

LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN
ELS CENTRES EDUCATIUS DE
PRIMARIA

TESI DOCTORAL
CARME ARMENGOL ASPARÓ

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500459903

1999

LA CULTURA ORGANITZACIONAL EN ELS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA

Autora: Carme Armengol Asparó

Director: Joaquín Gairín Sallán

VOLUM I

Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Any 1999

Per a tu *Oriol*; perquè assabentar-me
de la teva presència va proporcionar-me,
en moments difícils,
la motivació que requereix cloure
aquesta tasca i
per a tu *Joaquín*; tot i que intueixo
que no calen paraules.

En finalitzar un treball, que ha estat llarg i laboriós, sembla un bon moment per recordar i alhora agrair la seva ajuda a tots aquells que han aportat el seu gra de sorra i han fet possible la seva realització.

Em refereixo essencialment als jutges que van aportar amb els seus coneixements unes informacions valiosíssimes per tal de poder confeccionar el qüestionari, a tots aquells mestres anònims que van poder fer un parèntesi en la seva feina diària per tal de contestar-lo, i sobre tot a les cinc escoles que m'han acollit i m'han permès introduir-me en la seva vida diària per poder pendre les meves notes.

També voldria fer una menció especial a tots aquells companys i amics que m'han acompanyat, amb el seu suport afectiu, al llarg de tot el procés. Amb un simple gest o una senzilla paraula d'ànims m'han donat i segueixen donant-me aliciens per continuar endavant.

I finalment, l'agraïment més sentit al Joaquín company i mestre que ha sabut proporcionar-me, simultàneament, les orientacions i els suggeriments tècnics necessaris, així com la serenor i el suport personal amb altes dosis de paciència i bon humor.

La contribució de tots vosaltres ha estat imprescindible per a que la feina arribés a la fi.

Gràcies per tot.

ÍNDIX GENERAL

ÍNDIX DE QUADRES, GRÀFIQUES, ESQUEMES I FIGURES	VII
RELACIÓ D'ANNEXOS	XI
INTRODUCCIÓ	1
A. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL I METODOLÒGICA	9
1. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL	11
1.1 La cultura organitzacional	17
1.1.1 Què entenem per cultura organitzacional?	18
1.1.2 Hi ha una o diverses cultures?	22
1.1.3 Què entenem per cultura organitzacional en un centre educatiu?	24
1.2 Orígens de la cultura organitzativa	30
1.2.1 Processos de formació de la cultura a l'interior d'una organització	34
1.3 Diferència entre cultura organitzativa i altres termes afins	39
1.3.1 El Clima	39
1.3.1.1 Característiques del clima	41
1.3.1.2 Classificació dels climes organitzacionals	42
1.3.1.3 Variables que determinen el clima institucional	45
1.3.1.4 Diferències entre clima i cultura	46
1.3.2 La Imatge	49
1.4 Diferents classificacions dels tipus de cultura.	54
1.4.1 Classificació segons Harrison	58
1.4.2 Classificació segons Handy	59
1.4.3 Classificació segons Burke i Thevenet	60
1.4.4 Classificació segons Sainsalieu	60
1.4.5 Classificació d'Oliver	61
1.4.6 Classificació segons Municio	63
1.4.7 Classificació segons Hargreaves	67
1.4.8 Classificació segons Gather Thurler	69
1.4.9 Classificació segons Bolívar	69
1.4.10 Reflexions finals	71
1.5 Perspectives en l'estudi de la cultura organitzativa.	72
1.5.1 La cultura com a variable organitzativa	73
1.5.2 La cultura com a metàfora	77
1.5.3 Una aproximació a les anteriors perspectives	81

1.6 Funcions que desenvolupa la cultura	83
1.7 Influència de l'entorn social sobre la cultura dels centres educatius	87
1.8 Síntesi del capítol	91
2. LA CULTURA EN LA PRÀCTICA	95
2.1 Dimensions que determinen la cultura organitzacional	95
2.2 Manifestacions de la cultura organitzacional	96
2.2.1 Anàlisi dels elements configuradors de la cultura organitzacional dels centres educatius	108
2.2.1.1 Finalitats i Objectius	111
2.2.1.2 Currículum	112
2.2.1.3 Llenguatge	113
2.2.1.4 Metàfores	114
2.2.1.5 Història de l'Organització	115
2.2.1.6 Herois/ines de l'Organització	116
2.2.1.7 L'Estructura Organitzativa	116
2.2.1.8 Instal·lacions i Equipaments	117
2.2.1.9 Senyals Visuals i Memòria	118
2.2.1.10 Símbols	118
2.2.1.11 Uniformes	119
2.2.1.12 Rituals	119
2.2.1.13 Cerimònies	120
2.2.1.14 Ensenyament i Aprenentatge	121
2.2.1.15 Procediments Operatius	122
2.2.1.16 Normes i Regulacions. Premis i Càstigs	122
2.2.1.17 Suport Psicològic i Social	122
2.2.1.18 Models d'Interacció entre els Pares i la Comunitat	122
2.3 Cultura professional dels docents	126
2.3.1 La tasca docent exigeix una cultura determinada?	131
2.4 Perfil de la cultura desitjada	135
2.4.1 Anàlisi de la cultura administrativa que desenvolupa l'actual Sistema Educatiu	135
2.4.2 La cultura de la col·laboració peça clau de la cultura desitjada en els centres	145
2.4.2.1 Situació actual	145
2.4.2.2 Situació desitjada	152
2.5 Cultura col·laborativa i canvi organitzacional	179
2.5.1 La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer?	185

2.5.2 El paper de la direcció en la innovació i/o canvis de cultura	190
2.5.3 El disseny del canvi	198
2.5.3.1 Fases d'una innovació planificada	204
2.5.4 Pautes i/o mecanismes per promoure la transformació cultural	207
2.5.4.1 Estratègies de caràcter global	210
2.5.4.2 Estratègies operatives	225
2.6 Síntesi del capítol	227
3. APROXIMACIÓ METODOLÒGICA. COM ANALITZAR LA CULTURA?	233
3.1 Què justifica l'estudi de la cultura?	233
3.2 Mesura de la cultura d'una institució	238
3.2.1 Procediment per diagnosticar	240
3.2.2 Instruments per diagnosticar	247
3.2.3 Instruments existents per a la mesura de la cultura d'una institució	251
3.2.4 Estudis relacionats amb l'anàlisi de la cultura col·laborativa	255
3.2.4.1 La configuració d'una cultura per al canvi i les seves connexions amb el medi extern	255
3.2.4.2 Les relacions i influències entre la comunitat local i la cultura i subcultures de les Universitats Populars com a institucions (centres) de formació d'educació d'adults	256
3.2.4.3 Cultura professional dels professors de física i química de batxillerat de la Bahía de Cadís i la seva evolució des del primer any de docència fins a adquirir el grau d'expert	257
3.2.4.4 El context com a cultura significativa en el pensament del professor	258
3.2.4.5 Estudi de la cultura actual i la desitjada de les organitzacions	259
3.2.4.6 La creació d'una escola: anàlisi d'una cultura escolar	260
3.2.4.7 Avaluació de la cultura en l'organització d'institucions d'educació social	261
3.3 Síntesi del capítol	262
B. ANÀLISI DE LA CULTURA ORGANITZACIONAL EN ELS CENTRES	265
4. DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI	267
4.1. Disseny de l'estudi	267
4.1.1 Objectius	267
4.1.2 Metodologia	270
4.1.3 Fases de realització de l'Estudi. Pla de treball	274

4.2 Instrumentalització	276
4.2.1 Plantejaments previs a considerar en el procés de recollida de dades	276
4.2.2 Procés de construcció i presentació dels instruments	279
4.2.2.1 Qüestionari	280
4.2.2.2 Entrevista exploradora semiestructurada	307
4.2.2.3 Pautes d'observació	311
4.2.3 Relació entre els instruments i les variables d'anàlisi	316
4.3 Síntesi del capítol	217
5. DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI	319
5.1 Determinació de les mostres	219
5.2 Aplicació dels qüestionaris	322
5.3 Realització de l'estudi en centres	324
5.4. Tractament de la informació	331
5.4.1 Explotació estadística de les dades resultants de l'aplicació del qüestionari	332
5.4.1.1 Fiabilitat del qüestionari	334
5.4.1.2 Anàlisi de freqüències per a la descripció dels resultats de l'enquesta	335
5.4.1.3 Anàlisi estadística inferencial	338
5.4.1.4 Recerca d'ítems indicadors dels quatre tipus de cultura	341
5.4.2 Recull dels comentaris personals reflectits en el bloc C del qüestionari	343
5.4.3 Anàlisi de les entrevistes i observacions realitzades als els centres	344
5.5 Incidències	346
5.5.1 Incidències en quan a l'aplicació del qüestionari	346
5.5.2 Incidències pel que fa l'estudi en centres	247
5.6 Síntesi del capítol	348
6. RESULTATS DE L'ESTUDI	349
6.1 Estudi genèric. La dimensió cultural en els centres educatius	349
6.1.1 Fiabilitat del qüestionari	349
6.1.2 Anàlisi de freqüències	350
6.1.3 Anàlisi estadística inferencial	371
6.1.3.1 Comparacions de mitjanes o anàlisis de variància del total de l'escala amb cada una de les variables descriptives	371
6.1.3.2 Comparacions de mitjanes amb cada un del ítems del qüestionari i les variables descriptives agrupades	374
6.1.3.3 Comparació de mitjanes o anàlisi de variància amb cada un del ítems agrupats i les variables descriptives	381

6.1.4 Recerca d'ítems indicadors dels quatre tipus de cultura	385
6.1.5 Recull dels comentaris més significatius que han aportat els exemples del bloc C del qüestionari	387
6.2 Estudi específic. La cultura i les seves manifestacions	393
6.2.1 Justificació de les escoles triades	393
6.2.2 Síntesi de l'estudi realitzat als centres	395
6.2.2.1 Puntuacions globals i per manifestacions de cada una de les escoles	395
6.2.2.2 Resultats obtinguts classificats segons les diferents manifestacions en el conjunt dels centres observats	403
6.3 Quina és la cultura organitzacional que hi ha als centres? (síntesi del capítol)	442
C. ÚLTIMES REFLEXIONS	455
7. CONCLUSIONS, PROPOSTES I ALTERNATIVES	457
7.1 Conclusions	457
7.1.1 Conclusions generals	458
7.1.2 Conclusions específiques	463
7.2 Propostes d'intervenció	470
7.2.1 Propostes d'intervenció per al sistema	471
7.2.2 Propostes d'intervenció per als centres educatius	473
7.2.3 Propostes d'intervenció per als protagonistes	475
7.3 Limitacions i suggeriments	476
7.3.1 Limitacions a l'estudi de la cultura	477
7.3.1.1 Limitacions de caire general	477
7.3.1.2 Limitacions específiques a l'estudi de camp	478
7.3.2 Suggeriments per a futures investigacions	479
D. BIBLIOGRAFIA I FONTS DOCUMENTALS	483
8.1 Bibliografia consultada	486
E. ANNEXOS	Volum II

ÍNDEX QUADRES

Quadre 1.1: Diferents definicions de cultura d'una organització	21
Quadre 1.2: Diferents definicions de la cultura organitzacional escolar	25
Quadre 1.3: Procés de formació de cultura en l'interior d'una organització	38
Quadre 1.4: Cultures d'empresa	61
Quadre 1.5: Tipus de cultura que hi pot haver en una institució I (Municio)	64
Quadre 1.6: Tipus de cultura que hi pot haver en una institució II (Municio)	65
Quadre 1.7: Tipus de cultura segons Bolívar (1993) a partir de Hargreaves (1991) i Hargreaves, Mcmillan i Wignall (1992)	70
Quadre 1.8: Perspectives actuals en l'estudi de la Cultura Organitzativa	80
Quadre 1.9: Recull de funcions de la cultura organitzativa	87
Quadre 2.1: Categories que cal considerar per estudiar la cultura organitzacional	105
Quadre 2.2: Distribució de les manifestacions de cultura organitzacional segons diferents autors i àmbits	106
Quadre 2.3: Continguts específics que contempla la cultura organitzacional a través de les seves definicions	107
Quadre 2.4: Aspectes més significatius de les dimensions de la cultura organitzacional segons aportacions de Beare i altres	125
Quadre 2.5: Característiques dels centres segons la influència de les polítiques educatives	139
Quadre 2.6: Matriu de relacions entre el nivell afectiu i el nivell de la tasca	166
Quadre 2.7: Mecanismes necessaris que han desenvolupar els líders d'una institució	197
Quadre 2.8: Proposta d'intervenció en centres educatius per a la implantació d'innovacions i mecanismes de millora	204
Quadre 3.1: Classificació orientativa de les tècniques d'obtenció de la informació	248
Quadre 3.2: Temes que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura elaborat per Harrison	251
Quadre 3.3: Escales que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura elaborat per Dalin i Rust	252
Quadre 3.4: Dimensions que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura elaborat per Escudero	253
Quadre 3.5: Dimensions que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura	254
Quadre 4.1: Criteris de rigor metodològic en investigació	276
Quadre 4.2: Classificació segons Bolívar i Municio	283
Quadre 4.3: Buidatge general realitzat a partir de les manifestacions de Beare i Caldwell i Millikan; les classificacions de Bolívar i Municio i aportacions pròpies	286
Quadre 4.4: Univocitat que presenta cada un dels ítems segons els jutges	297
Quadre 4.5: Puntuació mitjana que cada jutge concedeix als ítems segons la importància	298
Quadre 4.6: Dades sobre la importància de cada un dels ítems segons els jutges	300
Quadre 4.7: Canvis realitzats a l'apartat B del Qüestionari	301
Quadre 4.8: Canvis realitzats a l'apartat C del Qüestionari	303
Quadre 4.9: Nova classificació de les diferents cultures organitzacionals	305

Quadre 4.10: Modalitats de l'entrevista	308
Quadre 4.11: Característiques, avantatges i inconvenients de les modalitats exposades	308
Quadre 4.12: Pauta entrevistes	310
Quadre 4.13: Fases del procés de desenvolupament d'una observació	312
Quadre 4.14: Pauta d'observació de les reunions	314
Quadre 4.15: Observació sobre aspectes generals del centre	315
Quadre 4.16: Matriu d'informació sol·licitada en les diferents tècniques de recollida d'informació	316
Quadre 5.1: Escoles de primària de la demarcació de la província de Barcelona	320
Quadre 5.2: Diagrama de flux en una enquesta postal	323
Quadre 5.3: Accions que cal portar a terme per a l'estudi de la cultura organitzacional en un centre educatiu	326
Quadre 5.4: Seqüència d'actuacions efectuades en el centre Pu1G	327
Quadre 5.5: Parts de l'entrevista	328
Quadre 5.6: Característiques que ha de reunir un observador	330
Quadre 5.7: Noves variables. Ítems agrupats segons manifestacions de cultura	336
Quadre 5.8: Síntesi del tractament estadístic inferencial	338
Quadre 5.9: Ítems representatius del total de l'escala	341
Quadre 5.10: Freqüències de les respostes dels qüestionaris	346
Quadre 6.1: Resum de les dades obtingudes sobre la consistència interna	349
Quadre 6.2: Nombre d'anys d'experiència al centre actual	353
Quadre 6.3: Especialitats predominats als centres	354
Quadre 6.4: Distribució del professorat	357
Quadre 6.5: Distribució dels grups	359
Quadre 6.6: Anàlisi estadística descriptiva de cada un dels ítems	361
Quadre 6.7: Mitjanes totals obtingudes per subjectes	364
Quadre 6.8: Mapa de la situació dels individus envers els quatre tipus de cultura	366
Quadre 6.9: Mitjanes totals obtingudes a cada escola	366
Quadre 6.10: Mapa de la situació de les escoles envers els quatre tipus de cultura	367
Quadre 6.11: Relació de mitjanes obtingudes per cada una de les variables	368
Quadre 6.12: Anàlisi estadística descriptiva dels ítems agrupats	370
Quadre 6.13: Relació entre variables	371
Quadre 6.14: Comparacions de mitjanes amb cada un dels ítems del qüestionari i les variables descriptives agrupades amb dos grans blocs	374
Quadre 6.15: Comparacions generals de mitjanes amb cada un dels ítems del qüestionari i les variables descriptives agrupades amb dos grans blocs	380
Quadre 6.16: Comparacions de mitjanes o anàlisi de varianza amb els ítems del qüestionari agrupats i les variables descriptives	381
Quadre 6.17: Comparacions generals de mitjanes amb els ítems del qüestionari agrupats i les variables descriptives	384
Quadre 6.18: Percentatge de respostes segons les cultures	385
Quadre 6.19: Correlacions de les diferents cultures	386
Quadre 6.20: Recull d'exemples del bloc C	387
Quadre 6.21: Distribució de les escoles interessades a continuar l'estudi	394
Quadre 6.22: Distribució de les escoles seleccionades per continuar l'estudi	394
Quadre 6.23: Resultats obtinguts en cada una de les manifestacions al centre Pr1P	396

Quadre 6.24: Resultats obtinguts a cada una de les manifestacions al centre Pu1G	397
Quadre 6.25: Resultats obtinguts a cada una de les manifestacions al centre Pr2G	399
Quadre 6.26: Resultats obtinguts a cada una de les manifestacions al centre Pu2G	400
Quadre 6.27: Resultats obtinguts a cada una de les manifestacions al centre Pu1P	402
Quadre 7.1: Dificultats perquè es doni la cultura col·laborativa	469

ÍNDEX GRÀFICS

Gràfic 2.1 Models de cultures que hi pot haver en relació amb el canvi	194
Gràfic 6.1: Relació d'edats dels enquestats	351
Gràfic 6.2: Relació dels anys d'experiència dels enquestats	352
Gràfic 6.3: Nombre d'anys d'experiència al centre actual	352
Gràfic 6.4: Nombre d'anys d'experiència en càrrecs directius dels enquestats	353
Gràfic 6.5: Titulacions dels enquestats	354
Gràfic 6.6: Organització vertical del professorat	355
Gràfic 6.7: Organització horitzontal del professorat	356
Gràfic 6.8: Etapes dels centres educatius	357
Gràfic 6.9: Dades referents al nombre de grups que tenen els centres	358
Gràfic 6.10: Ubicació dels centres	360
Gràfic 6.11: Distribució dels ítems del qüestionar del centre Pr1P	396
Gràfic 6.12: Distribució dels ítems del qüestionar del centre Pu1G	398
Gràfic 6.13: Distribució dels ítems del qüestionar del centre Pr 2G	399
Gràfic 6.14: Distribució dels ítems del qüestionar del centre Pu2G	400
Gràfic 6.15: Distribució dels ítems del qüestionar del centre Pu1P	402

ÍNDEX ESQUEMES

Esquema 1.1: Elements configuradors del clima social	46
Esquema 1.2: Esquema conceptual de cultura organitzacional	76
Esquema 1.3: Relació de la cultura amb els elements configuradors de l'organització	83
Esquema 2.1: Nivells de cultura i la seva interacció	99
Esquema 5.1: Contrastació d'instruments	325
Esquema 5.2: Contrastació de moments i d'informants	325
Esquema 6.1: Frases més significatives a destacar de cadascuna de les cultures	392

ÍNDEX FIGURES

Figura 2.1: Marc conceptual per valorar i desenvolupar la cultura dels centres	104
Figura 2.2: Estadis relatius al rol de l'organització	175
Figura 2.3: Estratègies d'intervenció amb grups de professors	226
Figura 4.1: Guia del procés metodològic	274
Figura 4.2: Utilització conjunta d'estratègies d'obtenció de la informació	278

RELACIÓ D'ANNEXOS

ANNEX 1: QÜESTIONARIS DIVERSOS SOBRE CULTURA ORGANITZATIVA.

