

## **Abstrac**

Parlar d'un model de gestió compartida i col·laborativa implica una redefinició de la cultura escolar considerant una visió compartida dels principis i les fites de la tasca educativa, així com les interrelacions de l'escola entesa com entorn social i cultural.

Volem parlar de l'escola entenent-la com una realitat complexa que implica molt més que d'individus, i considerant fundamentalment la seves dimensions grupals. Cal entendre l'escola com un sistema obert entre els diferents àmbits que la configuren i determinen. Però per poder caracteritzar l'escola com un sistema que a l'hora esdevé un subsistema d'altres més amplis, cal parlar de comunicació i de intercanvi, entenen que el comportament de cada element s'ha d'explicar des del funcionament i l'estructura de conjunt. Cal trobar l'equilibri entre el plantejament individual i la necessitat d'una tasca d'equip eficaç. Aquí és on la cooperació i col·laboració esdevenen claus per donar sentit a una cultura de gestió docent global i holística, que superi el plantejaments individuals i/o competitivitat.

## **Antecedents del model: La gestió compartida.**

L'ensenyament és una pràctica social que, òbviament inclou molt més que les simples decisions que prenen els docents a l'aula. Si entenem que abasten contextos més amplis d'influència, llavors la competència professional dels mestres haurà d'incloure la comprensió de la forma en que aquests contextos condicionen i intervenen en la pràctica professional i amb la possibilitat d'intervenció en cada situació.

Per això la consideració de procés interactiu entre la persona i el seu entorn en l'àmbit de l'escola, implica abordar la realitat escolar des de la perspectiva sistèmica<sup>1</sup> (Bronfenbrenner, 1986), dels contextos de treball, en el nostre cas els centres docents.

El nostre punt de partida es basa en que les relacions entre el que es considera individual i social són realitats interdependents i la seva explicació i interpretació també resulta inseparable. La realitat psíquica i la realitat social es retroalimenten des de la interrelació, des de les persones, entre elles i amb el seu context. Cal entendre l'escola com un sistema obert que es relaciona íntimament amb el seu entorn i on la relació entre la comprensió i l'acció formen una espiral dialèctica on ambdues es potencien mútuament.

Tot això determina que puguem parlar de l'escola com un sistema complex per la multiplicitat d'elements que intervenen, juntament amb el fet d'estar en constant evolució. Per això no es pot explicar el comportament de cada un dels seus elements sense considerar a més a més de les persones, els elements materials, funcionals i de control, i el funcionament del conjunt, així com les seves connexions amb altres sistemes externs amb els que s'interactua.

Ens referim als diferents àmbits que estableix unes relacions de mútua interdependència.

---

<sup>1</sup>La perspectiva sistèmica concep la vida als centres en termes de creació i intercanvi de significats entre els comportaments dels subjectes i els intercanvis socioculturals i/o col·lectius. Representa una perspectiva d'orientació social en l'anàlisi de l'ensenyament, que manifesta les característiques de multidimensionalitat, immediatesa, imprevisibilitat i història.

Les característiques de cada un d'ells incideix i condiona al següent, en un ordre que va del més general al més concret, és a dir, de dels aspectes més abstractes de la realitat cap als més concrets i específics, i viceversa. Anem a definir cada un d'aquests àmbits:

- *Societat*: Ens referim al sistema social més ampli, en el qual podem incloure, entre d'altres, factors tant diversos com les polítiques legislatives, socials, educatives, etc., els mitjans de comunicació en general i el tractament dispensat a la problemàtica educativa en particular, així com la opinió social sobre tots els aspectes que incideixen a l'àmbit de l'educació.
- *Administració Educativa*: Fa referència a la organització, ordenació, així com al conjunt de serveis i institucions amb els quals el centre interactua d'una manera més directa, així com la manera en que s'estructuren i organitzen els diferents sistemes de serveis socials, educatius, etc., que poden determinar en bona mida, la consecució dels objectius previstos. L'existència i previsió d'unes prestacions i serveis necessaris, així com el grau d'implicació en un projecte social compartit condicionaran l'aparició, en major o menor grau, de les possibles situacions estressants.
- *Centre Docent*: Ens referim a l'organització concreta i les seves condicions, on el docent realitza les seves tasques i funcions. Aquest és el context més limitat però d'influència més directa i decisiva sobre la realitat quotidiana del mateix. Inclou variables com el contacte directe amb les diferents persones, les relacions interpersonals grupals, els sistemes de comunicació tant vertical com horitzontal, els factors relatius a les condicions pròpies del lloc de treball, etc.
- *Individu*: Les diferències individuals influeixen de manera determinant en la forma de vivenciar cada situació. La percepció de cada situació per part de l'individu és l'element més crític per determinar l'aparició de l'estrès o per controlar-ho. Ens referim a l'estil perceptiu amb que es posiciona cada persona davant de les situacions crítiques i les estratègies que adopta per afrontar-los.

