament.

2. Descripció del procés de recerca

La unitat d'observació és el centre educatiu de secundària *El Castell* d'Esparreguera, localitat situada a la comarca del Baix Llobregat. Es tracta d'un dels dos Instituts d'Educació Secundària (IES) públics de la població. L'IES *El Castell* és un centre de nova creació en la línia de la reforma educativa de la LOGSE (1996), a diferència de *El Cairat*, el primer centre de secundària de la població i, per tant, més antic.

Encara que el centre està format per alumnes, famílies, personal administratiu i serveis, assessors externs i professorat, els actors socials en els que s'ha centrat el treball han estat, en concret, els docents. La cultura organitzativa abasta també els altres actors socials esmentats però convenia posar límits al treball ja que el temps que hi podia dedicar era molt limitat (de l'1 d'abril al 6 de maig). El centre ha anat creixent des de la seva fundació i actualment està format per uns seixanta professors i professores. Aquest fet també m'ha posat límits a l'hora de triar l'entrevista com a tècnica d'investigació. No podent entrevistar materialment tot el

professorat, he triat com a unitat d'observació més reduïda un grup d'informants privilegiats, qualitativament més significatius respecte a l'objecte d'estudi: un total de 12 docents, 11 dels quals han format part dels diferents Equips Directius, han mantingut algun càrrec o han estat membres fundacionals. La tria d'una de les professores entrevistades ha estat basada en un altre criteri ben diferent: ser la darrera en incorporar-se al claustre.

L'objectiu principal del treball de camp ha estat observar i descriure la cultura organitzativa d'un centre educatiu en concret. És a dir, descobrir quins són els trets culturals dominants a l'IES *El Castell* d'Esparreguera. Altres objectius que es deriven de l'objectiu principal han estat:

- observar i descriure les relacions i comportaments dels docents, les que excedeixen a les regulades i previstes per les normes de funcionament del centre, per tal de copsar: quin és el sentiment de pertinença a l'organització, quin és el grau d'assumpció dels valors del centre o quin és el grau de compromís amb els objectius del centre
- observar i descriure les relacions i comportaments que posen de manifest les vivències, creences, sentiments dels docents, així com també la ideologia, la formació acadèmica, els gustos artístics, les afeccions o la concepció que tenen de la vida; en definitiva, observar i constatar la pluralitat de trets culturals
- descobrir quins són els trets culturals que dominen sobre els altres: malgrat la pluralitat de cultures, descobrir quina és la cultura dominant del centre educatiu, és a dir, la cultura organitzativa o de centre
- intentar copsar el conjunt de valors, significats o principis compartits pels docents de l'organització i que expliquen i orienten els seus comportaments particulars i els del propi centre
- consultar, en aquest sentit, alguns documents significatius del centre
- observar i analitzar els processos participatius en la presa de decisions (aspecte important de la cultura organitzativa), principalment, durant les sessions establertes per normativa: reunions de Departament, d'Equip Docent, de Tutors/es, de Consell Escolar, etc.
- Realitzar entrevistes a un grup privilegiat d'informants a partir d'una guia amb preguntes orientatives, flexibles i obertes, que convidin a una conversa espontània i informal.

Quant a les tècniques d'investigació he fet servir principalment l'observació participant perquè, a més de ser la tècnica etnogràfica per excel·lència, m'ha anat molt bé per intentar observar i descriure les relacions i les converses que s'estableixen entre els docents de forma espontània. Això m'ha permès la percepció d'alguns dels significats, valors o principis compartits per molts dels d'ells. Vaig pensar que el lloc i el moment més adient per a dur a terme l'observació participant seria el bar on es reuneixen la majoria del professorat per esmorzar, a l'hora de l'esbarjo. Altres llocs i moments a tenir en compte: la sala de professorat durant les guàrdies, altres bars del voltant on també es reuneixen els docents o els mateixos departaments (fora de l'horari de reunions). El criteri principal per a la tria de llocs i moments era el d'intentar observar i participar en converses espontànies.