ANNEX 2: QÜESTIONARI INICIAL UTILIZAT PER A LA VALIDACIÓ.

ANNEX 3: QÜESTIONARI DEFINITIU.

ANNEX 4: PAUTES D'OBSERVACIONS I ENTREVISTES.

ANNEX 5: CARTES ENVIADES ALS CENTRES.

ANNEX 6: ANÀLISI DE LA CONSISTÈNCIA INTERNA (ALPHA DE CROMBACH).

ANNEX 7: FREQUÈNCIES DE LES VARIABLES I GRÀFICS ELABORATS.

ANNEX 8: COMPARACIONS DE MITJANES (T-TETS) AMB TOTAL ESCALA.

ANNEX 9: COMPARACIONS DE MITJANES (T-TETS) AMB CADA ÍTEM.

ANNEX 10: FREQUÈNCIES DE LES NOVES VARIABLES.

ANNEX 11: COMPARACIÓ DE MITJANES (ANÀLISI DE VARIÀNCIA) AMB LES NOVES VARIABLES.

ANNEX 12: AGRUPAMENTS (CLUSTERS) SEGONS LA CULTURA DEL CENTRE.

ANNEX 13: RECURR DE COMENTARIS APORTATS PELS ENQUESTATS EN ELS EXEMPLES DE L'APARTAT C DEL QÜESTIONARI.

ANNEX 14: GRÀFIQUES DE SITUACIÓ EN CADA UN DELS CENTRES ESTUDIATS.

ANNEX 15: RESULTATS OBTINGUTS PER CADA UN DELS ÍTEMS EN CADA UN DELS CENTRES ESTUDIATS A L'ESTUDI ESPECÍFIC.

ANNEX 16: RESULTATS OBTINGUTS PER CADA UN DELS ÍTEMS AGRUPATS EN CADA UN DELS CENTRES ESTUDIATS A L'ESTUDI ESPECÍFIC.

ANNEX 17: TRANSCRIPCIONS DE LES OBSERVACIONS I ENTREVISTES DEL CENTRE NÚM. 1 (PR1P).

ANNEX 18: TRANSCRIPCIONS DE LES OBSERVACIONS I ENTREVISTES DEL CENTRE NÚM. 2 (PR2G).

ANNEX 19: TRANSCRIPCIONS DE LES OBSERVACIONS I ENTREVISTES DEL CENTRE NÚM. 3 (PU1G).

ANNEX 20: TRANSCRIPCIONS DE LES OBSERVACIONS I ENTREVISTES DEL CENTRE NÚM. 4 (PU1P).

ANNEX 21: TRANSCRIPCIONS DE LES OBSERVACIONS I ENTREVISTES DEL CENTRE NÚM. 5 (PU2G).

INTRODUCCIÓ

La concepció sobre el funcionament de les organitzacions s'ha desenvolupat mitjançant l'aplicació de diversos models, que són conseqüència de diverses estructures científiques o de coneixement. Als enfocaments mecanicistes de base taylorista, cal afegir, a partir de la II Guerra Mundial, la preocupació per les relacions humanes, que comporta una visió més qualitativa i humanitzada de les institucions. El model resultant es veurà complert per l'enfocament sociològic, que posa l'accent en qüestions com la creació de l'ambient de treball o la importància dels grups/equips de treball. En la dècada dels 70 apareix un altre model, *l'ecològic*, que transforma en profunditat el sentit organitzacional en donar-li sentit de globalitat i interdependència entre els diferents components de les organitzacions.

En els anys vuitanta les noves necessitats potencien l'aparició d'una preocupació per la base humana del canvi; és a dir, per les percepcions, expectatives, motivacions, actituds i altres factors implícits a la persona que poden facilitar o no la realització pràctica de les innovacions. Es parla ja de **cultura** com un nou intent d'humanitzar les organitzacions i d'introduir en la seva concepció elements teòrics i metodològics propis del discurs humanista: valors, creences, posicions respecte de les persones i la seva pròpia cultura i fins i tot s'arriba a acceptar els plantejaments d'un discurs crític que fa referència a com les estructures poden arribar a ser alienadores. Per això, autors com Braverman, Foucault, Giddens, Habermas o Hargreaves s'integren en un intent d'aconseguir una concepció cultural de les organitzacions que suposi un plantejament humanitzador, antropològic i crític (conseqüentment, amb capacitat de canvi).

A més a més de reconèixer el paper actiu de les persones, es planteja el caràcter instrumental de les organitzacions. Com a estructures socials, s'han de vincular a l'entorn i implicar-se en la seva transformació. El canvi que cal aconseguir no és tan sols un canvi personal sinó la promoció del canvi social mitjançant el compromís amb els valors i les inquietuds socials predominants.

En l'àmbit pròpiament educatiu i en el context concret del nostre país, la nova reforma educativa, iniciada amb l'aparició de la LOGSE, canvia no solament l'estructura del Sistema Educatiu sinó que suposa la transferència als centres educatius de noves competències organitzatives i pedagògiques. Es fa evident la necessitat d'incorporar-se

a les noves propostes quan s'analitzen les necessitats reals dels centres i els reptes socials i culturals als quals el sistema intenta respondre.

El repte de l'organització i dels seus directius no sols és aconseguir millors resultats en el que ja es fa (preocupació del moviment d'escoles eficaces), ni millorar l'organització des d'una perspectiva que considera la globalitat (enfocament de la millora escolar *fer el mateix, però d'una manera conjunta millor*), sinó redissenyar els centres educatius de manera que facin possible la millora. Aquesta reestructuració escolar exigeix un canvi de cultura que suposa considerar:

- El centre educatiu ha d'aprendre i capacitar-se com a organització per anar millorant quotidianament i contínuament. L'organització que aprèn serà la que sigui capaç d'adaptar-se a noves situacions en funció de les respostes que obtingui, modificant com una activitat quotidiana objectius i estructures en relació amb les noves demandes.
- Superar l'aïllament dels professors i potenciar el treball col·laboratiu, que permeti el desenvolupament professional i la construcció d'una nova cultura professional.
- Modificar esquemes tradicionals relacionats amb la gestió, fent-los més dependents del currículum, possibilitadors d'un procés participatiu i atents a les demandes de l'entorn i dels usuaris; també inclou un lideratge transformacional que ofereixi una visió articulada de les fites de l'organització i que generi motivacions a tots els seus membres.
- Acostar-se més al context i considerar major protagonisme de les escoles en la promoció del canvi social, cultural i econòmic.

Sota aquesta perspectiva cal entendre que el centre educatiu, i especialment la seva àrea acadèmica, s'ordeni per aconseguir i estimular la col·laboració i la millora docent. Implícitament s'assumeix el següent:

- Hi ha una preocupació per millorar l'adquisició de coneixements habilitats i destreses entre el professorat.
- El treball col·laboratiu s'entén com una cosa gratificant en l'àmbit personal i professional.

- L'experimentació i el fracàs ocasional són esperats i acceptats en el procés d'aprendre a ensenyar.
- Oferir o sol·licitar ajuda no és vist com un indicador d'incompetència, sinó com una manera adequada d'aprendre.
- S'organitzen equips de treball per resoldre problemes.
- Les activitats de la Direcció estan avocades cap a la millora i la facilitació de l'ensenyament.
- Els projectes s'elaboren pensant en la seva repercussió en l'aula.
- Es planifiquen i desenvolupen programes de formació vinculats al desenvolupament del currículum.
- S'estableixen mecanismes d'avaluació participativa i es potencia l'autoavaluació.
- Hi ha preocupació per apropar-se a l'entorn.

Desgraciadament, l'anàlisi anterior no és totalment vàlida per a les nostres institucions educatives, que en gran mesura han quedat estacionades en plantejaments estructuralistes o relacionats amb el moviment de les relacions humanes. Malgrat tot, la necessitat d'incorporar-se a les noves propostes es fa evident quan s'analitzen les necessitats reals dels centres i els reptes que el sistema planteja en la Reforma Educativa.

Poder respondre als reptes que el nou sistema educatiu proposa, implica la necessitat d'incorporar un **canvi cultural** en els centres educatius que suposi, entre altres coses, superar l'individualisme del professorat i la concepció mecanicista dels centres per actituds col·laboratives i modalitats d'organització flexibles que permetin la construcció del currículum des d'una perspectiva que integri l'avaluació, la investigació, la formació i la innovació.

Actualment, hi ha cada cop més la certesa que l'educació és una tasca col·lectiva amb sentit social. Els estudiants tenen dret a rebre una ensenyament de qualitat i això no és possible si entre els professors no existeixen plantejaments congruents i actuacions solidàries a partir d'alguns criteris comuns.

“La creació de centres educatius de qualitat parteix de la convicció de que és possible crear, conservar i transformar la cultura, tot i que es necessitarà temps per adequar-los a les noves exigències. S’entén que el fet de compartir concepcions i conviccions sobre l’ensenyament i el paper del professor és fonamental per aconseguir accions coordinades i de qualitat”.

Gairín, 1995

El treball col·laboratiu és, en primer lloc, una exigència tècnica per la necessitat de respondre d’una manera coordinada a les exigències que planteja la resposta educativa dels alumnes i per l’exigència de construir un currículum contextualitzat als nostres centres amb la participació activa de tots els professionals implicats.

El treball col·laboratiu també és una exigència social si fem cas dels estudis sobre les escoles eficaçes. Una de les característiques que es repeteix en tots els estudis sobre el tema és l’existència de fites i objectius comuns coneguts i compartits per tothom.

Les noves preocupacions pel treball en col·laboració i per generar una cultura comuna que serveixi de referència a tots els membres de la comunitat educativa responen, així mateix, **als nous enfocaments en la direcció i gestió dels centres educatius.**

Això ens obliga a superar hipòtesis o perspectives d’anàlisis dels centres com institucions on els fets es donen de forma independent per concebre’ls com a escenaris on es desenvolupa alguna cosa més que actuacions aïllades.

Des d’aquests plantejaments té sentit l’estudi que realitzem. Serveix per delimitar els aspectes bàsics i diferencials de la cultura organitzativa existent en els centres educatius, proposar quina seria la cultura més adient a desenvolupar per tal que estiguessin en consonància amb les exigències que planteja l’entorn i facilitar algunes idees que puguin generar aquest canvi.

L’estructura del seu desenvolupament inclou tres grans blocs dividits en vuit capítols. El primer capítol, anomenat **Aproximació Conceptual** pretén definir, estudiar els processos de formació, classificar, veure les diferents perspectives d’estudi, acostar-nos a les funcions i a la influència de l’entorn del terme cultura. El segon capítol, la **Cultura en la Pràctica**, vol acotar les diferents manifestacions de la cultura organitzacional amb la finalitat d’estudiar-la posteriorment en profunditat. També analitza quina és la situació actual i proposa quina hauria d’arribar a ser la cultura desitjada. L’últim capítol

d'aquest primer bloc (APROXIMACIÓ CONCEPTUAL I METODOLOGIA) en primer lloc justifica el perquè de la necessitat de l'estudi de la cultura i tal com assenyalava el seu títol, **Aproximació Metodològica. Com Analitzar la Cultura?**, fa una primera aproximació de com es pot realitzar la mediació de la cultura en una institució.

En el segon bloc, ANÀLISI DE LA CULTURA ORGANITZACIONAL EN ELS CENTRES, s'aborda tot el tema de l'estudi empíric. El capítol número quatre anomenat **Disseny i instrumentalització de l'estudi** concreta els objectius, la metodologia i el pla de treball de l'estudi, així com la presentació i el procés de l'elaboració dels instruments utilitzats. En el capítol següent (**Desenvolupament de l'Estudi**) es planteja tot el desenvolupament de l'estudi que va des de la determinació de les mostres fins a l'explicitació de com es realitzarà tot el tractament dels resultats obtinguts en la recollida de les dades. El sisè capítol intítulat **Resultats de l'Estudi**, ens aporta el col·lorari de dades obtingudes després del tractament de la informació efectuada segons s'indicava en el capítol 5.

El tercer i darrer bloc, ÚLTIMES REFLEXIONS DE L'ESTUDI, consta d'un únic capítol, anomenat **Conclusions, Propostes i Alternatives**. Pretén, com el seu nom indica, realitzar una síntesi de tots aquells aspectes més rellevants que s'han esbrinat a través de la recerca. Alhora proposem quines poden ser les possibles actuacions d'intervenció i les futures línies d'investigació i s'alerta sobre les limitacions de la investigació realitzada.

Però més enllà de l'estructura esmentada, la present aportació suposa implícitament una reivindicació de la importància dels factors personals i col·lectius en el funcionament de les organitzacions i el reconeixement de la cultura com a referent obligat per fomentar el canvi i la millora.

Finalment i en un altre ordre de coses ens cal fer un aclariment semàntic que fa referència a la paraula *col·laborativa* i que cal tenir present al llarg del text. Tot i que aquest terme no està incorporat al diccionari de la llengua catalana, és d'ús freqüent en el llenguatge oral i manifesta al nostre entendre, un sentit més complert i ampli que la paraula *col·laboradora* que és la recomenada per la llengua.

**A. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL I
METODOLÒGICA**

1. APROXIMACIÓ CONCEPTUAL

El concepte de cultura amb tots els seus significats socials i polítics, és un terme, sorgit i desenvolupat en la gènesi de l'Estat contemporani, a principis del segle XIX, a països de l'Europa central com ara Alemanya, Suïssa i Itàlia (Pietro, 1993). Justament en el primer dels països mencionats es desenvolupa com a conseqüència de l'*Aufklärung*, de l'idealisme alemany com a moviment creador de manifestacions culturals (poesies, art i filosofia) i del desenvolupament pedagògic de l'època, nucleat principalment al voltant de la Universitat de Göttinga.

A Espanya (segons el mateix autor), encara que anticipat per la Constitució de la Segona República, fins a la Constitució de 1978 no es va fer un reconeixement exprés de la cultura. Aquest concepte va figurar, des del punt de vista oficial, tant en el preàmbul com en deu ocasions més a través de tot l'articulat. Això no vol dir, però, que fins aquell moment s'estigués d'esquena a la cultura i al seu significat. Ja a principis del segle XIX en el discurs preliminar de la Constitució de les Corts de Cadis es va incloure una menció a *l'estat de civilització i cultura* en referir-se als originaris d'Àfrica establerts en els països d'ultramar. Per segona vegada es menciona la *civilització i cultura* en l'Exposició de l'Estatut Reial de 1834, en aquesta ocasió amb un caràcter més proper al que es concep actualment.

No resulta còmode, segons Fullat (1990), definir la *cultura* perquè aquesta no constitueix un espectacle, ja que el suposat espectador forma part de l'espectacle mateix. Una accepció molt estesa és la que utilitza el concepte cultura per referir-se a aquells productes artístics, literaris, etc., com a valor superior a altres produïts per altres col·lectius *no cultes*. Les institucions educatives han compartit durant molt temps aquest concepte en el sentit que, a través seu s'adquireix un estat de coneixement superior a altres persones o col·lectius que no podien accedir als nivells d'intel·lecte que produïen les institucions educatives formals.

Sovint utilitzem el terme en conversacions informals per explicar un atribut o estat d'una persona *culta*. En aquest sentit volem dir que una persona té bon gust en quant a música, art, formatges, vins... Tanmateix, el concepte de cultura no comporta necessàriament

aquesta antiquada postura, sent més general el significat: *diferents grups de persones tenen diferents modes de vida.*

Avui en dia, en tots els àmbits es parla de cultura. Es parla de cultura d'empresa, familiar, sindical... i també de cultura escolar. La cultura és la forma de pensar respecte del tipus de govern que es prefereix, el tipus de família que es té (monogàmia o poligàmia), com ens sentim quan algú ens dóna una ordre i les aptituds que hem après o els instruments amb què comptem per guanyar-nos la vida. Aquesta proliferació del terme al marge d'afegir ambigüitat al concepte, dóna a entendre un nou enfocament en la manera d'entendre els grups humans i les organitzacions.

La primera característica que ens crida l'atenció del terme *cultura* és la seva gran inclusivitat: hi ha massa aspectes a recollir sota una denominació tan poc precisa. Antropòlegs, sociòlegs, literats i artistes han tractat de generar definicions pel seu propi ús, però el fet que la paraula cultura continuï sent un terme genèric perpetua la seva ambigüitat.

Des d'un punt de vista **antropològic / sociològic**, la cultura és un sistema de significats, coneixements, símbols i experiències que es comparteixen i s'expressen en els comportaments i pràctiques dels membres d'un grup i els donen una definició social i un sentit d'associació.