Certament, la tendència actual que considera que els docents han de ser necessàriament autònoms en les seves responsabilitats professionals i a la vegada públicament responsables, és una font important de contradiccions i que acaba generant grans tensions entre el professorat i la comunitat. Tot això requereix una redefinició de les formes de participació de la societat en l'educació i viceversa.

En el següent apartat tractarem del sentit, naturalesa i abast de les diferents formes de relació i col·laboració entre els docents per l'assoliment dels seus objectius, ja sigui aquells que es refereixen al desenvolupament d'activitats vinculades al procés d'ensenyament i aprenentatge, com els relacionats amb la gestió i l'organització dels contextos institucionals on s'exerceix la seva activitat.

## **La gestió docent compartida i col·laborativa**

El desenvolupament col·laboratiu implica una redefinició de la cultura escolar integrant una visió compartida dels principis i fites del fet educatiu, així com de la concepció de les relacions de l'escola entesa com un entorn social, i cultural.

L'activitat docent es caracteritza per realitzar-se en un ambient en el que els relacions de poder, la diversitat d'ideologies i metes, la negociació, la cerca de consens, són elements que influeixen i fins i tot, determinen la pràctica i el desenvolupament de la professionalitat docent.

Però el cert és que la tendència dominant a la majoria d'escoles es caracteritza per la fragmentació, sovint s'exigeix l'adhesió a les directrius burocràtiques, es reclama el manteniment de l'ordre i el control de la conducta de l'alumnat, resultats acadèmics eficaços, quan no brillants, etc., i queda molt poc marge per la interacció social, i la participació en la gestió. Tampoc per compartir i consensuar la forma de concebre, i desenvolupar les pràctiques educatives en el context social i cultural específic.

La gestió docent compartida és l'expressió d'una cultura escolar basada en l'assumpció i comprimís personal. Des d'aquesta concepció es podrà facilitar la base per enfrontar-se als imprevistos, a la recerca de respostes i recursos eficaços als docents.

Des d'aquesta concepció, l'escola es fa especialment sensible a les realitats més immediates del medi, ja que reballar des de la col·laboració condueix a processos d'obertura i participació de la comunitat educativa. Tot això té encara un valor afegit al incidir i estimular el recolzament social.

En definitiva, optar per la gestió compartida i per la col·laboració és una proposta que pretén aportar una alternativa vàlida al individualisme professional dominant, ja que en el moment en que el docent tanca la porta de la seva classe afronta en solitari la seva professió. I és en la soledat de l'aula on es concebeixen moltes teories i sensacions de frustració o de satisfacció. La cultura tradicional entre els docents ha estat, i continua sent, de caràcter individualista, més basat en l'esforç individual que en el col·lectiu i que a més es caracteritza per mantenir una determinada estructura, normes i valors propis.

Es fa precís trobar l'equilibri entre el plantejament individual i la necessitat d'un treball d'equip eficaç. La cooperació i la col·laboració venen a expressar una cultura global i holística, davant a l'individualisme, competitivitat i professionalisme endèmic. Es tracta d'un aprenentatge a nivell col·lectiu i/o grupal.

## **L'escola una organització intel·ligent**

L'escola com organització capaç d'assumir un model de gestió compartida no és quelcom tancat sinó que aposta per la seva pròpia evolució i desenvolupament. I no només es millora dels professionals que la configuren sinó que també es la millora de la pròpia organització.

La concepció de la organització intel·ligent, (Marrero, 1999) que aprèn sobre la seva pròpia experiència i capaç d'adaptar-se a les condicions canviants de l'entorn, s'ha proposat en moltes institucions, no tant per la seva novetat com per la seva capacitat per donar respostes a les diferents i canviants necessitats que planteja la societat actual. Són aquests aspectes els que resulten de màxim interès per a la gestió escolar.

La seva estructura es basa en el consens en configurar els sistemes d'organització, les normes, els models d'interrelacions de les persones, els valors, etc., i tot això en el context sociocultural immediat. El desenvolupament d'aquesta organització es fonamenta en el propi desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per incorporar noves formes de solució en cada cas, la qual cosa comporta la possibilitat real de generar una organització capaç d'aprendre de la pròpia experiència, d'una manera contextualitzada, amb creativitat i capacitat d'iniciativa.

En aquest model s'aposta pel desenvolupament i l'autorevisió, aconseguint la millora dels docents, que prenen consciència de la mateixa des de la pròpia implicació i participació. D'aquesta manera, el treball i l'aprenentatge són complementaris, casi sinònims, i l'adhesió al projecte esdevé per identificació amb el mateix i no per imperatius organitzatius.

