

D'altra banda Marcelo i Estebanz (1999), comenten que en el terreny de l'organització, Senge ha convertit en *best seller* els seu llibre sobre la denominada **Quinta Disciplina**. En ell s'hi defensa la necessitat de que les institucions compreguin les necessitats dels canvis i que estiguin preparades per anticipar-los per poder-se acomodar millor a ells.

Ja no n'hi ha prou de tenir persones que aprenguin per l'organització... Les organitzacions que obtindran rellevància en un futur seran les que descobreixin com aprofitar l'entusiasme i la capacitat d'aprenentatge de la gent a tots els nivells de l'organització.

Senge, 1992:11

Per Marcelo i Estebanz (1999:55-56), aquest fet haurà de convertir les institucions escolars en organitzacions capaces de desenvolupar diferents capacitats per funcionar amb intel·ligència, les manifestacions de les quals són les següents:

- a) *Intel·ligència contextual*. La capacitat de l'escola per veure's a si mateixa en estreta relació amb la comunitat i el món del qual forma part. Això es demostra en la sensibilitat per donar la benvinguda a les noves idees, a les persones que la visiten i als successos de l'ambient; i en el reconeixement que l'escola necessita casar les seves decisions i la seva direcció amb un context. L'adaptabilitat és un principi operatiu central.
- b) *Intel·ligència estratègica*. Significa pensar amb claredat en els objectius que, a més a més, han de ser compartits. I significa també ser capaç de planificar l'acció necessària per aconseguir la seva millora. Tenir habilitat per establir i desenvolupar plans corporatius, que responguin apropiadament al present, creant futur i anticipant les conseqüències.
- c) *Intel·ligència acadèmica*. La capacitat de valorar i promoure una alta qualitat dels programes. Relacionem aquesta intel·ligència amb el concepte de valor afegit i es caracteritza per tenir altes expectatives per a tots els estudiants, i promoure la implicació activa dels alumnes en el seu aprenentatge, la qual cosa es manifesta alhora de proposar tasques que facilitin als estudiants plantejar-se qüestions i ocupar-se a fons en la recerca de significats. L'escola reconeix, a més a més, que l'aprenentatge dels professors està inexorablement unit a l'aprenentatge dels alumnes.

- d) *Intel·ligència reflexiva*. Està caracteritzada per un nucli de destreses i processos de control, reflexió i avaluació sobre l'afectivitat de l'escola en general i, en particular, sobre el progrés i les fites dels alumnes. Per això, no només utilitza dades estadístiques sinó que és capaç d'interpretar i utilitzar la informació per la millora; sap com aprendre de les dades.
- e) *Intel·ligència pedagògica*. És la capacitat de l'escola de veure's a ella mateixa com una organització d'aprenentatge; és la capacitat d'aprendre sobre l'aprenentatge. Es manifesta en un compromís per estudiar i aprofundir sobre aquest propòsit fonamentalment. La intel·ligència pedagògica assegura que l'aprenentatge i l'ensenyament siguin analitzats regularment. Això suposa també, una estreta relació entre pensament, ensenyament i aprenentatge, i que la metacognició és un procés essencial de l'escola intel·ligent.
- f) *Intel·ligència col·legial*. És la capacitat del professorat, principalment, per treballar junts per millorar la seva pràctica a la classe. És la comprensió de que els professors necessiten recolzament continu i variat. Entenem que els individus, i els professors com a tals, poden marcar diferències, però que, *el tot és més que la suma de les parts*, i la millora de l'escola està lligada a l'aprenentatge dels professors, que són les principals agents de canvi.
- g) *Intel·ligència emocional*. És la capacitat de l'escola de permetre als alumnes i als professors que sentin, s'expressin i siguin ells mateixos a l'hora que són respectats. És l'habilitat per comprendre altra gent; entendre què els motiva, i com treballar cooperativament amb ells. Aquest tipus d'intel·ligència és vital per l'aprenentatge, perquè és part del pacte entre el professorat i l'alumnat. I és vital per acceptar i tractar la diversitat.
- h) *Intel·ligència espiritual*. Cada escola es defineix per uns valors i per facilitar l'adquisició d'un sistema de valors personals. La intel·ligència espiritual està caracteritzada per valorar fonamentalment la vida i el desenvolupament de tots els membres d'una comunitat.
- i) *Intel·ligència ètica*. És la capacitat de l'escola per reconèixer la importància dels drets dels alumnes i la necessitat d'implicar-los en les decisions relatives al seu aprenentatge. És un escola que es regeix per criteris i, fonamentalment,

pels principis de justícia i equitat. Per això, està preocupada per assegurar l'accés de tots els alumnes a un ampli i equilibrat currículum, i per la distribució i l'ús dels recursos. Aquesta capacitat permet a l'escola aprendre sobre els estudiants i sobre el que ells volen, considerant el punt de vista dels estudiants.