S'expressa a través de rituals, cerimònies i símbols, tots ells poden servir per reforçar-se i mantenir-se recíprocament. Presa en el sentit etnogràfic més ampli, la cultura és un tot complex que inclou art, moral, lleis, costums, creences, coneixements i totes les altres capacitats i hàbits adquirits per les persones com a membres d'una societat.

La cultura és una part heretada, i és sovint un sistema de concepcions transmeses de forma simbòlica que permeten als éssers humans desenvolupar, comunicar i perpetuar els seus coneixements i actituds davant la vida, tant per al present com per al futur. Tot grup de persones desenvolupa i manté una cultura única; a mesura que van desapareixent els seus membres i incorporant-s'hi d'altres, la cultura va reflectint les contribucions particulars d'aquests últims i la pèrdua de la idiosincràsia dels antics. La cultura no és

estàtica, sinó que es troba en un estat de canvi permanent, és a dir, de desenvolupament constant.

El que ens dóna les nostres característiques humanes és el que aprenem o adquirim de la societat que ens envolta. No naixem humans, ens hi tornem vivint en societat.

Litterer, 1979:242

O bé

La cultura constitueix una característica universal i comuna en tots els homes; tanmateix, els seus continguts varien d'una societat a una altra... estar organitzats és una característica essencial del comportament de les persones i el que la seva forma de vida es transmeti a través de generacions, mitjançant l'educació familiar, l'educació escolar, o la participació en diferents associacions i les identificacions interpersonals que tenen lloc.

Ordóñez, 1993:84

Els antropòlegs Hoebel i Weaver (1985) han fet explícits una sèrie de conceptes i de característiques que potser ens ajudaran a acabar a entendre una mica millor el terme que ens ocupa:

- La cultura es refereix a tots els comportaments d'un grup.
- Tots els aspectes de la cultura de cada grup estan íntimament entrelaçats en un model, que és únic per a aquest grup.
- Les cultures canvien com a resultat del següent:
 - ⇒ el contacte entre els grups humans.
 - ⇒ de les interaccions amb el medi natural.
 - ⇒ de les forces existents dins del grup.
- Cada cultura és un conjunt de símbols davant dels quals l'individu reacciona més que davant de la realitat objectiva.
- Tota la vida social té lloc en els grups.

Des d'un punt de vista **estètic, artístic i literari**, la paraula cultura s'utilitza per referir-se a aquelles accions i conseqüències, expressions o productes que estan definits dins de la classificació general de les *arts* (poesia, literatura, arquitectura, pintura, escultura...), i

que es creu que tenen valors intrínsecs en ells mateixos i per ells mateixos, independentment de qualsevol valor personal o comercial real que tinguin.

En sentit intel·lectual, la cultura es refereix a l'esforç intencional i ininterromput per aconseguir un ideal, per crear una *realitat* que reflecteixi els ideals més alts que l'ésser humà pot albirar.

La cultura, doncs, personifica la determinació d'aconseguir el que és idealment bo, tant en termes de moral com de gust. La recerca de la cultura s'associa a la recerca de l'excel·lència i el sublim tant en els esforços de tipus artístic com moral.

Tenir una cultura significa haver aconseguit una qualitat d'estil de vida, tant en pensament com en activitat, que superi la mera existència animal.

Bearei altres, 1992

Com hem vist, la cultura serveix de referent per a múltiples activitats humanes. Tot i tenir en compte la dificultat d'una aproximació conceptual comunament acceptada, creiem que pot servir per una primera aproximació l'aportació de Kroeber i Kluckohn que, en el seu treball sobre el significat i l'ús del concepte de cultura en les ciències socials, van identificar tres-centes definicions, i després d'analitzar-ne detalladament cent seixanta-quatre, van proposar la definició resum següent:

"La cultura consisteix en formes de comportament, explícites o implícites, adquirides i transmises mitjançant símbols i constitueixen el patrimoni singularitzador dels grups humans, incloent-hi la seva plasmació en objectes; el nucli essencial de la cultura són les idees tradicionals (és a dir, històricament generades i seleccionades) i, especialment, els valors que hi ha vinculats; els sistemes de cultures poden ser considerats, d'una banda, com a productes de l'acció, i de l'altra com a elements condicionats de l'acció futura."

cit. Muñoz Roman, 1989:156

D'aquesta definició obtenim que la cultura:

- Està constituïda per comportaments, idees i especialment valors.
- Es transmet mitjançant símbols.
- Singularitza als grups humans.

Una altra aportació aclaridora és la de Bates (1987), que ha descrit la cultura amb la definició següent:

Cultura és el que dona sentit a la vida. Els pensaments, llenguatges, rituals, coneixements, convencions, cortesies i artefactes, en definitiva el bagatge cultural de qualsevol grup, són els recursos a partir dels quals es construeix la identitat social i individual. Proporcionen la base sobre la qual els subjectes construeixen el seu coneixement sobre el món i sobre ells mateixos. Part d'aquest bagatge és factual, és a dir empíric, descriptiu, objectiu. Una altra part, potser la més gran, és mítica. Aquesta relació no amb els fets sinó amb els significats, és a dir, amb les regles interpretatives i prescriptives és la que proporciona les bases per comprendre i actuar.

En funció de les aportacions que acaben de transcriure i tenint en compte algunes de les aportacions de Domínguez (1995), la cultura es podria **caracteritzar** de la manera següent:

- a) En primer lloc, un procés en continua construcció, que té les seves fases com un ésser viu: neix, es desenvolupa i mor amb la fusió d'altres cultures, ja sigui per colonitzar o per ser colonitzades.
- b) És un procés que neix com a conseqüència de la resposta d'un grup humà a un context físic (vegetació, clima...) i, de vegades, humà.
- c) Aquest procés es desenvolupa a través de l'aprenentatge transmès els uns als altres en una organització, de tal forma, que va consolidant una sèrie de creences, valors, codis, ritus, litúrgies, llenguatge, històries, herois i llegendes compartides, que configuren un constructe cultural i tenen com a conseqüència una forma de pensar i comportament que es converteixen en normes i costums. Aquest procés de desenvolupament inclou també una forma de selecció dels seus membres per potenciar i consolidar aquests codis.
- d) És un procés en constant reelaboració amb multitud de factors externs (altres cultures, contextos més amplis, fets i fenòmens transcendents) i interns (interacció del sistema relacional: conflictes, relació de poder, comunicació, participació, etc.), que influeixen directament de manera interactiva en la seva configuració.
- e) Aquest procés està configurat per una sèrie d'elements com són ara: instruments, elements socials, normatius i simbòlics, i té una gran importància

el seu contingut ideològic i l'entramat social de significats que pauten comportaments i formes de pensar.

f) Aquest procés té les funcions següents:

⇒ Identifica i diferencia als membres d'una organització, ajuntant-los a interpretar la realitat en la qual viuen, simplificant-li aquest coneixement a través de normes, codis, ritus...

⇒ Li dona seguretat, estabilitat i facilita la comprensió de processos complexos als membres d'una organització.

⇒ Facilita normes per definir el seu comportament, però també es converteix en un instrument de control social (tant inconscient, conscient com manifest).

g) Aquest procés s'acostuma a caracteritzar pels indicadors següents: nivell d'estabilitat, control, autonomia, estructura, recolzament, identitat, tolerància respecte al conflicte, el risc i la creativitat i recompensa de premis i càstigs. Generalment una cultura més oberta, més complexa i més desenvolupada acostuma a coincidir amb més benestar dels seus membres (llibertat i autonomia, pluralitat de desenvolupament tecnològic i, en general, millor qualitat de vida).

h) Finalment, com tota obra de les persones també té la seva davallada, que acostuma a coincidir amb la devaluació biològica dels seus membres, que permet acceptar altres cultures o suportar la seva anul·lació violenta. Tota cultura que desapareix dona lloc a una nova cultura. Aquest procés de desaparició acostuma a ser lent i no sempre és terminal del tot, fins i tot pot tornar a renéixer.

Segons Litterer (1979) totes les cultures ensenyen la gent com han d'actuar amb el seu cap, amb els seus subordinats, amb els seus companys, com interpretar les seves obligacions en una determinada posició o rol en ser amenaçats, insultats... Per tant, les cultures no és que siguin de gran utilitat, de fet, són essencials per ensenyar-nos els rudiments necessaris per a la supervivència. Però també en podríem fer una lectura més catastrofista: *la cultura controla el comportament de l'home sense que ell se'n adoni, li renta el cervell.*

En qualsevol cas les cultures modelen la gent en diverses formes bàsiques i, per tant, qui s'interessi en l'organització dels individus ha de considerar-ho com un punt fonamental.

Després d'aquesta petita aproximació, des de les principals perspectives podem constatar que totes sostenen uns punts en comú. Així, unànimement, es considera que la cultura, en un o altre sentit del terme, s'aprèn i constitueix un cos de tradicions dins de qualsevol societat.

Optar per una definició única i clara del terme *cultura* resulta, tal i com ja apuntàvem al començament, difícil per raó de la complexitat del fenomen que es tracta de conceptualitzar, a la gran quantitat d'àmbits que abraça i al complex panorama que se'ns presenta davant el gran nombre de definicions realitzades des de diversos enfocaments disciplinaris. Tanmateix, hem intentat fer aquest primer recorregut aproximatiu, començant des de l'antropologia, perquè, si més no, ens orienti a dimensionar aquest terme i ens permeti establir relacions amb el marc de l'organització de les institucions en general i dels centres educatius en particular.

1.1 La cultura organitzacional

Les nostres vides, més que mai, es desenvolupen en el si d'organitzacions i, aquestes, a través dels mitjans de comunicació i de la publicitat ens transmeten els seus valors, les seves expectatives i les seves idees... i ens conviden a compartir-les (Coronel i altres, 1994:104). Són les organitzacions en què vivim les que prenen la majoria de decisions més importants de la nostra existència. De fet, és la societat qui decideix si existeix la pena de mort, l'avortament o l'eutanàsia, per posar alguns exemples.

Quan una persona arriba a una organització, si la seva cultura li ha proporcionat el vocabulari i la gramàtica adequats, pot entendre (llegir) els símbols amb els quals es troba, i per tant, anticipar i fer que les seves accions encaixin en l'organització rebent d'aquesta manera els seus beneficis, i sentint-s'hi còmode. Si la seva cultura no li ha ensenyat el llenguatge, estarà confós, serà inepte i estarà en desavantatge fins que l'aprengui. És possible aprendre aquestes coses, però pot passar, igual que amb l'aprenentatge d'altres idiomes en edat avançades, que no se senti còmode parlant un nou idioma, li resulti difícil utilitzar i, de vegades, quan ho fa se li nota molt l'accent. Així

doncs, tal com diu Litterer (1979), la cultura, en preparar les persones amb llenguatges que els permeten llegir i utilitzar les relacions socials, proporciona les bases per crear i entendre les organitzacions. Quan es desenvolupen organitzacions que utilitzen llenguatges diferents, és necessari, per poder-hi accedir, aprendre un nou llenguatge perquè es converteixi en quelcom fàcil i natural.

Poden dir que les accions que les persones realitzen en el context d'una organització vénen determinades per les idees, els valors i les expectatives generades i transmeses per les organitzacions. O més exactament, generats i transmesos en el decurs de la interacció entre els subjectes. A aquest discurs l'anomenen **cultura**. Aquesta cultura es concreta, es manté i es transmet a través de **símbols i pràctiques** o, més exactament, a través del **significat** que aquests símbols i actuacions contenen.

1.1.1 Què entenem per cultura organitzacional?

Dues escoles de pensament cultural han influït en el concepte modern de cultura organitzacional: una es basa en el que directament es pot observar dels membres de la comunitat, és a dir, els seus patrons de comportament, llenguatge i ús d'objectes materials. L'altra escola prefereix referir-se més aviat a quins són els fets que es comparteixen en la ment dels membres d'una comunitat; és a dir, creences, valors i altres idees importants que els membres d'una comunitat poden tenir en comú.

El subjecte assigna significats a la realitat, assigna significats subjectius a totes les seves accions. No es pot, doncs, oferir un balanç de respostes estereotipades ja que els comportaments dels subjectes en les organitzacions són percepcions subjectives. Cal considerar conceptes com la intersubjectivitat, el sentit comú, la cultura individual... per comprendre que en l'organització es crearan uns valors, un reglament moral, un codi de premis i càstigs, que suposaran un control invisible del subjecte; així com un esquema d'adaptació i supervivència en les organitzacions i un esquema de transmissió i reproducció simbòlica en elles. Els intercanvis que es donen en una organització, els processos de consens, la història de cada organització fa de cada una un lloc peculiar i diferenciat.

Fins ara, i pel que hem apuntat en les planes anteriors, podem afirmar que estem d'acord que **existeix una cultura organitzativa particular en el si de les organitzacions,**

Quan parlo sobre la cultura empresarial amb els meus col·legues i membres d'empreses, normalment descobreixo que estem d'acord a afirmar que la cultura existeix i que és important tenir-la en compte per les seves conseqüències en l'àmbit organitzatiu. Però en realitat tenim idees totalment diferents sobre el que és ella en realitat.

Schein, 1992:23

cultura, d'altra banda, no necessàriament compartida per tots els membres i de caire dinàmic. Ens cal, per tant, per a la realització d'un estudi sobre la cultura organitzacional que es genera en els centres acotar, definir i situar l'àmbit d'estudi.

Les aportacions significatives i més o menys generals de diferents autors recollides en el quadre 1.1 ens poden ajudar a matisar elements diferenciadors però poc afegixen a la proposta de Schein quan diu:

“La cultura d'una organització es refereix a les presumpcions i creences bàsiques que comparteixen els membres d'una organització. Aquestes operen de forma inconscient, defineixen la visió que els membres de l'organització tenen d'aquesta i de les seves relacions amb l'entorn i han sigut apreses com a respostes als problemes de subsistència amb l'entorn i als propis de la integració interna de l'organització. Aquest nivell més profund de presumpcions ha de distingir-se dels artefactes i valors, en la mesura que aquests són manifestacions de nivells superficials de la cultura, però no l'essència mateixa de la cultura” o bé “model de presumpcions bàsiques – inventades, descobertes o desenvolupades per un grup donat en anar aprenent a enfrontar-se amb els seus problemes d'adaptació externa i integració interna, que hagin exercit la suficient influència per ser considerats vàlides i, en conseqüència, ser ensenyades als nous membres com la manera correcta de percebre, pensar i sentir aquests problemes.

Schein, 1992: 23-25

Segons aquesta definició la cultura:

- Opera a un nivell inconscient.
- Són respostes apreses i donades com a suposades pel grup, ja que repetidament han resolt els seus problemes de subsistència en el seu medi extern i d'integració externa.

- Han de distingir-se dels artefactes i valors que són nivells superficials de la cultura.
- És un producte après de l'experiència grupal, i localitzable on existeixi una unitat social independent i clarament definida.
- Pot descobrir-se una cultura global de l'organització com a conjunt.
- I també altres cultures que operen en grups estables dins de la unitat social empresa.

AUTORS/S	DEFINICIÓ
Pümpin i Garcia (1990)	La manera i la forma en què una empresa soluciona i accepta les situacions, pel que implícitament es contempen normes, valors i creences que generen comportament empresarial tant internament a la pròpia empresa com en el seu entorn.
Bosche (1984)	Adaptació als factors ambientals i, en conseqüència, a les persones
Colom, Sarramona i Vázquez (1991)	La instrumentació, els artefactes creats, generats i utilitzats per portar a terme el projecte comunitari que tota empresa implica. La manera d'estar i de ser, i en conseqüència, de viure, de solucionar situacions, de relacionar-se, de comprendre la realitat...
Calvo (1990)	Els valors, el reglament moral, un codi de premis i de càstigs... que es creen en les organitzacions i que suposaran un <i>control invisible</i> del comportament del subjecte; així com un esquema d'adaptació i sobrevivència en les organitzacions i un esquema de transmissions i reproducció simbòlica. És a dir, una estructura simbòlica que fa a cada organització escolar peculiar i diferenciada
Erikson (1987)	La cultura és essencialment ideacional, en el sentit que suposa un marc interpretatiu que ofereix sentit al comportament. Aquesta cultura es concreta en una modalitat de treball escolar acceptat per tots els membres d'una organització, o el que Erikson anomena Acadèmic Task Structure. És a dir, un marc estable de símbols com a referència pel comportament dels subjectes.
Geertz (1989)	Entesa com un sistema de signes interpretables, la cultura no és una entitat, quelcom al que es puguin atribuir de manera causal esdeveniments socials, modes de conducta, institucions o processos socials; la cultura és un context dins del qual poden descriure's tots aquests fenòmens d'una manera intel·ligible, és a dir, densa.
Deal (1985)	Una expressió que intenta captar la cara informal, implícita –sovint

	inconscient- d'una empresa o organització humana... consistent en pautes de pensament, conducta i artefactes que simbolitzen i donen sentit al lloc de treball.
Smircich (1985)	Un conjunt de presumpcions, pensaments compartits, significats i valors que formen una espècie de teló de fons de l'acció i que els individus els prenen com a evidents, indiscutibles o suposats.
Handy (1984)	La cultura d'una organització és el conjunt de valors i significats compartits pels seus membres, manifestats de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars.
González (1992)	La cultura organitzativa és una dimensió que envolta totes les altres i ve constituïda pel conjunt de creences, supòsits bàsics (sovint inconscients), normes implícites, sentiments, etc. sobre les persones, l'educació, la manera més adequada de fer les coses, de resoldre els problemes, de treballar i de relacionar-se dins de l'escola.
Municio (1988)	La cultura és el conjunt de valors, creences i principis que guien l'activitat d'una organització i la diferencien d'altres. Representa un sistema d'actuació que té un clar i definit significat per als seus membres, la qual cosa implica supòsits sobre la naturalesa de les persones, sobre les relacions socials, sobre el treball i sobre el sentit i finalitat de la mateixa institució. Totes les organitzacions tenen una cultura dominant que reflecteix els valors bàsics compartits per la majoria dels seus membres, tot i que les grans organitzacions tenen també subcultures que reflecteixen els valors de grup minoritaris o marginats, com en qualsevol societat

Quadre 1.1: Diferents definicions de cultura d'una organització.