Una altra font d'informació que no he menyspreat és la que es desprèn de les reunions regulades per la normativa. Es tracta de reunions on s'agrupen els docents segons diferents criteris: especialitat, edat de l'alumnat amb qui treballen directament, càrrecs, funcions, etc. Són les denominades reunions de Departament, d'Equip Docent, de Tutors/es, de Consell Escolar, etc. És aquí on es parla i s'acorda gran varietat de temes, on es fan propostes i es prenen decisions.

Finalment, les entrades i sortides al centre, els canvis de classe, els passadissos, les celebracions, els rituals, les cerimònies, o fins i tot la decoració (rètols, plafons o fotografies) o l'estat de les instal·lacions, han estat una altra font d'informació molt valuosa. Totes les dades i les impressions que s'han anat produint durant l'observació participant les he anat recollint en el diari de camp.

L'altra tècnica que he utilitzat ha estat la revisió documental. En aquest sentit, la informació que m'han proporcionat els diferents documents del centre ha anat en dos sentits: la història i les característiques generals del centre; la descripció dels diferents projectes endegats pel centre. L'objectiu era descriure els valors, els fins de la institució, les creences compartides que es desprenien de la lectura dels següents documents consultats: el Projecte d'Acció Tutorial (PAT); Dossier de Presentació del centre a les famílies (Jornada de portes obertes); Guies d'ESO, de Batxillerat i del Professorat; la Ponència: "La coordinació de projectes: pla integral de dinamització del centre" presentada a l'ICSEI⁶¹ (International Congress for School Effectiveness and Improvement) per part de l'IES *El Castell*; la pàgina web

⁶¹ [ICSEI2005](#)

del centre; els butlletins informatius; altres comunicats esporàdics i quotidians en la vida del centre. Les dades més significants que m'ha aportat la revisió documental les he anat recollint també en el *diari de camp*.

Finalment, la tècnica de les entrevistes m'ha semblat interessant però l'he hagut de limitar a un grup d'informants privilegiats, és a dir, a aquells docents qualitativament significatius, docents que ocupen alguns dels càrrecs establerts per a l'organització (líders formals – organització manifesta) o docents que, per diverses raons, exerceixen funcions directives, no en funció del seu estatus en l'organització, sinó pel seu carisma, capacitat de liderat o pel seu saber reconegut (líders informals o organització oculta). A més, he volgut entrevistar també la darrera professora que s'ha incorporat al claustre per tenir-ne així una imatge de centre d'algú exempt de prejudicis. Han estat un total de 12 entrevistes semiestructurades en profunditat. Per dur-les a terme he fet servir una guia, d'una forma totalment flexible segons els casos, les situacions o l'evolució espontània de la conversa. Les preguntes han girat sobre els següents punts:

Història del centre i la teva evolució. Imatge del centre, la teva i la que creus que es té des de fora. Característiques del centre (aspectes positius i negatius). Com et sents tu dins de l'organització? En relació als alumnes, als companys? Et sents identificat/da amb el centre? En què? En què no? Què canviaries? Què milloraries? Què t'agrada del funcionament del centre? Què no? Grau de compromís, d'implicació, sentiment de pertinença. Sentit de la teva professió? Els teus valors, creences o principis i els que creus que transmet el centre: fins a quin punt coincideixen o no? Grau d'assumpció dels objectius del centre: el teu, els dels altres docents, el dels alumnes. Com valores la figura del tutor/a orientador/a en el centre. Com ho portes tu? Valoració de com, qui i quan es prenen les decisions de centre. Com valores, en aquest sentit, les diferents reunions que es duen a terme? (departament, equip docent, tutors/es...) Coneixes els projectes de centre? Quins valors creus que transmeten? Grau d'implicació real a la vida del centre. Temes que creus conflictius. Valoració de les relacions amb els teus/teves companys/es; Creus que és un centre obert? Et sents valorat / da? Els valors que exigeix un desenvolupament organitzativament ètic són: col·laboració, confrontació, autenticitat, confiança, recolzament, obertura, transparència, autonomia... Com ho veus? Són valors que es viuen en el centre?; Clima, ambient, del centre: bon o mal rotllo?