2.5 Cultura col·laborativa i canvi organitzacional

El canvi és el tema més recalcitrant de les ciències socials. El terme, en si mateix, s'usa de forma variada i s'atribueix a alteracions que van des de la simple reproducció fins a la transformació radical (Clark, 1983:101). O, com afirma Hopkins (1984), el canvi es troba omnipresent en l'entorn social.

A l'interior de tota organització (Díez, 1999) hi ha un permanent conflicte, la inestabilitat, la crisi i el canvi s'està donant, per fet, a tota l'organització. La cultura mai no és totalment acceptada ni totalment rebutjada; mai no acaben les forces dominants d'instituir-se i tampoc els elements contestaris generen el canvi radical i simultani dels trets que defineixen una cultura. Podem afirmar, doncs, que els components culturals de l'organització estant en continu moviment i són el resultat d'un sistema d'antagonismes.

Però no tots els canvis són necessàriament per millorar. Això dependrà de l'opinió individual del canvi en qüestió. El canvi pot ser un desafiament i pot estimular o confondre i frustrar (Parkin, 1984:35).

El canvi, tal com s'entén convencionalment en l'educació occidental, implica alteracions deliberades i planificades, que poden afectar de manera significativa, els mètodes i les relacions de treball i els conceptes que tenen d'ells mateixos els individus i els grups (Glatter, 1993:509), quan això succeeix direm que s'inicia una innovació.

La complaença és el pitjor enemic de la innovació, no pot iniciar-se un canvi planificat si no es reconeix que existeixen noves necessitats. Malgrat tot, reconèixer que existeixen no és suficient. Cal prendre la decisió que ha arribat el moment de fer alguna cosa respecte d'això.

Un altre enemic de les innovacions és precisament la falta de constància. Innovar demana paciència. Aquest és un valor necessari i alhora difícil d'aconseguir. Els processos d'innovació són processos a llarg termini. Els seus resultats es veuen al cap dels anys, no en dies. Els processos d'innovació són lents i graduals, però sobretot han de ser constants.

Tot canvi cultural, és per ell mateix un procés molt lent ja que és un element de contingut ideològic elaborat al llarg dels anys i que afecta les presumpcions bàsiques de l'organització.

Díez, 1999:10

Un cop que s'ha pres la decisió, se segueixen un conjunt de passos. Si la decisió és d'una persona o d'un grup de persones, és necessari que convencin els altres. Cap procés de millora real de la qualitat no pot donar-se sense la participació activa i convençuda de tots els que treballen en l'organització en qüestió. Cal que existeixi un compromís amb la feina que s'aborda. És diu fàcil, i potser és un dels passos més difícils en el procés d'innovació. El compromís implica un canvi cultural, es tracta de potenciar i d'enfortir valors compartits, de viure'ls dia a dia i de renovar-los grupalment.

Molina (1995) també opina que des d'una perspectiva de canvi (Drucker, 1991-1993; Faure, 1993 i Escudero, 1991) és fonamental tenir en compte en tota reconfiguració de l'organització la variable humana, ja que és la que es modifica més lentament. Cada cop són més els experts que insisteixen en la necessitat d'integrar aquesta dimensió en l'estratègia ja que s'accepta que el comportament de les persones que treballen en l'organització constitueix l'element més delicat en la fase de canvi.

L'estudi del component humà de l'organització és fonamental; abans de qualsevol redefinició de l'estratègia, convé analitzar si l'organització posseeix les aptituds humanes en qualitat i en quantitat suficients per fer-ho o, si no és així, en quines condicions o en quins lapsus de temps pensa que les podrà tenir.