Per a aquests autors la cultura organitzacional:

- És un producte procedent de l'experiència grupal i, per tant alguna cosa només localitzable allà on existeixi un grup definit i posseïdor d'una història significativa.
- Pot ser aplicada a les unitats socials de qualsevol dimensió que hagi pogut aprendre i establir una visió de si mateixa i del mitjà que les envolta.
- Serveix per solucionar situacions, per comprendre la realitat i com a marc de referència per al comportament dels subjectes.
- Està implícita, és invisible i informal.

- És el reflex de la integració de cultures externes (context) i de les cultures internes (dels diferents grups de l'organització).
- Està dotada d'un univers simbòlic (símbols, mites, rituals, tabús...) específic i d'un conjunt de valors, creences i principis que guien l'activitat.
- Homogeneïtza conductes personals i reforça (implícitament) la configuració del poder.
- Està en la base de la identitat de l'organització.

En definitiva les aportacions dels autors que acaben de citar, conjuntament amb les d'Anzizu (1985); Cohen, Deal, Meyer i Scott (1979); Meyer i Rowan (1983); Harrison (1988); Rutter i altres (1979); Schein (1988), Torrington i Weightman (1989), Beare i altres (1989), Gil (1986), Pümpin (1985), o les múltiples aportacions de Handy, entre altres, ens permeten definir de forma simplificada que *la cultura d'una organització és el conjunt de valors i significats compartits pels seus membres, manifestats de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars.*

1.1.2 Hi ha una o diverses cultures?

Tanmateix cal considerar que la dimensió cultural en les organitzacions no s'esgota (Coronel; 1993:94) ni queda encasellada prenent en consideració únicament el component aglutinador, la visió monocolor i unívoca, l'aparell intervencionista. Aquesta visió homogeneïtzadora es complementa i s'enriqueix com un apropament més diferenciador i, per tant, més conflictiu i menys neutral a la vida organitzativa dels centres, un apropament, amb tins menys cohesius i més diferenciadors que cerca el que és culturalment diferent, reivindicant l'emergència de subcultures diverses i l'enfrontament entre elles com a elements necessaris i presents en les dinàmiques de funcionament organitzatiu.

Pot passar, doncs, que en una institució hi hagi diverses cultures que s'interrelacionen entre si; en conseqüència, direm que en aquesta organització hi ha subcultures. Van Maanen i Barley (1985) defineix aquest terme de la forma següent:

Entenem la subcultura com un subconjunt dels membres d'una organització que interactuen regularment, s'identifiquen a si

mateixos com un grup dins de l'organització, i comparteixen un aspecte dinàmic; per això serà difícil definir el tipus de cultura d'un centre. Allò que acabarem obtenint és la cultura de la institució en un espai de temps determinat, un conjunt de problemes definits com a problemes de tots i que desenvolupen accions no premeditades sobre la base d'acords col·lectius propis del grup.

Bates (1987) i Morgan (1991) coincideixen amb aquesta aportació quan manifesten que conjuntament a la dimensió d'unitat d'una organització, amb un conjunt de fites i valors compartits hem d'afegir la dimensió conflictiva de desacords inherents a una organització. Poden distingir en el seu interior un conjunt de subcultures o microcultures.

D'altra banda, Bolívar (1993) afirma que una organització no acostuma a tenir una cultura unificada. Cada departament, comunitat ocupacional o laboral, amb el pas del temps, desenvolupa la seva pròpia subcultura (llenguatge, normes, perspectives i fites, diferències perceptives, etc.). Per això freqüentment en les organitzacions predominen més les diferències i conflictes que el consens. Sobrevalorar la vessant estructural de la cultura és deixar de banda l'autonomia potencial de les cultures de cada subcomunitat ocupacional a l'interior de l'organització. La cultura es configura així com a factor mediador entre els components estructural i individual/grupal.

Podem parlar de **cultura dominant** d'una organització quan els seus valors bàsics són compartits per la majoria dels membres; i de **subcultures**, sense que el concepte tingui connotacions pejoratives, de grups (professors, alumnes, directius...) o en l'interior d'aquests, representables com a diagrames de Venn en cercles que agrupen i se sobreposen amb zones d'intersecció mútua a cada un dels grups. A la dimensió d'unitat d'una organització, com a conjunt de fites i valors compartits, hem d'afegir aquesta dimensió conflictiva de desacords en el seu interior. Des d'una lògica d'eficàcia, quan aquestes subcultures predominen, i no hi ha més que una zona d'intersecció comuna, la institució no té un pla comú d'actuació, o com encertadament diu Hargreaves (1991), hi ha una *balcanització*.

Swindeler (Aparisi i Soriano; 1993) utilitza una metàfora especialment il·lustrativa per entendre aquest fet:

La cultura és concebuda com una "caixa d'eines" d'on els individus seleccionen diferents peces per a construir línies d'acció determinades.

Amb aquesta metàfora d'Aparisi i Soriano destaquen el fet que, malgrat que per poder dir que compartim la mateixa cultura hem de tenir en comú una sèrie d'aspectes, tanmateix no podem concebre aquella com una cosa homogènia, sinó més aviat com a caixa on tenim símbols, històries, rituals i formes diferents de veure el món que les persones poden utilitzar en nombroses configuracions per resoldre diferents tipus de problemes.

Per tant, si acceptem la idea d'aquests autors, per veure el grau de variabilitat de les subcultures podem copsar, d'una part, la manera en què els seus dominis s'estenen o són confinats dins d'una organització particular i, d'una altra, a la prominència amb la qual es presenten l'estil característic dels seus membres.

A més a més d'admetre l'existència de subcultures, cal afegir que la cultura d'una organització és una realitat dinàmica, per això serà difícil definir-ne el seu tipus. Allò que acabarem obtenint és la cultura de la institució en un espai de temps determinat. Vicente Ferreres (1992) explica molt bé aquesta idea quan compara la cultura d'una organització a una pel·lícula i diu que si aturem l'acció gravada amb una filmadora per obtenir una fotografia instantània obtenim els contorns principals de l'acció congelada; en aquest cas la cultura d'un centre seria la pel·lícula i la definició que nosaltres en fem serà la fotografia.

"El caràcter subjectiu, històric i personal que està en la base de la cultura explica que no es consideri estable, justifica la realitat que puguin existir en un mateix context institucional diverses cultures i fins i tot considera el que puguin ser contradictòries entre si o amb les finalitats institucionals".

Gairín, 1995

1.1.3 Què entenem per cultura organitzacional en un centre educatiu?

Si avancem una mica més i ens situem en les organitzacions educatives veurem, tal com es reflecteix en les diferents aportacions recollides en el quadre 1.2, que la idea bàsica del

terme cultura organitzacional no varia massa del que s'ha dit fins ara quan parlàvem d'organitzacions amb un caire més genèric.

Kilmam et al. (1986); Schein, (1988)	Parlar de cultura escolar significa, d'entrada, sostenir que l'escola no és només allò que es veu, sinó que és subjacent a l'acció dels seus membres ja que existeix tot un substrat de valors, normes, creences, mites, supòsits tàcits, etc., sobre l'organització i el seu funcionament que dóna sentit i raó de ser a tot el que hi passa.
Fontán (1988)	Parlar de cultura escolar és reconèixer que en el si de cada escola hi ha una estructura organitzativa, formes d'interrelació, pràctiques d'actuació, i sistemes de creences i valors que són particulars, que conformen una manera de fer, una realitat de significats peculiars i idiosincràtics. D'aquesta manera, tot i que s'admet l'existència de trets comuns a totes les escoles, se subratlla la peculiaritat pròpia de cada una. Per tant, no hi caben generalitzacions a aquest nivell, ni hi ha lloc per a propostes de canvi estandarditzades que ignorin la peculiaritat de cada una.
Rossmann, Corbett i Firestone (1988)	La cultura d'una organització té dues grans facetes. La primera és que la cultura descriu la manera com són les coses, interpreta els successos, conductes, paraules i actes, donat-los un significat. La segona faceta és que la cultura també prescriu la manera com la gent ha d'actuar, regula normativament les conductes apropiades i acceptables en una situació donada. La cultura defineix el que és veritat i bo.
Handy (1988)	Cada organització és diferent. Cada escola és diferent d'una altra escola i les escoles, com a grups, són diferents d'altres tipus d'organitzacions.
Lieberman (1986)	La cultura és la <i>rutinització</i> i regularitats de la vida escolar i les normes assentades que es desenvolupen entre els professors i que governen el seu treball rutinari.
Beare, Caldewell i Millikan (1989)	El terme cultura escolar s'usa per definir aquesta singular fenomenològica i social de la comunitat organitzativa d'una escola, que conté nombrosos elements intangibles (valors, filosofies, ideologies), així com aquells que li són més tangibles i als que es dóna una expressió visual i de comportament.
Bolívar (1993)	Conjunt de normes creences i valors compartits que constitueixen el marc interpretatiu de, referència i identitat (símbols i significats) del centre; que són apresos i/o compartit pel grup.

Quadre 1.2: Diferents definicions de la cultura organitzacional escolar.

Per a un millor aclariment podem recórrer a l'exemple que ens proporciona Bolívar (1999). Per l'autor, el terme *gramàtica de l'escola* és un concepte paral·lel al de *cultura organitzativa*, com a conjunt de formes, normes i regles que formen l'entrellat organitzatiu que governa regularment el treball de l'ensenyament. De forma anàloga a com la gramàtica organitza el significat de la llengua, la gramàtica de l'escola organitza el significat del treball escolar. Ni la gramàtica de la llengua ni la de l'escola requereixen ser conscientment enteses per funcionar, són implícites. Diria l'autor, de forma paral·lela a la gramàtica generativa de Chomsky, que hi hauria uns universals lingüístics comuns a totes les escoles, que fan que formalment totes tinguin la mateixa estructura organitzativa profunda, i que qualsevol docent potencialment tingui capacitat innata per reproduir-les. Tanmateix, també potser, seguint amb l'analogia, que una cop adquirides les regles gramaticals, la possibilitat de construir un nombre infinit de frases ben formades és infinit.

Les principals característiques de la cultura organitzativa d'un centre educatiu, segons el caire dels estudis més importants d'aquest camp (recull realitzat a partir de les aportacions de Lorenzo Delgado, 1993) i a fi de completar la visió conceptual realitzada fins ara són aquest:

1. *La cultura escolar té una doble cara*: com a entrallat aglutinador i integrador de la vida quotidiana dels membres en l'interior de la institució i, al mateix temps, amb diferències i conflictes entre grups (Bolívar, 1993).
2. *Les institucions educatives creen la seva cultura des de l'interior* amb les diferents cultures del professorat i les visions antagoniques dels alumnes *i des de l'exterior*, amb l'espai cultural de la comunitat escolar i les intervencions o controls del sistema educatiu.
3. *Cada centre i cada aula genera la seva pròpia cultura*: L'aula crea un entorn singular fruit de la relació dels agents que hi actuen, que es determina per un conjunt d'accions, representacions, percepcions mútues d'intercanvis, caracteritzades per la simultaneïtat, imprevisió i multidimensionalitat (Medina, 1988) o dit d'una manera més literària (Moos, 1975): *els ambients tenen personalitat igual que les persones*.

4. En conseqüència la cultura d'un centre no és quelcom monolític i uniforme. *A l'interior d'una mateixa organització poden coexistir, col·laborar o friccionar diverses subcultures.* Tal com recorda Odum (1972), en qualsevol ecosistema els intercanvis i les interaccions són tant positives (comensalisme, cooperació, mutualisme) com negatives (depredació, parasitisme i antibiosis). Cap d'elles no és absent a la xarxa cultural de l'escola.
5. *La cultura constitueix un marc tant per a l'adaptació com pel desenvolupament de l'ecosistema escolar:* els membres participen i personalitzen els valors i creences comuns, és a dir, s'adapten a una determinada cultura alhora que la milloren; per tant, influeix més en la integració dels grups que els mecanismes formals i burocràtics (González, 1990).
6. Sota aquesta mateixa perspectiva cal assenyalar que, *malgrat que té una certa estabilitat la cultura és essencialment dinàmica,* i constantment es reinterpreten els significats dels valors i les creences i les renegociacions en funció dels esdeveniments concrets que es van presentant i als quals s'han d'aplicar els esmentats valors o creences.
7. La base de la cultura organitzacional és, precisament, *l'intercanvi i la negociació de significats* (Pérez Gómez, 1991) fins a adquirir-ne una sèrie que poden ser compartits pels seus membres.
8. S'ha de tenir en compte que *certs trets de cada cultura impulsen o inhibeixen determinades conductes dels seus membres.* Els subjectes proporcionen respostes descriptives i avaluatives davant l'ambient (Escart i Musitu, 1982) i consideren important aquesta dinàmica perquè els individus se sentin satisfets amb ells mateixos i amb l'ambient en el qual necessàriament es troben involucrats.
9. Com a síntesi: una organització no funciona senzillament perquè tot estigui ben reglamentat i es declari, amb tota una sèrie de detalls, els seus òrgans i les seves funcions. La perspectiva cultural va més enllà d'aquesta visió racional i tecnològica:

Les organitzacions són creacions socials, productes de la interacció d'unes persones que cerquen la consecució de les seves fites (..) Per comprendre les organitzacions caldrà conèixer les intencions dels seus membres i el sentit que atorguen a les diferents actuacions i situacions.

England, 1989:81

Ens trobem, per tant, davant d'un concepte complex, tal com anem veient fins ara per les diferents aportacions i com molt bé assenyala Martín Moreno (1989).

...normes, valors, prejudicis, predisposicions, components racionals i irracionals de l'entorn i en l'entorn dels centres, situacions de conflicte, modalitats de distribució del poder, creences entorn dels components culturals i didàctics de l'ensenyament s'acostumen a assenyalar com a aspectes inclosos en la cultura organitzativa.

Podem comprendre l'estructura de la cultura d'un centre determinat, és a dir, els aspectes interns: els símbols, els rituals en el treball acadèmic, però no podem comprendre per què s'utilitzen aquests símbols, no podem oferir una explicació de la cultura si no descobrim la jerarquia del poder, les contradiccions d'interessos, la institucionalització dels conflictes, els mecanismes de negociació...

L'escola, per tant, no es pot entendre com un mecanisme objectiu de precisió independentment del contingut de les tasques i del sentit de les interaccions, perquè l'eficàcia de les esmentades interaccions socials està mesurada pel sentit que els subjectes concedeixen a les tasques i les relacions en les quals s'impliquen. Les organitzacions socials no es poden entendre com instruments asèptics, el contingut del seu funcionament les especifica, mitjançant el sentit que els subjectes els concedeixen.

Pérez Gómez, 1998:80

Ferreres puntualitza, però, que el significat d'una cultura rau menys en un inventari de característiques que en la forma que aquestes es troben integrades, d'aquí que la reproducció i transformació de significats i comportaments són la clau per entendre la relació activa entre individus, els grups i la seva cultura.

Tanmateix, la cultura organitzacional ens dona la possibilitat de fer una anàlisi global de la institució i ens permet analitzar, en el nostre cas, aquells aspectes més significatius de l'organització d'un centre. Concretament:

- a) L'existència d'una estructura de concepcions, símbols i lemes que constitueixen la identitat de la institució. El concepte de cultura busca una penetració més qualitativa i en profunditat en el *sistema ordinari* d'un centre, en allò que constitueix la seva dinàmica normal de funcionament, les normes que el regeixen, la distribució real de les competències i funcions, les assumpcions i idees que comparteixen els membres del grup i aquelles que provoquen discrepàncies, el grau de coherència entre els lemes pedagògics declarats i la realitat del treball realitzat.
- b) L'existència d'unes xarxes de perspectives i jocs relacionals que donen peu a processos de conflicte i a canvis institucionals. Processos necessaris per garantir la vitalitat de les estructures institucionals i la seva acomodació a les canviants exigències de la funció que els toca desenvolupar. Com ja hem assenyalat amb anterioritat no tots aquests coneixements i assumpcions de normes, valors, etc., els comparteixen tots els membres. Amb freqüència coexisteixen plantejaments molt diversos respecte de l'orientació de l'actuació diària dels centres. Aquesta és una font permanent de conflicte (i a l'hora de vitalitat) en el si de les institucions escolars. Els diversos grups culturals existents en el centre entren en competència per poder fer prevaler els seus punts de vista en l'enfocament i desenvolupament de la vida diària dels centres. Amb freqüència les diferències culturals es converteixen en símbols culturals, la qual cosa fa que els grups tendeixin a reforçar-les i a mantenir-les al marge del seu propi significat i la seva funció cultural inicial.
- c) L'existència d'un conjunt d'assumpcions de tipus professional que acaben configurant un model d'actuació típic de les institucions escolars. Alguns autors s'han plantejat com poden entendre's i explicar-se la notable homogeneïtat de la pràctica professional amb què es desenvolupen els centres escolars. Fins i tot diferents *cultures* generen tipus de pràctiques molt similars. Guban, en un estudi que va realitzar l'any 1987 tracta d'analitzar, per exemple, per què els professors d'universitat que treballen en condicions contextuais molt diferents de les dels professors de secundària segueixen els mateixos esquemes de treball (Alvárez i Zabalza, 1989:213-214).

Per acabar, podem dir que la naturalesa d'una cultura es troba en els seus costums i normes socials, i que si un s'adhereix a aquestes regles de comportament tindrà èxit en la construcció d'una apropiada realitat social. Tanmateix, veiem que la cultura és alguna cosa més que seguir unes regles, l'habilitat d'aplicar unes regles requereix molt més que el coneixement de la regla en ella mateixa, ja que les regles són invariablement incompletes. Enfrontar-se amb una cultura de l'organització és descobrir tant el que és mundà com també aspectes més vius del procés de construcció de la realitat i, de vegades, això és tan subtil i tan pervertidor que és molt difícil identificar-lo.

1.2 Orígens de la cultura organitzativa

L'origen del concepte *Cultura Organitzacional* podríem situar-lo com assenyalen diferents autors (Louis, 1985; Hoy i Miskel, 1987 i González, 1990) sobre els anys 20, en contraposició al *management* científic imposat per Taylor.