Tots els materials o notes de camp, com he anat dient més a munt, han estat enregistrats en un *diari de camp*, no exhaustiu, sinó analític i organitzat per registres diferenciats i també per àmbits temàtics.

3. Sistematització de les dades obtingudes

L'enregistrament de les dades obtingudes de l'observació participant l'he fet a partir de les anotacions escrites a mà al *diari de camp* i de l'obtenció de fotografies de l'edifici de *El Castell* amb una càmera digital, la qual cosa m'ha permès anar-les guardant en un CD. També he enregistrat la gravació de les entrevistes amb un magnetòfon. Bona part dels documents del centre consultats els he enregistrat en format digital (CD) i la resta els he recollit en format paper. Respecte a les fotografies considero que ha estat un instrument d'observació més que de plasmació de la realitat. És a dir, haver de fer fotografies m'ha fet mantenir una actitud d'observació més acurada.

A partir d'aquí he posat en ordre tota la informació obtinguda seguint l'estructura del quadre de més avall. És a dir, he procedit a la sistematització de les dades enregistrades. No cal dir que aquesta ha estat una feina feixuga però alhora molt aclaridora i necessària. És la part més descriptiva del treball, per tant, la més etnogràfica, de la qual he volgut deixar-ne constància a través d'un breu resum.

	REGISTRES		
ÀMBITS TEMÀTICS	Observació participant	Observació documental	Entrevistes
Relacions i comportaments dels docents			
Fins i objectius, valors i principis de la institució			
Rituals i cerimònies			
Història del centre			
Instal·lacions i decoració			
Preses de decisions			

Tot seguit, a partir d'un recull selectiu de totes les dades obtingudes al llarg del treball de camp, passo a descriure alguns elements que van configurant la cultura organitzativa del centre, conscient de què un anàlisi a fons i integral de la mateixa –basada, com hem dit, en l'estudi del seu sistema relacional i del conjunt de valors i significats compartits pels seus membres- és quelcom molt més complex i ambiciós del que aquí m'he pogut permetre. Aquests elements emergeixen de la vida i la convivència quotidiana de la comunitat educativa en qüestió. De moment jo m'he fixat únicament en els docents (companys de treball), a partir de la interacció amb ells i de les entrevistes abans esmentades.

SISTEMA RELACIONAL

Hi ha una relació d'amistat i de "bon rotllo" força generalitzada. En estones lliures alguns docents solen aprofitar per anar a petar la xerradeta a la cafeteria o bars dels voltants. "La gent es busca per fer petar la xerradeta" – em diu un professor que voldria seguir treballant al centre. Es respira bon humor i se solen gastar bromes entre ells. M'ho confirma un dels docents durant l'entrevista: "en aquest centre es respira bon humor". Alguns docents parlen d'amics i amigues, més que de companys. Una de les coses que va fer decidir treballar al centre a un docent és que aquí hi tenia amics.

En moments difícils (com ha estat el cas de la mort sobtada d'una mare d'una noia de 2ESO) s'han produït mostres de sensibilitat: els tutors participen de l'enterrament i la direcció del centre escriu una carta de condol a la família. El professorat també hi té una atenció especial i de carinyo vers l'alumna.

Les relacions també estan marcades per la bona acollida al professorat nou: "m'he sentit molt ben acollida per part de tots en general; també, i molt, pels conserges; de seguida m'han ajudat i atès molt bé; molt millor que en altres centres" - em confirmava una de les professores acabades d'arribar.