Faure, 1993:116

Per aquesta raó Fullan (1991:105-107) proposa el decàleg de supòsits següent que pretén estimular la participació voluntària i decidida dels protagonistes esmentats:

1. No assumeixis que la teva versió de canvi és l'única que ha de contemplar-se i desenvolupar-se. Ans al contrari, assumeix que un dels propòsits fonamentals del canvi és l'enriquiment de la teva perspectiva mitjançant el contrast amb les perspectives dels altres.
2. Assumeix que tota innovació requereix que cada individu treballi des de i sobre les seves pròpies concepcions. Per això, el canvi significatiu i rellevant sempre implica un cert grau d'incertesa i ambigüitat envers del significat del canvi per a cada una de les persones que hi intervenen.
3. Assumeix que el conflicte i el desacord no només són inevitables sinó que fins i tot fonamentals per a l'èxit del canvi educatiu. Atès que cada grup d'individus tenen múltiples perspectives, cada intent de canvi ha de provocar necessàriament alguna forma de conflicte.
4. Assumeix que la gent necessita pressió per canviar (també si és produïda en la direcció que ells desitgen), però aquesta pressió només serà eficaç quan permet a la gent reaccionar per formar la seva pròpia posició, interactuar amb altres i aconseguir recolzament.
5. Assumeix que el canvi eficaç requereix temps. És un procés de desenvolupament individual i institucional que exigeix comprensió, experimentació, reflexió i avaluació. La insistència és un atribut crític del canvi satisfactori.
6. No assumeixis que l'única raó per explicar el fracàs del canvi és el rebuig exterior o les resistències dels agents. Pot existir, i de fet, sempre hi ha múltiples raons interrelacionades.
7. No esperis que tots o la majoria dels individus o grups s'impliquin en el canvi. La complexitat del canvi educatiu és de tal naturalesa que és pràcticament impossible que sigui assumit per tots els individus o grups d'una formació social. El progrés es produeix quan s'incorporen cada vegada nous individus o grups al procés de millora.
8. Assumeix la necessitat d'un pla evolutiu per afrontar successivament i paulatinament els inevitables problemes i conflictes que comporten un canvi.

9. Assumeix que cap quantitat de coneixement no proporcionarà qualitat total sobre l'acció que ha de desenvolupar-se. El millor coneixement ha d'utilitzar-se amb la consciència de la seva naturalesa provisional, parcial i temptativa.
10. Assumeix que el propòsit fonamental és el canvi de la cultura institucional. Els canvis i les innovacions parcials s'han de jutjar a la vista del recolzament que suposa en la direcció del canvi de la cultura de tota la institució.

En definitiva, el canvi educatiu ha de provocar i facilitar el perfeccionament de la institució i el desenvolupament individual, mitjançant la transformació de la cultura de l'escola i de la cultura experiencial dels agents implicats.

Un altre qüestió que s'ha de considerar és qui ha de tenir la iniciativa del canvi. Per Marcelo i Esteban (1999:51), tenen més èxit els canvis que s'inicien en la pròpia escola com a resposta a un problema sentit internament. Perquè els tres problemes fonamentals del canvi que impliquen una consciència de la pròpia escola són: si ha de millorar, què ha de millorar i com fer-ho. Normalment es deixa a les escoles el com, però hi ha moltes forces externes que pressionen sobre si s'ha de millorar i el que: les administracions, els pares, els inspectors, els mitjans de comunicació, els diversos sectors socials...

Malgrat tot hem de tenir en compte l'observació de Tedesco (1995) sobre la clara possibilitat que les estratègies de canvi basades exclusivament en la capacitat interna de les institucions i persones implicades per transformar-se siguin molt lentes i que per això corren el risc de cedir a les pressions corporatives.

Les perspectives bàsiques en l'estudi de la cultura organitzativa que hem comentat a l'apartat 1.5 d'aquest estudi suposen posicionaments diferents respecte del canvi de cultura. Si tenim en compte el primer, que considera la cultura com una variable, s'entén segons Díez (1996) que el canvi no només és possible sinó desitjable. Els protagonistes d'aquest canvi són els directius, que l'han de realitzar sota una perspectiva racional, intencional, controlada i per a la qual existeixen una sèrie d'estratègies efectives i pràctiques.

Per aquells que es posicionen dins de la concepció que entén les organitzacions com a cultures, el canvi també és possible (Díez 1996). Però és un procés molt més lent ja que afecta tots els aspectes de l'organització, i la seva identitat. És un procés molt més difícil de controlar i gestionar perquè suposa la implicació de tots els membres de l'organització d'una forma activa i real, no només de la direcció com a protagonistes i els membres com a objectes passius, atès que la cultura emergeix, segons aquesta concepció, com un procés d'assignació compartida de significats a les experiències col·lectives.

Nosaltres ens posicionem més en aquesta segona concepció ja que pensem, tal com assenyala González (1988:188), que el canvi en l'escola exigeix no sols nous models de fer, noves habilitats o conductes diferents de les habituals, sinó també la creació de nous significats, nous models de pensar, percebre i construir la realitat escolar, o el que és el mateix, la modificació de la *cultura escolar* existent.