Posteriorment, va començar a ser el centre d'atenció dels investigadors a partir de Ouchi (1984), Sainsalieu (1987), Hofstede (1980) i, sobretot, Peters i Waterman (1984) i Deal i Kennedy (1982). També s'ha configurat l'eix de la investigació del corrent interpretatiu simbòlic amb els treballs de March i Olsen (1976) i Weick (1985), entre altres.

La teoria taylorista clàssica pretenia un model organitzatiu universal. Aquesta suposada universalitat ha estat desestimada posteriorment, tal com ens demostren diverses investigacions. Muñoz i Román (1989: 158) han recopilat un seguit d'estudis realitzats fins al moment per diferents autors (Sainselieu, 1987; Ouchi, 1984; Pascale i Athos, 1984 i McMillan, 1984) i, com a conclusions, afirmen el següent:

1. L'esquema d'organització racional no és universal, com pretenia Taylor, sinó que s'adapta de manera específica als contextos nacionals.
2. La cultura nacional és interioritzada en cada un dels seus membres, i condiona els seus comportaments en l'organització.
3. Hi ha una interdependència entre organització i cultura de l'entorn, que explica gran part de les diferències entre organitzacions en diversos països.
4. L'estructura organitzativa està fortament condicionada per les institucions (jurídiques, polítiques, educatives, laborals, familiars) del seu entorn cultural.

5. Es requereixen més investigacions per examinar les interdependències entre les organitzacions i les cultures regionals i locals.

Garmendia (1988), per la seva banda, situa l'origen de l'estudi de l'aspecte cultural de l'organització en els anys seixanta, i té la seva més gran expansió en els setanta, a causa de diversos factors (referits per Garmendia, 1988 i Pascale i Athos, 1984) que hi van confluïr:

1. L'avenç de les ciències socials, amb una aproximació progressiva entre sociòlegs i antropòlegs.
2. Els moviments culturals, acció cultural, cultura popular, defensa de cultures autòctones davant el capitalisme i l'ètica empresarial ultraliberal i calvinista.
3. Els moviments socials lligats al maig del 68, que exigeixen un posicionament més crític.
4. L'estudi dels processos de canvi i innovació en les organitzacions.
5. La crisi econòmica de la qual no es veia sortida.
6. L'impacte que va haver a Occident de l'èxit econòmic japonès va produir molts estudis sociològics, econòmics i culturals. El llibre *Teoria Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés* publicat per Ouchi el 1981, com a resultat dels seus estudis en organitzacions japoneses, n'és un exemple representatiu.

Sota el nostre punt de vista, aquest últim va ser el factor definitiu que va desencadenar que l'anàlisi de les organitzacions, des de la seva vessant cultural, obtingués realment protagonisme acadèmic, partint fonamentalment del diferent desenvolupament dels mercats comercials que es donen entre Orient i Occident. Concretament des de l'ascens de Japó com a gran potencia industrial.

Abans dels anys 70 la confiança i l'impacte del tipus de direcció i la indústria americana eren supremes. Gradualment i cada cop amb més força, al llarg d'aquesta dècada la crisi d'eficàcia i competitivitat del model de gestió empresarial nord-americà sumat al creixent èxit de les empreses japoneses comencen a canviar aquesta idea.

Segons les observacions realitzades per Morgan (1991:99), el Japó comença a manar en els mercats internacionals establint una sòlida reputació: qualitat, fiabilitat, valor i servei. Sense gairebé recursos materials, sense fonts energètiques i amb més de cent deu milions d'habitants apinyats en quatre illes muntanyoses, Japó ha aconseguit la major taxa de desenvolupament, el nivell més baix de desocupació en una de les més grans i fructíferes organitzacions i una població laboral de les més ben pagades del món. Passades les cendres de la Segona Guerra Mundial el país va construir un imperi industrial no superat per ningú. Mentre diferents teòrics discuteixen sobre les raons d'aquesta transformació, molts estan d'acord que les cultures i el modes de vida d'aquest misteriós país oriental hi ha jugat el paper principal

En aquest escenari altament canviant i amb el consegüent assentament de la idea de canvi empresarial, sorgeix de la mà dels japonesos G. Ouchi, Tanner i Athos un nou concepte de gestió que s'adscriu a un nou model de coneixement fins ara inèdit en el món de l'empresa; ens referim a la *Corporate Culture*, o cultura corporativa tot i que en espanyol i francès s'ha traduït per *Cultura d'Empresa*.

De fet, la concepció antropològica de l'empresa ens aporta variables novedoses; la importància de l'entorn, de l'ambient, ja que de fet es defineix la cultura com l'adaptació dels factors ambientals i, en conseqüència, a la persona. L'antropologia és la ciència de l'home, i l'adaptació ambiental que ha de realitzar una empresa pressuposa pensar en l'home, tant si és un treballador com si és un client (Colom, Sarramona i Vázquez; 1991)

La Cultura Corporativa suposa, doncs, el gran intent d'humanitzar l'empresa i introduir en la seva concepció elements teòrics i metodològics propis del discurs humanista: valors, creences, respecte a l'individualisme, a la pròpia cultura de les persones, a les seves característiques socioculturals i fins i tot a arribar a acceptar el discurs crític de l'actual ideologia radical en entendre que tant el treballador com el client estan sotmesos a les alienacions pròpies de l'estructura social actual. D'aquesta forma, autors com Habermas, Foucault, Braverman o Giddens, s'integren en l'actual afany d'aconseguir una concepció cultural de l'empresa, que és el mateix que intentar un plantejament humanitzat, antropològic i crític de les categories empresarials.

Per poder donar resposta a aquestes necessitats Ouchi (1984) va construir el que ell anomena teoria Z, la qual integra tres dimensions: la productivitat, l'interès per les persones i la consideració de l'organització com un tot. Segons Fontan (1988:10), aquestes organitzacions es caracteritzen pel consens, les decisions participatives, per l'assumpció i difusió dels valors, les relacions holístiques i igualitàries, per l'autocontrol i l'autodirecció, per la cohesió del grup com a comunitat de creences i la preocupació pel benestar dels seus membres. Pel que fa al lideratge, hem d'insistir en la necessitat que s'orienti cap a una acció de compromís o d'identificació amb la filosofia corporativa o filosofia de l'empresa.

A partir de considerar l'empresa com un tot sorgeix també el concepte Identitat Corporativa, més lligat al tema d'imatge, del qual parlarem en l'apartat següent, de manera que qualsevol sistema de comunicació que l'organització difongui als seus usuaris, als seus proveïdors, col·laboradors, agents socials, administració... ha d'estar estudiat nítidament des del punt de vista de la Identitat Corporativa.

Els estudis de Peters i Waterman (1984), en 62 companyies americanes de reconeguda reputació durant 25 anys, identifiquen fins a vuit atributs comuns, confluint en la seva tesi de que les companyies excel·lents semblen haver desenvolupat **cultures** que han incorporat valors i pràctiques promogudes pels grans líders i que aquests valors compartits sobreviuen durant dècades després del pas del gran *guru*.

En situar-nos en les organitzacions educatives, que d'altra banda és el cas que ens ocupa, Antúnez (1993) manifesta que hi ha un gran consens a considerar dos tipus de corrent que han contribuït a iniciar la fonamentació dels estudis culturals en els centres educatius. D'una banda, els treballs desenvolupats en el marc de les empreses i companyies industrials i comercials, tal com hem dit en les darreres línies i, de l'altra, pròpiament en el marc escolar les aportacions del moviment *d'escoles eficaces*.

Edmonds (1982:4) ens ajuda a reforçar aquesta aportació quan afirma que en el cas dels centres escolars, ha estat el moviment d'escoles eficaces iniciat a mitjans dels anys 70 el que ha tingut influència en l'estudi de la cultura. La seva tesi bàsica consisteix a afirmar que les característiques de l'escola són determinants i importants en el rendiment acadèmic dels alumnes.

A Espanya es va convertir en el tema central de diferents esdeveniments pedagògics durant l'any 1992, entre els quals cal destacar-ne dos: El Congrés Nacional de Pedagogia, celebrat a Salamanca i el II Congrés Interuniversitari realitzat a Sevilla amb el subtítol de Cultura Escolar i Desenvolupament Organitzatiu. En aquest Congrés el tema de la cultura escolar es va examinar des de diferents perspectives: la cultura professional dels docents (Ferrerres, 1992), l'entorn i la seva influència en la cultura dels centres (Martín-Moreno, 1992), la relació entre les estructures i les estratègies dels centres i la cultura (Municio, 1992), el govern i la participació en els centres (San Fabian, 1992), la cultura i el poder (Santos Guerra, 1992), el líder i la cultura escolar (Bates, 1992), la autonomia, la col·laboració i els processos de canvi (Hoyle, 1992), la innovació i el desenvolupament organitzatiu (Escudero, 1992), rols i funcions en el desenvolupament organitzacional (Ferrández, 1992) i les claus culturals del conflicte (Gairín, 1992) (Domínguez, 1993).

1.2.1 Processos de formació de la cultura a l'interior d'una organització

La cultura, com diu Lorenzo Delgado (citada a Díez, 1996), tot i que té certa estabilitat, és essencialment dinàmica, els valors i creences estant constantment reinterpretats i els seus significats renegociats en funció dels esdeveniments concrets que es van presentant i als quals s'hagi d'aplicar els esmentats valors i creences.

Per tant s'adquireix mitjançant un procés d'aprenentatge. En aquest procés interactuen dues forces: la cultura social externa a la pròpia organització, però de la qual forma part, tant ella com els membres que la componen, i la cultura pròpia de l'organització. Aquest procés, es podria descompondre en tres grans fases que corresponen a tres moments de la seva evolució: sorgiment i primers temps, expansió i maduresa.

Ansoff (1985) és més concret i descriu l'evolució de la cultura de les organitzacions a partir de cinc estadis:

1. *Cultura estable*: introvertida, centrada en el passat, no accepta canvis, adversa al risc.
2. *Cultura reactiva*: introvertida, centrada en el present però cercant precedents en el passat, només accepta canvis/riscos mínims.

3. *Cultura de previsió*: extrovertida/introvertida, accepta canvis basats en l'increment, centrada en el futur però fruit d'extrapolacions.
4. *Cultura exploratòria*: extravertida, accepta la ruptura, cerca el canvi, accepta riscos si aquests poden comportar guanys.
5. *Cultura creativa*: extravertida, cerca els canvis i situacions noves, prefereix riscos no corrents, inventa el futur.

En la majoria dels casos, la persona fundadora de l'organització és qui exerceix un impacte més gran en la formació de la cultura, que després es perpetua en trobar seguidors que s'ajusten i són socialitzats dins del sistema.

Els fundadors constitueixen la base a partir de la qual l'organització inicia la seva existència, sobreviu a les primeres dificultats i es desenvolupa. Les seves idees tenen èxit i els altres membres les accepten instintivament com a adequades. La mida petita que caracteritza tota nova organització els facilita imposar la seva visió a tots els integrants del grup.

Per la seva banda Schein (1992) manifesta que en el procés de creació de la cultura el rol del fundador / fundadors de l'organització es concreta de la forma següent:

- a) El fundador té un paradigma cultural (consensuat si són diferents fundadors) segons la cultura en què ha crescut i la seva experiència.
- b) A partir d'aquesta cultura inicial es va generant la cultura empresarial per interacció entre: les creences dels fundadors i el que l'empresa va aprenent per les seves pròpies experiències.

Posteriorment, altres membres de l'organització introdueixen modificacions de la cultura inicial i la van adaptant a les circumstàncies del moment fins que arriba a la forma d'unitat o paradigma cultural que, en casos de cultures fortes o consolidades, arriba a ser consubstancial a la mateixa organització i molt difícil de modificar o canviar.

També pot passar que el fundador no trobi la resposta que ell espera dels altres mestres i que aquests no es mostrin disposats a acceptar les seves presumpcions inicials. Aleshores, el procés d'elaboració de les respostes inicials comportarà conflictes, negociacions, compromisos, i fins i tot el fraccionament del grup. Igualment pot generar

conflicte el fet que les accions proposades pel fundador produeixen de forma repetida bons resultats.

En qualsevol cas, si es pot demostrar, segons Díez (1996), que un grup concret de persones ha compartit una quantitat significativa d'experiències importants en el procés de resolució de problemes externs i interns, pot assumir-se que tals experiències comunes, amb el temps, han originat entre aquestes persones una visió compartida del món que les envolta i el lloc que hi ocupen.

A poc a poc, l'organització intueix que aquella determinada manera de relacionar-se amb l'entorn (adaptació) i de funcionar internament (integració) ha tingut un resultat positiu i la va assumint com a habitual (Anzizu, 1985: 63-64).

Aquestes modificacions de la cultura organitzativa es realitzen a través de certs mecanismes d'influència dels seus líders o fundadors, gairebé tots ells informals:

- Com dirigeixen, com premien i castiguen.
- Quins principis organitzatius propugnen.
- Com seleccionen i acomiaden el personal.
- Com influeixen en el disseny dels edificis i les dependències.
- Com reaccionen davant d'incidents importants.
- Com exterioritzen els seus objectius i les seves polítiques.
- Les seves històries, llegendes i mites, tal com són percebuts i transmesos per l'organització.

Conforme el grup treballa i afronta conjuntament problemes comuns, poc a poc estableix suposicions comunes sobre ell mateix i normes de conducta. És a dir, el grup com a tal aprèn a fer front al seu problema de supervivència externa dins del seu ambient i a utilitzar i integrar els seus processos interns. La suma total d'aquest aprenentatge, representat com una sèrie de premisses implícites que s'arriben a donar per assentades, pot considerar-se com la cultura d'aquest grup.

Schein, 1990:76

Robbins (1987) per la seva banda diferencia entre mecanismes primaris, que són el més forts, clars i necessaris, i mecanismes secundaris, que són aquells que per poder actuar han de ser congruents amb els mecanismes primaris. Són menys poderosos, més ambigus i més difícils de controlar, tot i que són un reforç poderós. Una aproximació es pot realitzar a partir de les concrecions següents:

a) Mecanismes primaris d'implantació de la cultura:

1. Allò que és atès, mesurat i controlat pels equips directius o pels líders d'una organització educativa, confirma la prioritat de valors i assumpcions de l'organització.
2. Les reaccions de l'equip directiu davant dels incidents crítics i les crisis de l'organització.
3. La planificació intencionada dels equips directius de les funcions, la formació i l'avaluació, és on transmet la ideologia d'aquests equips.
4. Els criteris per al repartiment de reconeixements i jerarquies, mitjançant les quals s'estableix el que està ben fet i el que és susceptible de premi i recompensa.
5. Els criteris per a la selecció, promoció, jubilació i la segregació, ja que es busca que en la mesura que sigui possible els nous components comparteixin els valors, i s'exclou els que trenquen amb les normes marcades.

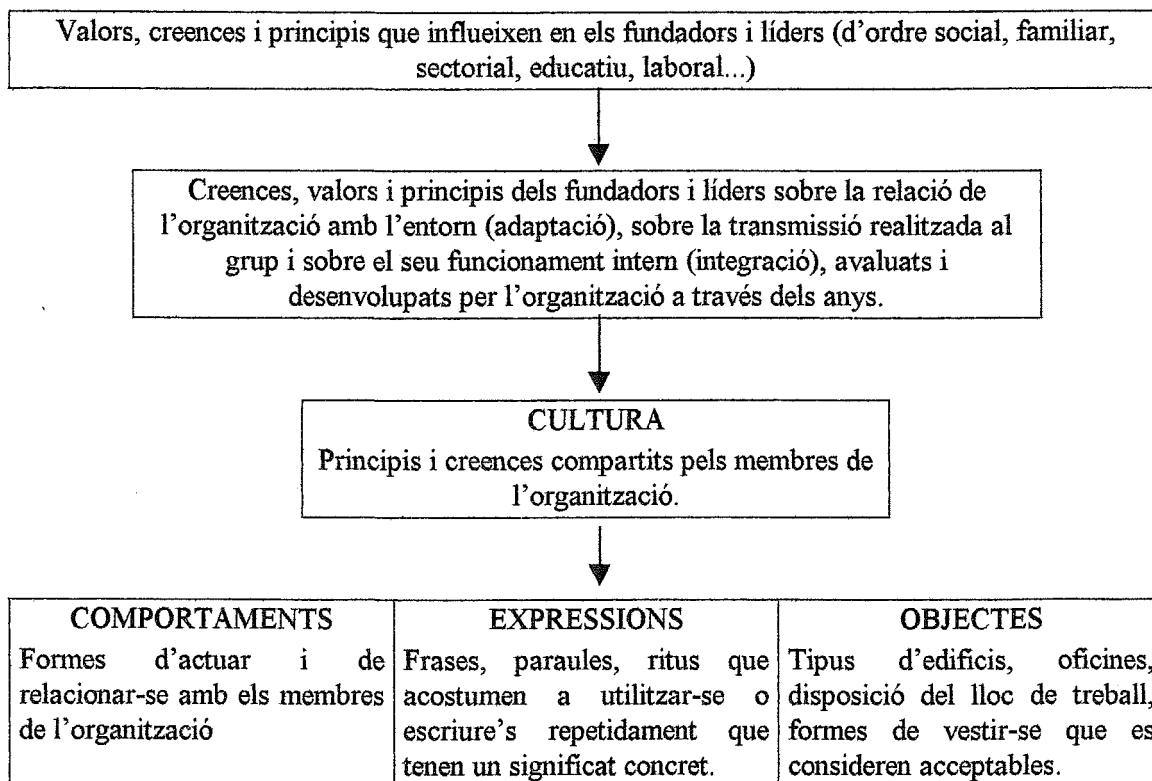
b) Mecanismes d'articulació secundària i reforçament de la cultura:

1. L'estructura de l'organització determina el que és correcte, i com ha d'estructurar-se la jerarquia i els controls.
2. Els sistemes i procediments organitzatius rutinaris i rituals que fan que la vida de l'organització sigui previsible, reduint l'ambigüitat i l'ansietat, reforçant uns determinats valors enfront d'uns altres.
3. El disseny de l'espai físic, les façanes i els edificis transmeten missatges sustentadors potencials de les creences i valors de l'organització, però només si són concebuts per a aquest propòsit; si no senzillament poden reflectir les

presumpcions de l'arquitecte, els recursos de què disposa l'organització, les normes pròpies de la comunitat cultural o altres presumpcions subculturals.