Molt sovint els docents es coordinen espontàniament, al marge de reunions: es busquen, es necessiten, no esperen la reunió oficial. Aquestes trobades solen estar molt marcades per les presses, per la manca de temps. En aquest sentit em crida molt l'atenció el fet que dos professors hagin quedat de 8 a 10 del matí, fora del seu horari oficial, per coordinar-se. Qui m'ho explica diu que ha voltat per molts centres i que una situació així no l'ha viscut en cap.

Hi ha molta comunicació "via gaveta", és a dir, els docents es van deixant notes contínuament a les seves bústies o gavetes respectives (cada professor/a en té una, personal). Hi ha una necessitat vital d'estar sempre intercomunicats i aquest és un sistema molt pràctic.

Al bar es solen produir converses sobre la feina. Quan es parla d'altres temes, encara que el desacord és evident, solen ser educats i respectuosos amb l'altre.

La relació amb les famílies: sovint venen pares o mares a parlar amb el tutor/a orientador/a del fill/a (per cert, observo com un petit malentès ha fet esperar una mare més del compte; a la professora afectada se la veu apurada de debò). En un cas d'intervenció psicopedagògica es truca directament la família i de forma ràpida (la psicòloga del centre em comenta que l'atenció als alumnes i als pares ha de ser ràpida sinó es poden perdre oportunitats).

Les relacions amb l'alumnat, en general són prou positives ("sinó no faríem el que fem amb ells" - diu un dels entrevistats). També he observat com alguns docents (minoria) parlen amb menyspreu d'alguns alumnes, però en general hi ha preocupació, se'ls aprecien ("es nota que t'estimen els teus alumnes", deia una professora). Alguns docents manifesten que hauria d'haver més disciplina, més contundència en aquest tema. El centre ha endegat fa dos cursos el "projecte de convivència i mediació escolar" per tal de resoldre els conflictes a través del diàleg. Existeix en el centre la figura del /la tutor/a orientador/a (no sol ser-hi en altres instituts), la qual cosa suposa donar una atenció especial a les relacions entre alumnes i famílies, i alumnes i professorat. Copio literalment un dels documents que ho especifica:

"La tutoria d'orientació:

L'IES El Castell també disposa d'un sistema de tutoria personalitzada que anomenem TUTORIA INDIVIDUAL que comporta que cada professor o professora, com a TUTOR ORIENTADOR o TUTORA ORIENTADORA tingui al seu càrrec un nombre reduït d'alumnes amb els qui ha de procurar mantenir una relació el màxim d'individualitzada, personalitzada i cordial.

Al mateix temps, és el responsable d'obtenir les dades de cadascun dels seus alumnes i de traslladar-les a una FITXA DE SEGUIMENT INDIVIDUAL que servirà per acumular informació al llarg de la seva vida acadèmica.

Per altra banda, la persona encarregada d'aquesta tutoria individual és la persona que manté el tracte directe amb les famílies i, per tant, qui fa de pont de comunicació entre l'àmbit acadèmic i el familiar".

Les relacions també estan marcades pel fet de ser un institut d'un poble no massa gran en els seus inicis: encara que no es coneixien personalment, sí que es coneixen de forma indirecte (llaços familiars, relacions de veïnatge). En aquest sentit un dels docents entrevistats explica com a nivell d'ensenyament certs personatges del poble o vinguts al poble gaudien o gaudeixen d'un cert prestigi. Un altre professor també comenta: "em va agradar la idea de treballar al mateix poble on vivia; a més sabia que al centre hi treballaven algunes persones conegudes i molt valuoses del poble."

Encara que no és la generalitat, alguns docents fan comentaris a nivell de passadís sobre actuacions d'altres companys amb les quals no hi estan d'acord.