Blake i Mouton (1987) i Gagnon (1986) utilitzen el concepte de cultura com a dimensió bàsica en processos de canvis organitzatius.

L'actitud inicial de voluntat de transformació genera modificacions en l'entorn organitzatiu, la qual cosa reforça i estimula la transformació de la cultura organitzativa. Això és així perquè tot procés de millora en equip és un procés d'aprenentatge que va enriquint les persones que participen alhora que elles enriqueixen el procés col·lectiu.

Podem afirmar que la cultura docent és un factor important que cal considerar en tot projecte d'innovació, ja que el canvi i la millora de la pràctica no requereixen només la comprensió intel·lectual dels agents implicats, sinó fonamentalment la seva voluntat decidida de transformar les condicions que constitueixen la cultura heretada (Pérez Gómez, 1998:163)

Van Maanen i Barley (1985) van aportar un enfocament concís de la cultura de l'organització. El van considerar un producte de quatre atributs: el context ecològic, la interacció diferencial, els acords col·lectius i la capacitat reproductiva i adaptativa. Aquest últim factor assenyala el fet que les cultures no són necessàriament fixes i immutables. Els successos destacats històricament poden jugar un rol central per modelar la cultura tant dels grups de treball com de l'organització en la seva extensió.

Alguns dels problemes i les dificultats detectades en els centres experimentals de reforma han tingut un caràcter organitzatiu o n'han estat la base. D'aquí que destaquem la importància dels aspectes organitzatius en qualsevol procés de canvi o innovació ja que, com assenyala Santos Guerra (1990:74): l'organització és l'element que possibilita el canvi i l'objecte directe del mateix canvi. Sense modificar les estructures no és possible posar en marxa de forma eficaç els supòsits que inspiren el canvi. En la rigidesa de les organitzacions s'amaga gran part de la reluctància enfront del canvi.

Les actuacions per a la creació, el reforç o el canvi de la cultura d'una institució es poden aconseguir establint o modificant el següent (Shein, 1985):

- a) L'estructura organitzativa
- b) Els sistemes i procediments
- c) L'ús de l'espai, l'edifici i dels recursos materials
- d) Les històries, els rituals, les llegendes i els esdeveniments importants
- e) Els enunciats formals, la filosofia i les polítiques de la institució
- f) Els símbols materials
- g) El llenguatge en totes les seves expressions
- h) Els sistemes d'acollida, acceptació i sociabilització dels professors nous
- i) Les regles no escrites amb la finalitat que es formalitzin, siguin conegudes i complides
- j) Les subcultures existents potenciant l'ús generalitzat de la rotació en els llocs i en les tasques
- k) Els mecanismes de participació tractant d'ampliar-los, enriquint-los i de crear un atmosfera de confiança.

No tots els components de la cultura institucional són igualment susceptibles de canviar o ser canviats. S'ha diferenciat entre components sagrats i components profans de la cultura. Els primers són pràcticament inalterables perquè constitueixen la base (no només racional sinó sovint irracional) de la cultura del grup. Mentre que els altres sí que són susceptibles de ser canviats amb l'assentiment i la participació dels seus membres. Els components sagrats es defineixen com a tals en contraposició al caos. Amb freqüència es

nodreixen de temors irracionals, de sentiments difosos relacionats amb la seguretat personal o institucional. Quan les cultures són amenaçades generen mecanismes d'autodefensa i supervivència. Si l'atac (sovint els processos d'innovació són vistos com a tals) ve de fora la reacció és una clausura defensiva i els components culturals esdevenen més rígids: la pròpia cultura es converteix en símbol d'identitat i oposició. Si el repte de canvi és intern a la pròpia institució la cultura del centre esclata en diverses subcultures: unes de complicitat amb el canvi, altres de retirada i altres de franca resistència al canvi. Aquesta ruptura comença un procés de conflicte que originarà una nova distribució del poder i una reorganització de les estructures culturals de la institució. Martín Moreno; 1989:213-224.

2.5.1. La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer?

Cap a l'any 500 a C., el filòsof grec Heràclit va sentenciar que: “ningú no es pot banyar dues vegades en el mateix riu, ja que les aigües flueixen constantment”. Va ser un dels primers filòsofs occidentals a presentar la idea que l'univers és un estat constant de canvi i permanència. Ho escrivia així: *“Tot canvia i res no perdura; tot es mou i res no es queda fix... Les coses fredes es tornen calentes, les coses calentes esdevenen fredes; el que està mullat s'asseca i el que està ressec s'humiteja”*. Per Heràclit el secret de l'univers era descobrir els termes ocults i les connexions que creaven simultàniament els models d'unitat i de canvi.