4. Les anècdotes, llegendes, mites i paràboles sobre els esdeveniment i persones importants.
5. Les declaracions formals en els Projectes Educatius i Curriculars de la filosofia i els valors de l'organització educativa: els objectius, els valors, etc.

Tot aquest procés descrit fins ara el podem concretar en el quadre següent:



Quadre 1.3: Procés de formació de cultura a l'interior d'una organització (Schein, 1992)

Aquesta situació no difereix de la que acostuma a produir-se quan s'incorporen nous líders, amb noves presumpcions, en empreses ja rodades intentant implantar-les sobre grups que han assolit el consens a base de presumpcions diferents.

Tal com plantegen Tagiuri i Litwin (1968), les accions dels equips directius en els centres educatius influeixen de manera semblant i decisiva sobre la cultura organitzacional. A través de les seves paraules i accions, els equips directius fixen normes que es transmeten a l'organització respecte de la conveniència o no de tenir riscos; el grau d'autonomia i

independència que es concedeix al professorat; com cal anar vestit de manera apropiada; quines accions faran que millorin les recompenses o l'estima... (Robbins, 1987).

En un estudi realitzat per García i del Val (1993) en el món empresarial es constata que el 98,1% dels directius, i en les grans empreses el 100%, la responsabilitat de la realització, cura i implemmentació de la Cultura Empresarial correspon als Directors Generals i, en segon lloc, als Presidents i Consellers Delegats.

Finalment, segons Morgan (1991), les actitud i visions de l'equip directiu tendeixen a impactar significativament en el caràcter o *ethos* que impregnen tota organització.

Un estudi de la relació entre l'estil de direcció i la cultura corporativa pot oferir-nos la clau per discernir per què l'organització treballa de la forma en què ho fa; tanmateix, és important assenyalar que els líders formals no tenen el monopoli en la creació de la cultura de l'organització; la seva posició de poder els dóna un avantatge especial en el desenvolupament del sistema de valors i codis de comportament, ja que tenen el poder de recompensar o castigar els que segueixen o ignoren les seves ordres.

Morgan, 1991

1.3 Diferència entre cultura organitzativa i altres termes afins

Entendre el concepte de cultura organitzativa exigeix, a més a més d'aclarir el seu sentit diferenciar-lo d'altres conceptes amb què es relacioni i pugui confondre's.

1.3.1 El Clima

El terme *Clima* no es va posar de manifest fins que les empreses no van començar a concedir importància a aspectes relacionats amb un ambient de treball positiu i satisfactori, per aconseguir en darrera instància, una major productivitat en termes no només quantitativs, sinó sobretot de qualitat dels productes.

La utilització d'aquesta expressió en la literatura presenta, en molts casos, diferències importants quant a l'enfocament conceptual que sustenta. A l'igual que el terme cultura no resulta fàcil oferir una definició clara i unívoca i així ho constaten en general diferents autors.

Pels **estructuralistes** (Payne i Pugh, 1976) el clima sorgeix a partir d'aspectes objectius del context de treball, tals com la mida, la centralització o descentralització de la presa de decisions, el nombre de nivells jeràrquics d'autoritat, el tipus de tecnologia que s'utilitza, la regulació del comportament individual. Amb això, no neguen, però, els autors la influència de la pròpia personalitat de l'individu en la determinació del significat dels successos organitzacionals, sinó que atenen principalment els determinants estructurals per la seva naturalesa objectiva.

Pels **humanistes** (Schneider, 1975; James i Jones, 1974), el clima és el conjunt de percepcions globals que els individus tenen sobre el seu medi ambient i que reflecteixen la interacció entre les característiques personals de l'individu i les de l'organització.

Dins dels corrents **sociopolítics i crítics**, Brunet (1987) afirma que el clima organitzacional representa un concepte global que integra tots els components d'una organització, es refereix a les actituds subjacents, als valors, a les normes i als sentiments que els professors tenen davant la seva organització.

Darrerament han sorgit noves formes de conceptualitzar les organitzacions, que són les que estan considerant els teòrics i investigadors organitzacionals. Des d'aquests plantejaments teòrics (Fernández Díaz, 1994:3), sembla lògic pensar que un centre on les relacions entre els diferents membres de la comunitat educativa (professors, directius, alumnes, etc.) siguin positives, on es fomenti un bon clima de treball, etc., estarà en millors condicions d'aconseguir resultats positius, no limitats exclusivament al rendiment acadèmic.

Per Alonso (1988), aquest concepte no comença a ser considerat i investigat fins que les organitzacions es conceben com un sistema obert que es relacionen amb el medi ambient. Per l'autor, el clima emergeix de les interaccions que tenen els individus entre si, ja que els significats sorgeixen de les intencions d'uns membres amb els altres, ja que els membres d'un grup possiblement interaccionen més entre si que amb els altres grups. Els diferents grups de l'organització generen significats diferents respecte a fets, pràctiques o procediments que poden ser constants en tota organització. Mitjançant processos de personalització s'explica com els individus poden canviar en relació amb l'ambient i com ells també poden modificar l'ambient, canviar-lo i moldelar-lo.

Al ventall de definicions exposades no poden faltar expressions més didàctiques com ara la que ens proposa Torroba (1993:27): ens diu que podem afirmar que l'anàlisi de sang és per l'organisme com l'anàlisi del clima per la institució; representa el detector de l'estat de salut de la coordinació, cooperació i interrelació dels recursos humans que formen part d'una institució.

Steward (1979), intentant sintetitzar, els diferents enfocaments proposa dos grans blocs:

- El clima entès com a to o atmosfera general del centre educatiu o de la classe, copsat fonamentalment pels estudiants, tot i que alguns consideren també els professors i, excepcionalment, altres membres de la comunitat.
- El clima entès com a qualitat organitzativa, utilitzant com a principal font d'informació directius i professors, considerant que poden conèixer millor el funcionament del centre.

Des d'una perspectiva integradora Fernández (1994) defineix el clima escolar així:

L'ambient total d'un centre educatiu determinat per tots aquells factors físics, elements estructurals, personals, funcionals i culturals de la institució que, integrats interactivament en un procés dinàmic específic confereixen un peculiar estil i condicionen, alhora, diferents productes educatius.

1.3.1.1 Característiques del clima

Les característiques més importants del clima institucional tenint en compte les definicions aportades fins al moment i la classificació ofertada per Fernández (1994) són les següents:

- *Caràcter global*, en tant que representa el to o l'ambient del centre considerat en la seva totalitat.
- *És un concepte complex i multidimensional*, ja que està determinat per elements de naturalesa molt diversa:
 - ⇒ Infraestructura física.
 - ⇒ Característiques de les persones.
 - ⇒ Sistema de relacions entre les persones i els grups dins del centre i de la classe.

⇒ Conjunt de percepcions globals sobre el medi on s'ubiquen

- Té un caràcter dinàmic i interactiu, ja que, malgrat que és relativament estable en el temps, es pot alterar com a conseqüència de la modificació d'alguns dels elements rellevants.
- És susceptible de modificació, en alguns casos no intencionada, per canvis produïts en algun dels elements estructurals o funcionals, i en altres com a conseqüència d'una intervenció directa per aconseguir un clima prèviament definit.

Coronel i altres (1994:96), recopilant diferents autors, coincideixen en algunes de les característiques que s'acaben de citar però hi tenen en compte alguna més:

- És un concepte globalitzador que indica el to o l'ambient del centre.
- És un concepte multidimensional influït per diferents elements institucionals, tant estructurals o formals com dinàmics o de funcionament.
- Les característiques del component humà constitueixen variables d'especial rellevància en la definició del clima d'un centre. L'estil de lideratge és una de les més importants.
- Representa la *personalitat* d'una organització o institució.
- Té un caràcter relativament permanent en el temps.
- Determina la consecució de diferents productes educatius (rendiment acadèmic, satisfacció, motivació, desenvolupament personal, etc.).
- La percepció del mitjà pels diferents membres del centre constitueix un indicador fonamental en l'aproximació a l'estudi del clima.
- La naturalesa del clima institucional possibilita la seva avaluació, la intervenció en el seu diagnòstic i, en conseqüència el seu perfeccionament.

1.3.1.2 Classificació dels climes organitzacionals

Per Hoy i Clover (Calvo de Mora, 1990:135-146) el que realment és important en la definició de clima és la resposta que donen els professors a les actituds dels directius. Halpin, ja l'any 1963 es basava en la premissa següent per elaborar un instrument que pretenia descriure el clima existent en l'organització.

Un determinant essencial de l'efectivitat d'una escola com a organització, radica en l'habilitat del Director de crear un clima en el qual ell, o bé, altres membres del grup, puguin iniciar i consumir actes de lideratge.

Es tracta d'un qüestionari de 64 ítems que expressen conductes observables, cada un dels enquestats, segons la percepció del fet i al seu punt de vista, ha de valorar la freqüència amb què cadascuna es dona.

Els 64 ítems sorgeixen de prendre en consideració les conductes del professorat i de la direcció del centre:

1. Conductes del professor.

- Desunió.* Indica que els professors no treballen bé en comú. Es percep una falta de criteri o acord en comú. Cadascú persegueix la seva pròpia línia educativa. Amb freqüència discuteixen per tonteries.
- Interferència.* El professorat senten que l'escola els carrega amb feines rutinàries, els convoca sovint a reunions i els crida per altres tasques que per a ells constitueixen treballs administratius innecessaris.
- Entusiasme.* Es refereix a la *mística* del grup. Els professors senten que, conjuntament a estar satisfent les seves necessitats socials, estan disfrutant d'una sensació de realització en el desenvolupament del seu treball professional.
- Amistat.* Es refereix al fet que els professors gaudeixen de les relacions amistoses i cordials entre ells.

2. Conductes del Director.

- Distanciament.* Es refereix a la conducta del Director que es caracteritza per ser formal i impersonal. Es guia pel reglament i prefereix cenyir-se al que està prescrit en el seu tracte amb els professors, en lloc d'afrontar les situacions cara a cara, d'una manera més informal.
- Èmfasi en el rendiment.* Es refereix a aquella conducta orientat a la supervisió estreta i constant del personal docent. En la seva feina, el Director és principalment directiu, i centra la seva preocupació en el treball i el rendiment.
- Exemplaritat.* Es refereix a aquella conducta del Director caracteritzada no sols per la supervisió estricta del professor, sinó per l'afany de motivar-lo mitjançant l'exemple que ell personalment demostra. No demana res que ell mateix no pugui fer. La seva conducta, tot i que se centra bàsicament en el rendiment és, malgrat tot, considerada favorable pels professors.
- Consideració.* Es refereix a la conducta del Director que es caracteritza per una tendència a tractar els professors de forma humana, a demostrar, a través de petits detalls, el seu interès com a persones.

La interrelació d'aquestes conductes, continuant amb Hoy i Clover, pot crear sis tendències diferents:

1. *Clima Obert*: Descriu una organització de caràcter dinàmic i viva, que es mobilitza en funció de fites i que proporciona satisfacció a necessitats socials dels seus membres. El lideratge emergeix fàcilment i apropiadament, tant per part del grup com del líder.

Els membres del grup no estan massa preocupats ni de la productivitat, ni de la satisfacció de les necessitats socials. La satisfacció en aquests dos fronts es dóna gairebé de forma natural. La principal característica d'aquest clima és l'autenticitat de la conducta que es dóna en l'interior del grup.

2. *Clima Autònom*. Es descriu com aquell en què el lideratge emergeix primàriament del grup. El líder exerceix un control escàs sobre els membres del grup. El valor alt de la variable *entusiasme* resulta, en primer lloc, de la satisfacció de les necessitats socials. La satisfacció prové de la tasca acomplida
3. *Clima Controlat*. Es pot referir com a impersonal i molt orientat al rendiment del grup. La conducta del grup està fonamentalment orientada a la productivitat, en tant que es concedeix menor cabuda a les conductes que es relacionen amb la satisfacció de les necessitats socials. Aquest clima manca d'autenticitat de conducta i d'obertura perquè el grup està desproporcionadament preocupat pel rendiment de la seva tasca.
4. *Clima Familiar*. Es tracta d'un clima molt personal, però amb escàs control. Els membres d'aquest tipus satisfan les seves necessitats socials però concedeixen poca atenció al control social demandat per a la seva tasca. En conseqüència l'*entusiasme* és simplement mitjà perquè el grup no obté molta satisfacció del compliment de les seves tasques. D'aquí que gran part de la conducta en l'interior d'aquest clima es pugui qualificar com a inadequada.
5. *Clima Paternal*. Es caracteritza sobretot pel fet que el líder limita l'emergència d'actes de lideratge del grup i intenta iniciar ell mateix la major part dels seus actes. Les destreses de lideratge, dins del grup, no es fan servir per complementar l'habilitat del líder en l'inici d'actes de lideratge. En conseqüència, alguns actes de lideratge, ni tant sols s'intenten. En síntesi, el

grup no obté molta satisfacció ni en el seu treball mateix, ni en les seves aspiracions socials, de manera que l'*entusiasme* és baix.

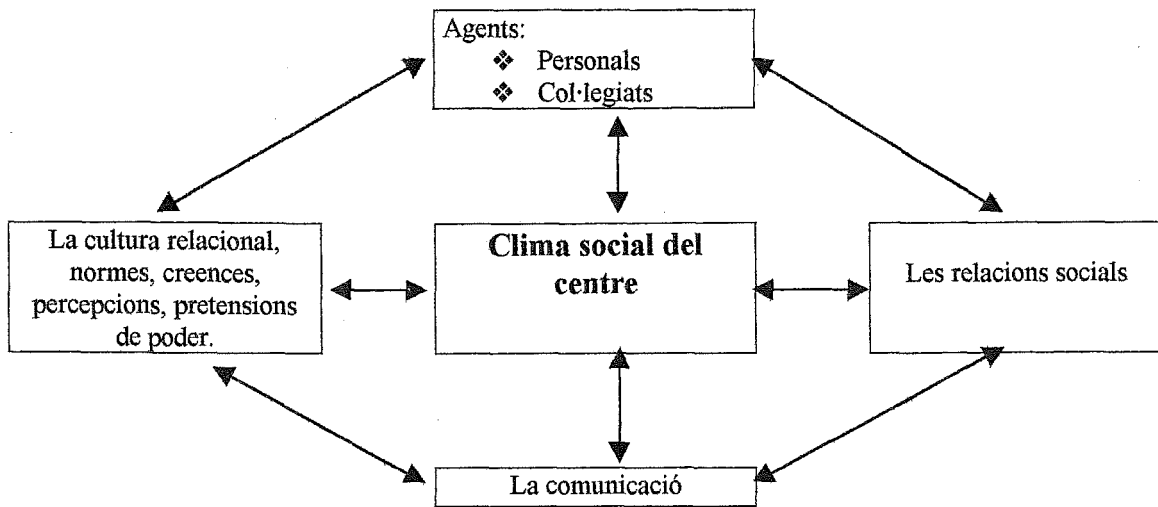
6. *Clima Tancat*. Es caracteritza per un alt grau d'apatia de tots els membres de l'organització. No es va enlloc. Hi ha un nivell baix d'entusiasme perquè els membres del grup no obtenen satisfacció ni social, ni professional, en tant que es compleix eficientment una tasca. La conducta dels membres es poden conceptualitzar com a inautèntica; l'organització sembla estancada.

1.3.1.3 Variables que determinen el clima institucional

Brunet (1987) estableix dues grans dimensions per a l'estudi del clima: l'estructura i els processos organitzatius.

- a) La dimensió **estructura organitzacional** inclou les variables control administratiu, mida de l'organització, nombre de nivells jeràrquics, configuració jeràrquica dels llocs, especialització de les funcions, centralització/descentralització, normes, formalització de procediments organitzacionals i grau d'interdependència dels diferents subsistemes.
- b) La dimensió **procés organitzacional** inclou lideratge, estils i nivells de comunicació, control, formes de solucionar conflictes, tipus de coordinació entre els integrants dels treballadors i diferents nivells jeràrquics, incentius, selecció, estatus i relacions de poder, mecanismes socialitzadors i grau d'autonomia personal.

Medina (1989) complementa les dimensions de Brunet i estableix quatre elements configuradors: els agents, les relacions, la comunicació i la cultura, que presentem a continuació en l'esquema següent:



Esquema nº 1.1: Elements configuradors del clima social (Medina, 1989:250)

Aquests quatre elements apareixen com a subconjunts complexos que amb plenitud de sentit en si mateixos componen l'estructura social del centre.

1.3.1.4 Diferències entre clima i cultura

Sovint el terme de clima i cultura s'interrelacionen i es confonen perquè són difosos i cap dels dos termes no han estat suficientment treballats. Dins de la concepció mecanicista de l'administració científica del treball, l'organització s'entenia com una màquina ben ajustada i els conceptes de clima i cultura organitzacional no hi tenien cabuda.

Així, mentre Antúnez (1993) i Medina (1989) assenyalen que la cultura és un dels elements que constitueixen el clima social del centre, altres autors com Coronel (1994) assumeixen que la cultura apareix com un concepte més ampli, que inclou aspectes menys visibles i que engloba el clima social, que té a veure amb la xarxa de comunicacions entre els membres de l'organització. Per Schein (1990:109), el clima de les organitzacions sols és una manifestació superficial de la cultura.

Owens i Steinhoff (1989) defineixen la metàfora de Clima com a psicològica, mentre que quan parlem de Cultura ens situem en un marc antropològic: *en enfrontar-nos amb la metàfora cultural, estem enfrontant-nos amb una anàlisi antropològica, no amb el concepte psicològic de clima.*

Gairín (1995:113) es pregunta: *Clima i Cultura, dues cares d'una mateixa moneda?* Intenta aclarir la qüestió a partir del símil de *Piceberg*. La cultura representarà la part submergida de l'organització, composta per valors i significats compartits pels membres de l'organització, mentre que el clima referenciarà més la part emergent i visible de l'organització. Com és evident, en els dos casos parlem de visions diferents i globals d'una mateixa organització i no deixem de reconèixer les seves relacions intrínseques. D'altra banda, tant la cultura com el clima poden mantenir aspectes tangibles i intangibles en funció del moment en què ens situem (segons la mar -l'organització- estigui més o menys amainada).