Molts dels entrevistats recorden com temps enrera es feien més festes, dinars, celebracions fora de l'escola. Això s'està perdent quan opinen que s'hauria de potenciar. Passar de 20 a 60 professors és una de les causes que han motivat aquest "descens de celebracions i festes informals" i és una llàstima (tots els entrevistats coincideixen amb aquesta valoració). De tota manera recordo que al dinar de Nadal érem uns 50 professors (de 60) i els que no van poder assistir-hi es van disculpar. Per cert, la festa es va allargar força: la gent no acabava de marxar.

Dos dels entrevistats han manifestat que en ocasions difícils per a ells no s'han sentit ni escoltats ni prou recolzats per part de direcció i això els ha influït en el seu comportament posterior: sentint-se a disgust i amb un cert desencant. Malgrat tot, per caràcter, un d'ells explica que se li ha anat passant. Un altre manifesta tenir prou confiança amb algun membre directiu per dir-li, sense embuts, que "tinc ganes que deixis el càrrec per tornar a ser el d'abans; ara no et reconec". En aquest sentit més d'un docent ha manifestat la necessitat de parlar, de sentir-se escoltat pels membres de l'Equip Directiu. Algú també ha explicat, en la mateixa línia, que ho ha passat molt malament quan els seus propis companys no l'han recolzat en moments conflictius. Ha sentit com se li ha fet "creu i ratlla" (és a dir, no comptar amb ell/a). Encara ho arrossega. "És molt important conèixer-se entre el professorat", manifesta un altre docent.

VALORS I SIGNIFICATS COMPARTITS

La col·laboració - amb això coincideixen tots els entrevistats- és el valor que destaca en l'organització, per sobre d'altres. "La feina està molt repartida, tothom sap el què ha de fer, la feina que li correspon" - comenta l'última professora que s'ha incorporat al centre. Ho confirma també la participació de molts professors/es a la "Jornada de portes obertes" o a la "Festa de Sant Jordi". Algú afegeix sobre aquest aspecte: "és que si no participes sembla que no quedes bé, que desentones molt de la resta". La resposta d'un professor quan l'he preguntat per què creu que es dona aquesta col·laboració és prou significativa: "els valors es transmeten per contacte, per contagi".

També molts parlen de que és un centre on es treballa molt, i fora d'hores de feina; sobretot als inicis, la gent hi abocava molt temps personal. Observo que és un sentiment força comú. Algú explica que semblaven "xiruqueres" (gent del món del lleure, compromesa, que treballen com a voluntaris, sense cobrar).

L'acollida i la sensibilitat també és un dels trets característics del centre, confirmat pel professorat nouvingut i per assessors externs (coordinadora LIC, professor curset d'informàtica, per exemple). Són exemples d'acollida rituals com convidar a esmorzar els participants de les "Proves Cangur" o també "l'esmorzar saludable" que s'ofereix a nois i noies de 6è de l'escola *Estel* del mateix poble.

Un altre valor és el de la responsabilitat. En aquest sentit algú explica un cas en què el centre s'ha hagut d'implicar molt seriosament per tal d'ajudar un alumne que té una situació familiar molt difícil; el tema ha arribat a jutjats. També entraria aquí el fet que constaten alguns professors "nous" d'enguany: tothom, dins de les seves responsabilitats, compleix amb la seva feina (i alguns fins i tot més).

En un dels dossier de presentació del centre se n'expliciten **les característiques**. Jo he recollit fragments on es reflecteixen els valors o principis compartits:

El treball i l'esforç com a valor: el centre vol ser "un espai per a l'estudi i l'aprenentatge". El centre vol ser "un lloc d'integració on es fomenta el diàleg, el respecte i l'esforç".

Un finalitat esplèndida del centre és "anar transformant-nos en persones cada cop més sàvies, més vàlides, més positives, més tolerants, més solidàries, més valents,

més creatives, més saludables i així esdevenir elements vitals en la nostra societat". *El Castell* és "un centre públic d'ensenyament secundari laic, democràtic i pluralista". "Un centre que vetlla per la renovació pedagògica, que afavoreix la participació i la col·laboració de les famílies, que dialoga i coopera amb les institucions de l'entorn".