Per consolidar-ho cal destacar la rellevància dels processos derivats dels eixos "**acció-reflexió**", "**contextualització**" i "**l'avaluació**", que expliquem seguidament:

- **Acció-reflexió-acció** sobre la pròpia pràctica docent, que comporta en sí mateixa una dimensió d'investigació dirigida a la millora, i a més al produir-se en interacció grupal, pot constituir en una dialèctica entre idees educatives i accions pedagògiques. La idea de la reflexió en l'acció és fonamental degut a que totes les possibles situacions que es van afrontant són considerades en funció de la seva similitud als casos anteriors. A partir d'això es desenvolupen les bases i tècniques que serveixen per les noves decisions. És en essència, l'experiència que s'alimenta del coneixement en la pràctica i a mida que es va profunditzant en això es converteix en quelcom més tàctic i espontani.
- Es tracta d'un procés **contextualitzat**, que permet tenir en compte peculiaritats i trets de cada situació d'una manera específica. Des de la perspectiva d'aquest aprenentatge institucional els errors s'afronten i corregeixen i junt amb la flexibilitat de la organització, es genera un aprenentatge de nous procediments i respostes davant els nous desafiaments. D'aquesta manera el desenvolupament de l'organització es basa en el desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per incorporar noves formes de fer en la institució en que treballen.
- Des d'aquest plantejament trobem un model d'escola capaç **d'avaluar** i replantejar la seva pròpia realitat organitzativa, per aprendre dels problemes i errors mitjançant dels propis processos d'avaluació. Els resultats del procés de reflexió i anàlisi contextualitzat han de portar a canvis que siguin estables i efectius, la qual cosa exigeix que el procés es retroalimenti amb una síntesi avaluativa-constructiva. Es tracta d'un procés d'anàlisi global que integra la nova informació, en un procés que es retroalimenta de la pròpia pràctica i que permet afrontar d'una forma comprensiva les possibles decisions d'acord amb la complexitat de la organització en qüestió. Posteriorment, podrà ser avaluada i, integrar-se en les futures accions del centre.

Pensem que d'aquesta manera els docents podran desenvolupar una competència professional eficaç potenciant a capacitat d'acció reflexiva, i de construcció de coneixement professional, a partir dels contextos que condicionen la seva pràctica i que

van més allà de l'aula. Ens estem referint tan a una competència intel·lectual com tècnica, on les persones no es formen i desenvolupen únicament per satisfer les finalitats de l'organització sinó també per ampliar la seva pròpia funció en la societat.

### **Conclusions:**

En conclusió i per finalitzar es pot dir que la competència professional orientada a una gestió compartida de l'escola es nodreix de les experiències dels docents que la configuren i en les que s'han d'afrontar situacions diverses i inesperades, amb les següents consideracions:

- L'aprenentatge d'un model de gestió compartida s'ha de fer a partir del propi anàlisi organitzacional. Es parteix de situacions problemàtiques i reptes reals tot analitzant la pràctica docent i organitzativa i es busca la resposta cooperativament Això permet millorar el seu propi funcionament.
- Les noves modalitats organitzatives s'integren a mida en que són compreses i assimilades per tots els membres de l'organització. D'aquesta manera passen a ser un element de base sobre el que fonamentar les futures reflexions, tot incidint el canvi.
- Les noves accions milloren les anteriors, tot reajustant el sistema de creences i valors i si cal introduint canvis transformadors en els coneixements que conformen les teories implícites els propis docents.
- El canvi adoptat ha d'arribar a la seva difusió en l'organització. Això pressuposa la realització i potenciació de l'explicació i el debat, amb la finalitat de donar a conèixer la informació d'una manera total, és a dir, compronent les possibles avantatges i/o dificultats que la decisió pugui comportar.
- Tot això implica una síntesi de coneixement, informació i conducta, en la que s'obté com a resultat, una organització capaç d'aprendre de la pròpia experiència, real i contextualitzada, amb creativitat i capacitat d'iniciativa. Això permetrà evolucionar cap una organització intel·ligent.
- En l'actual context de creixent crisi de l'organització escolar, l' "*organització intel·ligent*" s'està perfilant com la teoria del canvi educatiu, on l'escola pot aprendre la seva pròpia experiència, proporcionant així una base de millora contínua., la qual cosa és més un necessitat que una opció.

## Bibliografia

- Angulo, J. F.; (1999): *La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos*. En Gómez, A. P.; Barquín, J.; & Angulo, J. F.: *Desarrollo profesional del docente: política, instigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bastons, M. (2004): *Prendre decisions. La inevitable qüestió; èxit o fracàs?* Barcelona: Ariel.
- Bell, B; Gilbert, J. (1999): *La evolución de los docentes: Desarrollo profesional, personal y social*. Madrid: Publicaciones, 29. pp. 25-52.
- Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Boyed, J. (2000): *Lo mejor de los gurús*. Barcelona: Gestión 2000.
- Bronfenbrenner, V. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. En versión castellana (1986): *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Esteve J. M. (1995): *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evaluación de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Esteve J. M. (2001): *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve J. M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gairin, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gotzens, C. y Castello, A. (2000): Perfiles motivacionales y actividad docente. En J.N.C. García-Sánchez (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 173-189). Barcelona: Oikos.
- Marreno, A. (1999): *La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado*. En: *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. (Congresos Internacional de Didáctica). 2ª edición. Madrid: Morata-Fundación Paideia. (Pág. 296-311).
- Penalva, J (2001): *La motivación del profesorado. Un problema de identidad*. Revista online Comunidad escolar, 688.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.