A partir de Hoy i Tarter i de Coronel i altres, Gairín (1995:114) fa una síntesi sobre els dos conceptes, tal com es reflecteix a la taula següent:

El Clima	La Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Es refereix a les percepcions del comportament. • Utilitza tècniques d'investigació estadística • Té les seves arrels intel·lectuals en la psicologia industrial i social. • Assumeix una perspectiva racional. • Examina el clima com una variable independent. • Els resultats s'utilitzen per millorar les organitzacions. • És més fàcil de canviar que la cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en les assumpcions, valors i normes. • Utilitza tècniques d'investigació etnogràfiques. • Evita les anàlisis quantitatives. • Té les seves arrels intel·lectuals en l'antropologia i la sociologia. • Assumeix una perspectiva naturalista. • És difícil de canviar, té permanència forta en el temps.

Alonso (1988) considera que el clima organitzacional està unit a la cultura organitzacional i, des d'aquest punt de vista, s'ha d'estudiar el clima mitjançant l'estudi de la cultura com un dels seus determinats, el clima és un constructe que proporcionarà la comprensió de com és la cultura.

Curiosament Medina (1993) en una altra de les seves aportacions canvia d'idea respecte de les aportacions anteriors (1989) quan diu que:

El clima és el component essencial de la cultura educativa, que necessita comprendre's, adaptar-se i reelaborar-se freqüentment. El professorat ha de prendre consciència d'aquesta realitat penetrant i

singular que anida en la institució educativa, en el seu conjunt, i en cada aula en particular.

Medina, 1993

Álvarez i Zabalza (1989) utilitzen el terme cultura per referir-se a una visió global del centre escolar, una visió des de fora i en relació amb el de fora. En això ho diferenciarien del clima escolar o dels intercanvis informatius que succeeixen dins la institució. De totes maneres tractar de diferenciar clarament els continguts d'aquest terme dels que expressen els altres termes usuals resulta a la llarga, una tasca complicada. Acceptem que hi ha problemes de concreció i especificitat semàntica a l'utilitzar el vocable *cultura* en l'anàlisi de les organitzacions i que, en molts casos, resulta redundant amb l'ús d'altres termes.

Malgrat tot hem de manifestar la nostra posició i aquesta estaria més propera a Coronel i Medina. Considerem la cultura com un aspecte més ampli i alhora englobador del terme clima. La Cultura, tot i que per al seu estudi també té en compte, igual que el clima, les dimensions de l'estructura i el procés organitzacional, va més enllà, ja que per a la seva anàlisi tal com desenvoluparem en apartats propers té presents altres dimensions com ara les fites i valors que orienten les organitzacions i la manera com es desenvolupen els seus aspectes més dinàmics.

Schein (1988:23) d'alguna manera ens avala en aquesta afirmació. Quan aquest autor defineix la cultura d'empresa, que és la primera de la qual es va sentir a parlar en el món de les organitzacions, inclou almenys manifestacions per al seu estudi com les següents:

- a) Els comportaments, relacions entre individus, **el llenguatge utilitzat, els rituals, la conducta.**
- b) **Les normes que es desenvolupen en els grups de treball o en relació amb els agents externs de l'empresa.**
- c) **Els valors dominats que l'empresa accepta, com per exemple la qualitat, la innovació i el servei al client...**
- d) **La filosofia que orienta la política d'una empresa, tant internament com externament.**

- e) Les regles de joc internes, com ara els costums, sistemes de relacions i altres mecanismes moltes vegades complexos i inconscients de relació.

Almenys les assenyalades amb negreta no constituïrien factors d'estudi si ens basessin únicament i exclusivament amb el constructe Clima. El que sí que és coincident amb ambdós conceptes és el seu caràcter global, dinàmic i susceptible al canvi.

A més a més hem d'assenyalar, tal com apunta Calvo de Mora (1990:112), que la cultura organitzacional proporciona unes presumpcions, uns valors, uns artefactes culturals que suposen tant un control *invisible* del comportament dels membres de l'organització, com un esquema d'adaptació i supervivència en les organitzacions i un esquema de transició i reproducció simbòlica. Tot això no es podria explicar amb la idea de clima ja que s'oblidarien els intercanvis que tenen lloc en les organització, els processos de consens, la història de cada organitzacions, és a dir, de tot un procés que arriba a formar una estructura simbòlica que fa cada organització diferent i peculiar.

1.3.2 La Imatge

Tampoc no resulta fàcil separar el concepte d'imatge de l'escola del de cultura. Per Goodenough (1990), la cultura en sentit antropològic sols és *un conjunt d'imatges més o menys compartides*; els conceptes se solapen. Potser estem definint des de punts de vista diferents el mateix camp dels continguts mentals dels membres de l'organització.

El que segur que cal reconèixer és que qualsevol organització, que tingui usuaris o clients, es dota, ho vulgui o no, d'unes imatges de si mateixa i ens atrevim a assegurar que aquestes són fruit de la cultura que impera en l'organització. La imatge ens diferencia dels competidors, ens dota de personalitat i de notorietat. Alhora que transmet a l'usuari i al mercat en general seguretat, identificació, satisfacció i fidelitat.

Afinant l'anàlisi podem distingir, segons Royo (1996: 6), quatre tipus d'imatges amb un alt grau d'interacció interna:

1. *La Imatge Objectiva* de l'escola és la seva realitat física i fàctica: allò que l'escola és i allò que l'escola fa: l'edifici, el nombre de professors, el grau de netedat, ordre, signes externs, publicacions, papers, logotips, aspecte extern

d'alumnes i professors... i també aquelles restes físiques que la seva història ha deixat: rutines, tradicions, celebracions, relacions establertes amb l'entorn...

2. *La Imatge Subjectiva o Autoimatge* se situa en la ment o imaginari col·lectiu dels subjectes de l'escola, sobretot professors i alumnes, però també pares compromesos amb l'escola, etc... Es compon de gran part de valoracions, vivències i suposicions que interpreten subjectivament la imatge objectiva. Té un alt contingut emocional i motivador.
3. *La Imatge Pública o externa* és la imatge que l'entorn té de l'escola. Per aquest entorn, aquesta és la veritable identitat de l'escola. El públic (pares menys compromesos, part dels alumnes, autoritats, barri...) creu, doncs, saber què és l'escola, què pot donar de si, què es pot esperar d'ella, què hi falta, què hi sobra...
4. *La Imatge prospectiva o projectada* és la imatge d'allò que l'escola ha de ser, el projecte d'escola, el seu model. Aquesta imatge es troba plasmada al PEC, però, sobretot a la intenció dels directius, de les autoritats educatives o d'alguns professors i pares més implicats. No es tracta d'una imatge general de l'ideal d'escola, sinó de la confluència entre tres vectors: possibilitats, oportunitats i desitjos, confluència que facilita la formulació d'objectius i la vivència d'una filosofia o cultura d'escola.

Aquestes quatre imatges presenten un alt grau d'interacció entre elles, si aquesta interacció és positiva, es pot parlar d'imatge coherent o global. En cas contrari ens trobem una imatge fragmentada que normalment correspon a una institució incoherent i invertebrada. Cada institució educativa o centre s'haurà de decidir per una posició concreta, de manera que s'associï a un valor o una categoria de valors i basar-hi en ell totes les accions i missatges que dirigeix al seu públic. D'aquesta manera el que es percep del centre redundarà sempre cap a la mateixa direcció. No podem menysprear en l'àmbit educatiu un principi antic de les relacions públiques: *fer-ho bé i fer-ho saber*.

Segons Ortiz Morejón la imatge es compon de tres elements bàsics els quals, si no estan perfectament sincronitzats i sintonitzats, faran que tinguem Imatge, però no sabrem quin tipus d'imatge projectem:

- a) **Com es fa representar la institució:** anagrames, símbols, logotips, mascotes (*Marketing-Mix*)..., en definitiva, tots els signes identificatius de caràcter gràfic que la institució ha anat desenvolupant al llarg del temps.
- b) **El que la institució diu que fa:** publicitat, relacions públiques, comunicació institucional... tots els mitjans de què la institució disposa per aconseguir els seus objectius de posicionament en un mercat determinat.
- c) **El que la institució fa i com ho fa.** Hi ha institucions que tenen una excel·lent representació del seus signes externs: propagandes, publicitat o relacions públiques...; però la seva *Realitat de Marketing*, no es correspon amb la imatge que projecten i llavors el trencament de la bona imatge és global. És a dir, en cap cas no estem parlant d'operacions de maquillatge, sinó d'un estudi en profunditat de la realitat de la institució i un millorament dels serveis. Atenció a l'usuari, organització, relacions... i tots aquells elements que componguin la institució tant internament com externament.

La gestió de la imatge pot ser una feina de direcció suau, amb poca possibilitat d'oposició i d'efectes persistents i no massa llunyans, a banda que ajuda directament a la creació de cultura de centre, a la implementació d'un clima de seguretat i satisfacció personal. Diu Lacan que el desig té una estructura especular: actua com un mirall: *el que realment estimen és ser estimats*.

Una perspectiva que enllaça amb la imatge és la qualitat. Millorar la imatge forma part de la preocupació per la qualitat. Ens planteja, a més a més, un problema afegit, que és tot el tema de la competitivitat entre centres i de la possibilitat que es pugui donar realment.

Però aquesta competència per obtenir alumnes, porta als centres a millorar l'educació que ofereix? Com a molt, es pot afirmar que aquesta competència porta els centres a adaptar-se a certes demandes dels pares i a preocupar-se més per com influir-hi.

Al final, la imatge dels pares com a consumidors implica que la política educativa ha de ser jutjada no pel que passa en l'educació, sinó pel que els pares pensen que passa.

Westoby, 1989:68

L'ensenyament té davant seu un dilema decisiu tal com comenta González (1987:5): ha de competir oferint els serveis que demana un sector cada cop més ampli de la població? La resposta és senzilla. Si no ho fa, en una societat cada cop més oberta, competitiva i cada cop més exigent amb el bon ús dels recursos econòmics, estarà condemnada a existir com a servei subsidiari de l'oferta privada, sector que en bona lògica s'adaptarà a les necessitats del *mercat* per un simple esperit de supervivència. Les opinions que l'ensenyament públic no ha de competir i adaptar-se a aquestes demandes, d'altra banda dirigides cap a la qualitat, condemnarien l'ensenyament públic a un paper secundari i a estar dirigit exclusivament a sectors desafavorits o poc interessats en una educació seriosa de qualitat.

Arran d'aquesta reflexió trobem que l'expressió *màrqueting escolar* és un terme cada cop més freqüent entre les persones que ens dediquem a l'educació. La preocupació per la imatge deixa de ser un monopoli del sector empresarial per incorporar-se de mica en mica al sector educatiu; primer, al sector privat, però a poc a poc introduint-se també en l'àmbit públic. Tanmateix, continuen havent-hi resistències a actuar sobre la imatge dels centres públics, pel que pugui reflectir de *venda de l'escola*, *guanyar clients* o *vèncer la competència*.

Podríem dir que fins fa ben poc la imatge que donaven els centres públics als seus usuaris no preocupava excessivament ni els professors, ni els pares, ni la pròpia Administració educativa. Aquesta imatge, tal com manifesta Santos Sanz (1997:40), responia indubtablement a una política i a una cultura de centre tancada sobre ella mateixa amb uns valors i uns principis no integrats en el context del centre ni consensuat pel col·lectiu i, generalment, amb una direcció que no assumia el seu paper de lideratge institucional. Aquest tipus de centre no sentia la necessitat de rendir comptes del seu funcionament ni dels seus resultats a la societat a la qual servia i de la qual depenia.

Aquest àmbit d'estudi té avui dia un gran valor d'actualitat per diversos fets, entre els quals segons Antúnez (1997: 57), cal destacar els següents:

- a) La progressiva autonomia dels centres escolars, que els permet exercir paral·lelament, el dret que tenen a ser diferents donant lloc a una oferta formativa més rica i variada. Els centres d'una mateixa zona o ciutat especialment els públics tendeixen a projectar una imatge col·lectiva pràcticament idèntica. Tanmateix, que una escola és diferent d'una altra és una evidència poc discutible. Els centres poden guanyar-se una millor reputació pública i dels mateixos professionals de l'educació si se'ls permet desenvolupar les seves diferències.
- b) Una pressió cada cop més alta dels poders públics per exigir competitivitat en els centres i entre els centres i la por que s'exerciti de manera indiscriminada, sense que s'hagin considerat adequadament les condicions, restriccions, recursos i comunitat social a la qual atén cadascú.
- c) La convicció que quan la reputació d'un centre, quan és bona, és un valor que cal conservar i rendabilitzar.
- d) Una nova concepció del terme *client* no són tant sols els estudiants potencials i les seves famílies o els centres escolars de destinació dels nostres alumnes, sinó també, i sobretot, nosaltres mateixos: és a dir, les persones que treballem als centres educatius. Cada company del claustre, cada administratiu, és el meu *client* si els considero persones, a les quals presto un servei amb el meu treball i tracto de facilitar-li el seu.
- e) La disputa per aconseguir alumnes en períodes de natalitat baixa o de recursos financers escassos i el dret de les famílies a escollir centre.

Seria aquesta última la justificació més pragmàtica de totes les que estem comentant però no l'única ni la més important tot i que les polítiques educatives que promouen algunes formes de govern podrien elevar-la a la categoria de justificació màxima.

La imatge, segons el que acabem de comentar, és un reflex de la cultura existent en l'organització i alhora, ajuda directament a la seva creació. Fins fa poc i encara es dona en alguns centres, no preocupava massa als membres de la institució. És lògic si partim

del supòsit que la imatge existent era o és el fruit d'una cultura individualista en què cada professor fa la seva feina dins d'una aula tancada lluny de les mirades exteriors. Aquesta imatge va canviant lentament i al mateix moment ho fa la pròpia cultura que, tal com veurem més endavant, intenta situar-se en el camí d'unes tasques més col·laboratives.

1.4 Diferents classificacions dels tipus de cultura

A l'hora de centrar-nos a fons en aquest apartat creiem convenient, primerament, contribuir amb diverses aportacions a aclarir les diferents classificacions que es poden trobar del terme *cultura escolar*, entès en sentit ampli. Aquestes només són una orientació per diferenciar-les de la cultura organitzacional, que és realment l'objecte de la tesi. A partir d'aquesta primera premissa se'ns plantegen diversos interrogants i el primer que cal realitzar és **Quin és el tipus de cultura que es transmet, als centres educatius?**

Pérez (1995, citat per Del Arco, 1999), intenta buscar resposta a la pregunta exposada, fa una anàlisi del tipus de cultura que es transmet a l'escola i arriba a la conclusió que aquesta es pot subdividir en diferents modalitats de cultures que interactuen totes elles, en més o menys grau en l'àmbit escolar:

1. **Cultura Pública.** Constitueix el conjunt de significats que en els diferents àmbits del saber i del fer han anat acumulant els grups humans al llarg de la història. Aquesta cultura pública evoluciona i es transforma amb el pas del temps i es diferencia en virtut de la distribució espacial dels grups humans.
2. **Cultura Acadèmica.** Selecció de continguts destil·lats de la cultura pública per al seu treball a l'escola: el conjunt de significats i comportaments que es pretén provocar en les noves generacions.
3. **Cultura Social.** Valors, normes, idees, institucions i comportaments que dominen els intercanvis humans en unes societats formalment democràtiques.
4. **Cultura Escolar.** L'escola, com qualsevol altra institució social, desenvolupa i reproduïx la seva pròpia cultura específica.
5. **Cultura Experiencial.** És la peculiar configuració de significats i comportaments que els alumnes, de forma particular, han elaborat, induïts pel

seu context, en la seva vida prèvia i paral·lela a l'escola, mitjançant els intercanvis espontanis amb el medi familiar i social que els envolta.

Muñoz i Roman (1989:168), recollint les aportacions de diversos autors, descriuen tres corrents pedagògiques que afronten més directament la interdependència entre cultura i escola i que poden derivar en models culturals de la pròpia escola:

a) L'escola com a transmissora de cultura:

L'educació és l'acció exercida per les generacions adultes sobre aquelles que no es troben encara preparades per a la vida social; té per objecte suscitar i desenvolupar en el nen cert nombre d'estadis físics, intel·lectuals i morals, reclamats per la societat política en el seu conjunt i pel mitjà concret al qual es destini particularment, a cada nen.

Durkheim, 1976:53

b) L'escola reproductora de cultura:

L'escola agafa els nens de totes les classes socials, des de maternal i, amb mètodes nous i antics els inculca durant anys, els anys que el nen és més vulnerable, emmanillat entre l'aparell d'Estat Familiar i l'aparell d'Estat Escolar, tècniques embolicades en la ideologia dominant (francès, càlcul, història natural, ciències, literatura) o simplement ideològica dominant en estat pur (moral, instrucció cívica, filosofia).

Demano perdó als mestres, que en condicions desfavorables intenten tornar-se contra la ideologia, contra el sistema... Pertanyen a la raça dels herois. Però són escassos, i atès que la majoria no tenen ni la sospita del treball que el sistema -que els sobrepassa i els aixafa- els obliga a fer, hi posen tot el seu cor i ingeni a complir amb les seves conviccions més íntimes. Ells dubten tan poc sobre això, que contribueixen amb la seva dedicació a nodrir la representació ideològica de l'escola.

Althusser, 1976:307

c) L'alliberament mitjançant l'escola

Pensàvem en una alfabetització que fos al mateix temps un acte de creació, capaç de generar altres actes creadors; una alfabetització en la qual l'home, que no és ni passiu ni objecte, desenvolupa l'activitat i la vivacitat de la invenció i de la reivindicació, característiques dels estats de recerca... Una metodologia que fos instrument de l'educand i no sols de l'educador i que identifiqués el contingut de l'aprenentatge amb el mateix procés.

La segona pregunta que cal fer-se és: **Quins són els continguts, les actituds i els valors que es transmeten de cada una?**

L'escola no pot eludir les expressions culturals dels grups marginats i oprimits. Una de les finalitats fonamentals que hauria de desenvolupar i fomentar tota la intervenció curricular és la de preparar l'alumnat per esdevenir ciutadans i ciutadanes actius i crítics, membres solidaris i democràtics d'una societat i per a una societat similar.