Una prioritat del centre és "la millora i manteniment dels equipaments".

En el mateix document s'exposen també **els valors** del centre

- *De Respecte*: a la diversitat cultural, ideològica i de costums de tots els membres de la comunitat; a la llibertat de pensament, d'expressió, de reunió i de participació en la vida del centre; a l'entorn i als béns, privats o públics, individuals o col·lectius; a tots els membres de la comunitat educativa.
- *De Reconeixement*: dels drets i deures de totes les persones integrants de la comunitat.
- *De Rebuig*: de qualsevol tipus de dogmatisme, comportaments i idees violentes, autoritàries i/o prepotents; de qualsevol tipus d'actuació que entorpeixi el desenvolupament de les activitats educatives o atempti contra el dret de viure en un ambient saludable".

També tot seguit, en el mateix document, es redacten **les actituds** que vol afavorir el centre:

- *Envers els altres*: tolerància, participació, solidaritat.
- *Envers un mateix*: autonomia, coneixement de les pròpies possibilitats, interès per superar-se, esperit crític i reflexiu, creativitat.
- *Envers el treball*: planificació i constància en l'estudi, disposició a treballar en equip, autonomia en el procés d'aprenentatge, mètode, rigor i cura en l'execució i presentació dels treballs".

Finalment, les normes del centre són:

- "Correcció en el tracte amb totes les persones.
- Respecte per l'adequada utilització de cada dependència del Centre, per tal que pugui assolir-se un bon ambient d'estudi.
- Assistència a les activitats organitzades pel Centre.

- Puntualitat en l'assistència a classe i a totes les activitats organitzades pel centre.
- Tenir cura de l'entorn (instal·lacions, mobiliari, material didàctic,...)"

Dins de la revisió documental, m'ha semblat molt rellevant deixar constància aquí del fet que l'IES *El Castell* és un centre educatiu que, des dels seus inicis, treballa per projectes. Cadascun d'aquests projectes – i la integració de tots plegats com s'explica molt bé a la ponència presentada a l'ICSEI- suposa l'acceptació, com a mínim, d'una sèrie de valors o principis, per part de tot el professorat. Vegem-ho.

- La implicació i el compromís de tot el professorat en la tasca tutorial es fomenta a través del **Pla d'Acció Tutorial** (un dels primer documents que es van elaborar al centre: molta feina i difícil de fer-hi entrar a tot el professorat; es va aconseguir via consens i després de moltes reunions i amb temps, és clar; ara ningú el qüestiona; això sí, resta obert, és flexible):⁶² "L'acció tutorial per a l'ESO té com a base la idea d'acció tutorial compartida dintre d'un mateix Equip Docent, entenent que com més alt sigui el grau d'implicació del professorat d'un mateix equip en l'activitat tutorial més eficaç serà aquesta. En aquest sentit, entenem que l'acció tutorial és un conjunt d'activitats que compromet l'actuació de tots i totes i cadascun dels professors i professores del centre, en tant que exercim com a docents. És per això que posem en pràctica la intenció de "TOTS i TOTES som TUTORS o TUTORES"
- La cooperació entre escoles de diferents països es promou a través de la participació en **projectes Comènius**.
- Es treballen diversos aspectes relacionats amb la salut (higiene, prevenció de malalties, alimentació, etc) des de diferents àrees a través del **projecte salut**. L'escola forma part de la "Xarxa europea d'escoles promotores de salut".

⁶² Voldria remarcar aquí que s'està treballant últimament en "competències i habilitats socials" i "mediació escolar" integrat en el PAT. Ha sorgit la idea que el curs vinent s'ampliï amb qüestions sobre "racisme i intolerància, xenofòbia" ja que enguany estan sorgint conflictes prou rellevants a les aules. És a dir, es tracta d'un projecte flexible i obert als canvis i aportacions que es van afegint durant el curs.

- L'IES El Castell té un **pla estratègic** aprovat pels anys 2002 al 2006, amb el títol "L'aprenentatge de les llengües estrangeres a través de les noves tecnologies" amb l'objectiu d'afavorir l'ús de la xarxa d'Internet com a eina de comunicació amb altres centres d'arreu d'Europa mitjançant els intercanvis virtuals.
- El **projecte "Acollim"** ha estat elaborat per l'AMPA del Centre, i és un programa de suport a la integració escolar d'aquell alumnat procedent d'altres països que, sovint, té moltes mancances de llengua.
- El **projecte "Aula d'acollida"** és un marc de referència i un entorn de treball obert dins del centre que facilita l'atenció més adequada i més immediata de l'alumnat nouvingut i que ajuda al professorat en uns dels reptes educatius més importants de l'escola catalana del segle XXI.
- El Parlament de Catalunya promou el **projecte Ciutadania i política** escollint diverses escoles públiques i privades d'arreu del territori que formaran diferents "grups parlamentaris" i hauran de treballar coordinats per elaborar un projecte de llei que els propis alumnes presentaran al Parlament. Actualment és el tercer curs en què hi participem.
- El **projecte de dinamització lingüística** consta d'un estudi previ dels usos lingüístics de l'alumnat i el professorat dels tres centres d'Esparreguera i d'unes xerrades que motivin la reflexió sobre quines llengües s'utilitzen i la proposta de demanar voluntaris entre l'alumnat per fer extensiu el català als seus companys de l'institut i el seu entorn més immediat.
- El **projecte sobre convivència i mediació** té com a objectiu principal millorar les relacions interpersonals de l'alumnat i de la resta de la comunitat educativa.
- Amb l'objectiu d'ordenar i estructurar tot un seguit d'inquietuds respecte a la formació del nostre alumnat pel que fa a conductes discriminatòries es va elaborar el projecte **Nois i noies, projecte per la coeducació**.

Referint-se als projectes, al final del resum de la ponència *La coordinació de projectes: pla integral de dinamització del centre* els professors assenyalen que "tot plegat contribueix a l'assoliment d'actituds i de valors fonamentals en tot procés educatiu".

4. Conclusions

La cultura organitzativa no és, de cap manera, un concepte senzill ni fàcil d'analitzar. Els components de la cultura organitzativa són múltiples. Per això ha estat molt difícil copsar-ne les manifestacions, i encara més, amb tan poc temps. No obstant, he procurat observar algunes de les manifestacions en diferents àmbits: relacions i comportaments dels docents; fins i objectius, valors i principis de la institució explicitats; rituals i cerimònies; la història del centre; i la presa de decisions.

Durant el procés d'observació també em vaig adonar que no es tractava tant de recollir molta informació (quantitat) sinó de mantenir una actitud d'observació permanent, com si tot succeís al voltant meu per primera vegada. Observar, escoltar i descriure. És curiós com de seguida estava a punt de jutjar, de valorar això o allò. Em sentia estranya anotant allò que deien, allò que feien els meus companys de feina, com si no els conegués, com si no sabés ja perquè ho feien. I no, havia de tornar a proposar-m'ho: no sé per què actuen així ni es tracta, ara per ara, d'analitzar-ho. Veure, escoltar i descriure. Semblava fàcil, oi? Com em costava desempallegar-me dels prejudicis! Com que la realitat era coneguda (el centre educatiu on treballa) aquesta actitud ha estat la que m'ha costat més de mantenir: la d'explorador "sorprès". Havia de fer un esforç per tenir-ho sempre present i mantenir-me neutral.

He portat el registre de les notes de camp en el meu *diari de camp*, una llibreta que portava sempre a sobre on anotava les diferents observacions tenint en compte una primera classificació: els tipus de tècniques i els àmbits que volia observar. No ha estat fàcil. El més feixuc d'aquesta feina ha estat anar ordenant totes les anotacions, posar-les al dia, i classificar-les. Reconec que no sempre ho he fet de forma disciplinada i regular.