Una fita d'aquesta categoria requereix, per tant, que la selecció dels continguts del currículum, els recursos i les experiències d'ensenyament i aprenentatge que dia a dia caracteritzen la vida a les aules, les formes d'avaluació i els models organitzatius promoguin la construcció dels coneixements, les habilitats, les actituds, els valors, les normes, etc., precises per ser un bon ciutadà i una bona ciutadana.

Una institució escolar que treballa en aquesta direcció necessita planificar projectes curriculars en els quals l'alumnat es vegi obligat, entre altres coses, a prendre decisions, sol·licitar col·laboració dels seus companys i companyes, a debatre i criticar sense temor a ser sancionats negativament per opinar i defensar postures contràries a les del docent de torn; quotidianament ha de veure's implicat en la realització d'accions fonamentals en un coneixement adequat, suficientment contrastat, sobre els aspectes de la societat de la qual forma part: el seu grau de desenvolupament cultural, polític, científic, tecnològic, els seus costums, valors, etc. Les úniques limitacions en aquesta participació activa i de presa de decisions i en les subsegüents conductes han de ser imposades per l'ètica que regeix tota situació democràtica.

Com molt encertadament apunta Torres (1993), no podem oblidar que el professorat actual és fruit de models de socialització professional al qual únicament li demanaven de prestar atenció a la formulació d'objectius i metodologies, i no considerava un objectiu la selecció explícita dels continguts culturals. Aquesta tradició va contribuir de manera decisiva a deixar en mans d'altres persones (per norma general, les editorials) el continguts que han d'integrar el currículum.

L'última qüestió que cal realitzar seria **hi ha acord i coherència en l'actuació dels professorat?** La contestació a aquesta pregunta dependrà molt del tipus de cultura organitzativa que imperi en el centre. No volem entrar a discutir quin tipus de cultura cal transmetre, no és aquest el moment ni l'objectiu de l'estudi, segurament no ho sabríem fer si no és ubicats en un grup de treball i en un context clar de referència. Si, però, que ens atrevim a dir que l'actuació del professorat ha de ser unànime si volem realment transmetre una línia determinada i donar una visió global del tipus d'ensenyament que impartim, en cas contrari estarem creant alumnes esquizofrènics que no sabran quin és el camí correcte.

La diferenciació entre les distintes classificacions de cultures organitzatives es pot fer a partir de diverses categories; tanmateix, totes tenen en comú que el que les utilitza tracta de denominar un grup de persones que comparteixen antecedents, perspectives, idees i valors similars però diferents dels dels altres grups.

Bolívar (1993), citant Hargreaves i altres (1992), va ressaltar que la cultura escolar pot ser classificada en funció de dos factors:

- a) **Contingut:** creences, valors, hàbits i maneres de fer, assumits pels equips de professors sobreestimant els aspectes compartits d'una cultura. D'aquesta manera els valors i creences compartits poden representar una forma de la cultura dels professors, però, de fet n'hi ha altres.
- b) **Forma:** es refereix a les pautes / models de relació i associació entre els membres d'una cultura; en el nostre cas, les relacions de treball que els professors tenen amb els seus col·legues dins i fora de l'escola. Aquesta forma de la cultura organitzativa dels professors pot ser més important que el mateix contingut.

Són diverses les classificacions definides pels diferents autors a l'hora que resulta difícil trobar una classificació unificada i consensuada pels experts en el tema; a continuació plasmen un petit resum d'algunes de les classificacions que ens han semblat més interessants i que responen als dos factors que acabem d'esmentar: les de Harrison, Handy, Burke i Thevenet, Sainsalieu, Oliver i Municio responen més al factor del **Contingut**; mentre que la de Hargreaves, Gather Thurler i Bolívar responen al factor de

la **Forma**. Aquest recull ens ha d'ajudar posteriorment a definir-nos per una classificació que ens permeti realitzar l'estudi que pretenem.

1.4.1 Classificació segons Harrison

Una de les primeres classificacions que van aparèixer és la que distingeix entre la productivitat, les tasques, les fites i l'individu. **Harrison (1972)** a Colom i altres (1991) planteja les següents:

- *Cultura orientada al poder*: les característiques més significatives són el control, el centralisme i el personalisme. En aquesta orientació hi ha una valoració bàsica del domini tant de l'entorn -competitivitat, agressivitat, tendència a adquisicions i fusions, etc.- com de la pròpia organització -predomini de l'autoritarisme, opacitat comptable, etc. Entenem el poder com un bé. Un exemple el trobaríem en la típica empresa familiar.
- *Cultura orientada a la funció o al rol*: són aquelles empreses molt formalitzades i sistematitzades que s'adscriuen al model burocràtic. Aquí importa especialment la legalitat. Hi ha molta burocràcia. Aquesta orientació es pot donar perfectament en organitzacions en entorns més aviat segurs i sense competència. És la cultura típica de les empreses públiques i de l'Administració.
- *Cultura orientada a les tasques*: o basades en la competència. Interessa la bona execució del treball amb la finalitat d'aconseguir bons resultats. Tracta de realitzar els seus productes o funcions adequadament. És important aconseguir les fites proposades i normalment apliquen el treball en equip. Aquesta orientació dominaria en empreses de sectors molt competitius. La tendència és a organitzar-se per productes més que no pas per funcions.
- *Cultura orientada a les persones*: és la pròpia dels despatxos professionals. o de les empreses de serveis molt avançades, es fonamenten en la microorganització i en formes molt flexibles de gestió. S'atén, amb una certa obsessió, la satisfacció de les necessitats del personal i la seva identificació amb l'organització. El pur creixement econòmic no apareix com a primera prioritat immediata.

1.4.2 Classificació segons Handy

Handy, per part seva, identifica bàsicament els mateixos tipus de cultura que Harrison: *del poder, del rol, de la tasca i de la persona*, tot i que per construir la seva classificació (1976) utilitza la mitologia grega:

- *Zeus, o cultura orientada al poder*, sobretot, dins de l'organització. La presa de decisions és ràpida i l'estil de direcció, patriarcalista/carismàtica.
- *Apol·lo, o cultura orientada al rol o la funció*. Com correspon al déu de l'ordre i la proporció. S'espera d'aquestes organitzacions un èmfasi en la racionalitat i els procediments. Fuig de la inestabilitat i la incertesa. Es pot estereotipar amb la burocràcia. Impera un tipus d'intel·ligència convergent que creu que només hi ha una manera de resoldre els problemes. L'aprenentatge dels seus exponents té a veure amb la transmissió del coneixement i la destresa d'aquells que la posseeixen als qui n'estan mancats. Aquest aprenentatge s'obté mitjançant entrenament. Es recolza en funcions o especialitats. En ella la descripció del càrrec és més important que la persona que el realitza, ja que en certa manera no es creu en la persona, sinó en el poder que demandaria el càrrec. Aquesta cultura restringeix la llibertat, i dona espais molt limitats perquè actuïn les persones. Hi proliferen les descripcions del càrrec, els manuals i el poder originat per la mera posició que s'ocupa en l'escala jeràrquica.
- *Atena*, deessa protectora d'Ulisses, d'artesans i capitals. Aquesta cultura es basa en el projecte de treball. La seva estructura es representa com una xarxa de contactes, amb un esquema d'organització més horitzontal, amb importància de les persones, poca estructuració, més llibertat, creativitat i innovació. Es valora la capacitat en la resolució de problemes. Com a conseqüència, domina l'orientació als resultats. Les normes queden relegades a un segon pla en favor de la flexibilitat davant les pertorbacions de l'entorn. Es reconeix la capacitat i l'experiència com la base del poder i de la influència. Hi ha moltes més relacions entre els subjectes que dirigeixen, coordinen i fan. Es tracta d'equips de treball extraordinàriament adaptables. Hi ha menor distància entre el pensar i el fer, la qual cosa potencia la creativitat de les

persones. Tenen clar que la qualitat de les decisions preses en equip són molt millors que les individuals.

- *Dionisi*, déu del vi i de les cançons. Prima una especial preocupació per les coses personals.

1.4.3 Classificació segons Burke i Thevenet

D'altra banda, **Burke i Thevenet** a Colom i altres (1991) plantegen una classificació totalment diferent. Per ells, l'organització, en aquest cas concret l'empresa, es mou entre un eix de coordenades definit per dues dimensions. La primera la seva obertura a l'entorn i la segona la seva possibilitat de canvi o innovació. Els espais creats entre les variables donen lloc a quatre tipus diferents de cultura:

- *Mentalitat narcisista*: és la pròpia de l'empresa que viu d'esquenes a l'entorn, que rebutja qualsevol informació que pugui modificar el seu statu quo, sent l'immobilisme, l'estancament i el centralisme, les seves característiques més pròpies.
- *Mentalitat tribal*: es pot trobar en empreses una mica obertes a l'entorn, però el que busca no és tant una adaptació, sinó imposar la seva pròpia visió del món. Es basen en el sentit de tribu, és a dir, en l'autoritat, l'ordre, la jerarquia i, en conseqüència, porta implícitament al conformisme i a l'hierarisme.
- *Mentalitat explorativa*: és la pròpia de les empreses obertes a l'entorn. L'agressivitat, la competició i la voluntat personal seran les seves principals característiques.
- *Mentalitat augmentativa*: l'obertura a l'ambient es combina amb un sentit empresarial que planteja els seus objectius i productes en plena evolució. La flexibilitat, la capacitat d'adaptació se sumen amb la innovació i la facilitat pel canvi.

1.4.4 Classificació segons Sainsaulieu

La tipologia presentada per Sainsaulieu, (cit. a Muñoz 1989) està basada en els estudis que va realitzar en més de cinquanta empreses tant del sector públic com privat de diversos sectors industrials i de serveis.

Va trobar quatre classes de cultura: de fusió, de negociació, d'afinitats i de dependència, en el quadre 1.4 es pot veure la definició de cadascuna en funció de la representació sobre els eixos d'aliança/oposició i individual/col·lectiu.

	+ OPOSICIÓ	+ ALIANCES
+ COL·LECTIU	<i>Cultura organitzacional de Negociació:</i> presenta una gran riquesa de relacions interpersonals afectives i cognitives, amb debat productiu entre majoria i minoria, amb rebuig d'autoritat imposada i elecció de líders democràtics. Els valors són la solidaritat, la diferència, l'experiència del grup.	<i>Cultura organitzacional de Fusió:</i> el col·lectiu està valorat com a refugi i protecció contra divergències i divisions. Les relacions entre iguals són intensament efectives, però poc cimentades sobre el debat d'idees. El cap o líder és indispensable per orientar el grup. Els valors predominants són la unitat, la companyonia, la massa.
+ INDIVIDUAL	<i>Cultura organitzacional de Dependència:</i> es caracteritza per l'escassa relació interpersonal i col·lectiva entre iguals. Les relacions en el treball són superficials. No hi ha grup. Hi ha un separatisme prudent. El treball es veu com una necessitat econòmica.	<i>Cultura organitzacional d'Afinitat:</i> apareix en situacions prolongades de mobilitat professional, en empreses amb ràpida promoció interna gràcies al seu fort creixement. Es veu el grup com un perillós fre per a la promoció individual. Les relacions interpersonals són poc nombroses però intenses en els plans afectiu i cognitiu.

Quadre 1.4: Cultures d'empresa

1.4.5. Classificació segons Oliver

Oliver (1993), d'altra banda, identifica diferents cultures i subcultures escolars, que podrien constituir línies i camps d'aprofundiment teòric i pràctic:

1. **Cultura de la formació:** suposa la plena consciència de la realitat dels aprenentatges permanents, diversificats i inevitables, en el context d'una intensíssima interacció de les persones i els recursos de tot tipus que integren els centres escolars, consciència que comporta l'alta valoració i atent seguiment dels processos de maduració, i provoca una profunda sensibilitat cap a les peculiaritats de cadascun dels subjectes.
2. **Cultura de la qualitat pedagògica:** la cultura de la formació exigeix un determinat nivell professional i tecnològic amb la finalitat d'instrumentar els aprenentatges: inclourà l'exigència d'una preparació específica inicial i

- permanent, del professorat i una especial valoració de la posada en pràctica dels coneixements professionals.
3. **Cultura dels resultats:** molt en connexió amb la cultura de l'avaluació, la cultura dels resultats suposaria l'adequada valoració de la seva consecució en els centres educatius i una major exigència en l'eficiència d'aquests.
 4. **Cultura de l'avaluació:** conjunt d'actituds, comportaments, hàbits i tècniques, assumits com a part integrant de la cultura organitzacional del centre, els quals, basats en determinats valors i referits a l'avaluació institucional, la converteixen en una activitat sistemàtica, funcional i indispensable en el context general de la gestió.
 5. **Cultura de la innovació:** aquesta és una dimensió de la cultura organitzacional associada als períodes de creixement, excel·lència i de reflexió prospectiva.
 6. **Cultura de la gestió:** significa desenvolupar en una organització concreta habilitats sistemàtiques de diagnosi, planificació, programació, execució, coordinació, avaluació i realimentació.
 7. **Cultura de la reflexió i del debat:** entesa com la cultura del pluralisme, plena i acceptada i en dinàmica evolució, enriquidora i possibilitadora de diversos plantejaments i espai natural per la solució de conflictes i per la creativitat, i oposada a la superficialitat, mimetisme o empobriment en els plantejaments.
 8. **Cultura de la comunicació i del diàleg:** aquestes dues característiques haurien de constituir els elements característics i consubstancials a tota cultura escolar, no sols com a estratègia en els processos sinó com a valors en ells mateixos. Basada en les arrels més profundes de tot personalisme, aquesta cultura possibilita, fonamentalment, la qualitat dels processos formatius.
 9. **Cultura de la col·laboració:** la col·laboració ha de ser l'expressió de diàleg de la participació, implicació, compromís mutu, recolzament, crítica i reflexió conjunta, elevar els problemes individuals a categories institucionals que han d'estar presents com el nord i contingut de les diferents accions escolars.

10. **Cultura del compromís en l'entorn:** caracteritzada la institució escolar com un sistema obert, apareix la seva relació amb l'entorn i, en conseqüència, l'inevitable compromís amb ell, com un dels elements més específics de la seva cultura organitzacional.

1.4.6 Classificació segons Mucio

Troblem que **Pedro Mucio** fa almenys dues classificacions diferents de cultura:

En la primera (1988) distingeix quatre estils que sorgeixen de la combinació de dos variables: orientació als resultats i orientació cap a la satisfacció de les persones:

		- ORIENTACIÓ ALS RESULTATS +	
+ ORIENTACIÓ A LES PERSONES	Orientació a les persones	<ol style="list-style-type: none"> Preocupada essencialment d'atendre les necessitats dels membres. Aquests veuen en l'organització una forma d'aconseguir el que no poden satisfer per ells mateixos. L'autoritat s'assigna sobre la base de més aptitud i dedicació per ajudar els altres. Les decisions es prenen per consens, és a dir, la solució que no perjudica a ningú. Les funcions s'assignen per preferències personals. Si existeixen tasques desagradables es reparteixen entre tots, però no se li exigeix a ningú el seu compliment. El clima humà agradable i la satisfacció en el treball és una exigència obligada. 	Orientació a la societat
	Orientació a la funció	<ol style="list-style-type: none"> Activitat racional, metòdica i ordenada. Preocupada per complir la legalitat, la norma i els procediments establerts. Molt reglamentada. Els drets i els privilegis adquirits es respecten acuradament. La jerarquia i l'estatus són importants, però sota el control de la legitimitat i la legalitat. Valora l'estabilitat de l'organització i de la persona (antiguitat en el lloc de treball) més que la competència, la resposta ajustada a la norma més que l'eficàcia. 	Orientació als resultats
- PERSONES			<ol style="list-style-type: none"> El valor essencial és l'eficàcia, és a dir, aconseguir els objectius establerts. L'autoritat i la jerarquia es basen en la competència per la tasca. Ràpida i flexibilitat davant dels esdeveniments interns i els canvis externs. Treball en equip i col·laboració a partir d'objectius organitzacionals (no individuals o de grup) Perspectiva a curt termini amb poca reflexió, i grans esforços per atendre el client.

<p>6. Els membres han de ser acurats, detallistes i meticulosos a l'hora de complir la seva funció. Cada pas i cada decisió han d'estar recolzades i n'ha de quedar constància. Sempre es fa un informe, encara que el tema no sigui important i s'envia còpies a tots els implicats per si de cas.</p> <p>7. L'activitat realitzada és la base de la mesura. Tota la valoració es fa per la funció, no pel resultat obtingut.</p>	<p>6. Punts de control en tot el sistema per evitar les errades.</p>
--	--

Quadre 1.5: Tipus de cultura que pot haver-hi en una institució (I).

Els estils de cultura més freqüents en l'escola són els d'orientació a les persones i a la funció. La persona del professor està per sobre de tot; es busca l'harmonia i la convivència, a costa de qualsevol altra finalitat institucional. Els efectes pràctics són que: ningú no es responsabilitza de tasques concretes i no hi ha sistema de control; en les reunions no s'enfronten els problemes i només es prenen decisions que no molestin a cap professor; l'elecció es fa per antiguitat i preferències individuals; la jerarquia és simbòlica; la tecnologia, absent. *És lògic que davant d'això moltes tècniques de direcció i organització fracassin perquè la cultura creada a l'escola rebutja el principi d'eficàcia.*

L'autor descobreix en totes les activitats la doble tendència que justifica l'acte per la preocupació pels resultats o per les persones. Però aprofundint en la dinàmica cultural, es descobreixen les orientacions que reflecteixen i expliquen la dinàmica cultural: una és el grau d'existència i l'acceptació de valors, creences i principis comuns per tota l'organització; i l'altre el grau d'intervenció activa i voluntària dels membres per aconseguir-ho.

En la segona classificació de Municio (1992) la cultura de l'organització es mou entre els eixos de coordenades definits per aquestes últimes dimensions. L'encreuament crea quatre models o estils bàsics de cultura, cada un amb variables molt definides i no intercanviables, tot i que a la pràctica els quatre estils bàsics (satisfaent, polític, optimitzant i integrador) es combinen creant-ne altres de mixtos (quadre 1.6).