Sóc conscient que només amb cadascun d'aquests àmbits hi hauria tot un treball de camp específic a desenvolupar al llarg de tot un curs acadèmic. És per això que la meva primera i curta experiència de camp m'ha deixat una doble sensació. Una de desagradable en el sentit que he tingut la impressió que m'he quedat totalment a les beceroles dels objectius que pretenia en un inici. Però també una de molt engrescadora: la sensació que l'experiència, el dia a dia, la quotidianetat, l'escoltar l'altre, la capacitat d'observar sense jutjar, sense prejudicis, són actituds que

ajuden a conèixer millor la realitat. El fet de contrastar la teoria (què és cultura de centre?) amb la realitat (com descriure la cultura de centre a partir de l'observació i de l'experiència i contacte amb l'altre?) m'ha produït la satisfacció de comprovar que sovint s'aprèn molt més de la pràctica que de la teoria. Ha estat l'experiència la que m'ha fet més proper, més entenedor el concepte de "cultura organitzativa", concepte que he de confessar no tenia massa clar abans de començar el treball de camp (i això que era allò que havia d'observar i descriure!).

A banda se sensacions, també crec que el treball de camp m'ha servit per confirmar que algunes de les funcions de la cultura organitzativa són: fer que els membres del claustre se sentin identificats amb el centre; facilitar el compromís personal, més enllà dels interessos individuals; donar més sentit a les actuacions, modelant actituds i maneres de fer particulars; articular i fer viables els valors de l'organització amb els valors de les persones.

I també la constatació d'alguns advertiments que calia tenir presents: la cultura de centre no és estable ni compacte; es va desenvolupant amb el temps; no existeix només una cultura en el centre; una cultura de centre sòlida no implica necessàriament millora educativa: poden haver cultures consolidades però que no tinguin en compte el benefici dels alumnes (cosa que no és el cas de *El Castell*).

La cultura no s'adiu amb les ordres, prescripcions o regulacions externes, sinó amb valors i significats, compromís i implicació, construccions personals i col·lectives. I els valors que exigeix un desenvolupament ètic d'una organització són: col·laboració, confrontació, autenticitat, confiança, recolzament i obertura; i aquests valors no són compatibles amb qualsevol cultura. En aquest sentit cal destacar com tots els entrevistats han coincidit a l'hora triar com a valor que més es viu en aquest centre el de la col·laboració.

Finalment, aquest petit tast d'experiència de camp m'ha donat l'oportunitat de conèixer, de mirar-me els meus companys de feina d'una altra manera: senzillament *els he escoltat*. I què diferent és quan s'escolta de debò, deixant de banda prejudicis i idees preconcebudes. En aquest sentit he après molt de la gent amb la que he estat treballant (bé, amb la que sempre estic treballant): amb uns perquè els he escoltat per primera vegada i això me'ls ha fet sentir més propers; amb d'altres perquè he gaudit de debò amb el seu entusiasme i vitalitat a l'hora d'explicar les seves experiències.

També he pogut comprovar com la història del centre i de cadascun dels seus membres determina el tarannà, la manera de ser del centre, és a dir, la cultura de centre, molt més del que jo pensava en un començament.

I, sobretot, he tingut la sensació que si tots els meus companys i companyes passessin per la meva experiència (el petit tast de treball de camp) el centre hi guanyaria molt: jo he conegut molt més la realitat de *El Castell* en un mes d'experiència de camp que en dos anys que hi porto treballant; i, el que és millor, se m'han desmuntat alguns dels prejudicis que, vulguis o no, acabes fent-te sobre determinades qüestions o fins i tot sobre determinades persones. Li ho comentava a l'Helena, la directora: quantes qüestions es resoldrien si hi haguessin autèntics espais per al diàleg. Perquè, finalment, tots demanem el mateix: ser escoltats.