Hi ha una cèlebre metàfora, utilitzada entre d'altres per Antúnez (1993) i Bolívar (1993), que ens informa sobre aquesta reflexió: La cultura organitzativa barrera i pont per a la millora dels centres educatius. D'altra banda, Pérez Gómez (1998:164) ens reforça aquesta idea quan ens diu que convé considerar que la cultura docent facilita o obstaculitza els processos de reflexió i intervenció autònoma dels propis col·legues i dels estudiants. Per això es constitueix en el factor immediat de major importància en la determinació de la qualitat dels processos educatius. La cultura és alhora la barrera més gran per al canvi i, per això, el millor pont per a la seva millora.

Avui, després de les experiències que estem vivint amb la implantació de la Reforma Educativa som conscients que el canvi educatiu, com ens assenyala Bolívar, no és un

simple problema tècnic, sinó un assumpte cultural que requereix prestar atenció a la cultura organitzativa escolar, com a factor resistent al canvi, però també pensar que sense el canvi cultural no existiria.

Els esforços per introduir canvis han tendit a subestimar el poder de la cultura de l'escola i de l'aula per adaptar, acceptar i rebutjar innovacions que entren en conflicte amb les estructures i valors dominants en la cultura escolar. Veiem que mentre que és fàcil introduir canvis superficials que no amenacin les estructures existents, no és fàcil desafiar i canviar les estructures profundes de l'ensenyament.

Rudduck, 1994:387.

Per Morgan (1991:124), està clar que el canvi organitzacional implica un canvi cultural. Per Bolívar (1999), està clar que en les estratègies i canvis educatius la cultura organitzativa i professional del centre escolar és un factor resistent, i sense incidir-hi, el canvi com a millora no funcionarà.

Un canvi en l'organització suposa un canvi de cultura; en definitiva, un canvi de pensament dels membres de la comunitat educativa. S'ha de plantejar des dels punt actual de l'organització, a través de passes concretes amb la comprensió i participació de tots.

Domenech i Viñas (cit. a Díez, 1999)

D'aquí la paradoxa existent en qualsevol canvi educatiu: si no provoca reacció negativa amb la cultura escolar existent, és que el canvi no és tal; i si provoca aquesta aversió tindrà poques garanties d'èxit. S'haurà de promoure, per tant, un procés d'adaptació mútua entre la proposta de canvi i la cultura escolar, és a dir, intentar generar des dels mateixos centres un desenvolupament organitzatiu que condueixi als canvis desitjats. (Bolívar, 1999)

Per tant que va ser primer, l'ou o la gallina? Els processos d'innovació generen canvi de cultura, o caldrà propiciar canvis de cultura per introduir innovacions?

És evident que qualsevol innovació que generi modificacions globals en l'organització forçosament generarà canvis de cultura, però s'ha de tenir present que perquè això succeeixi es fa necessari que l'organització tingui una certa cultura innovadora. Si això no és així el que caldrà, evidentment, serà potenciar-la, aquest fet en ell mateix ja és una

innovació. Atès que els diferents elements en una cultura s'interrelacionen, es recolzen i es complementen, és molt difícil canviar-ne algun sense que es modifiquin els altres.

La cultura escolar acostuma a domesticar les innovacions per aconseguir, finalment, acomodar-les a les seves pautes habituals. El grau de reacció organitzativa a una innovació dependrà de la cultura escolar existent, que determinarà l'èxit o fracàs de la innovació.

Bolívar, 1999: 203

Des del nostre punt de vista, la cultura d'un centre està molt marcada pel tipus de relacions, de l'estructura i dels objectius que una institució pretén. Si volem aconseguir un canvi en l'organització d'un centre només serà possible a través **d'un canvi en la cultura organitzativa** del mateix que suposi entre altres coses superar l'individualisme del professorat per actituds col·laboratives i modalitats d'organització flexibles que permetin la construcció dels nous processos.

Aquesta afirmació la corroboren d'alguna manera els autors següents quan manifesten:

- Antúnez (1993:241) quan diu que es pot desenvolupar una estratègia cultural que serveixi per modelar les conductes dels membres de les institucions i fer-les congruents amb les conductes desitjades per satisfer les necessitats dels alumnes.
- La recerca de centres educatius de qualitat parteix de la convicció que és possible crear, conservar i transformar la cultura, malgrat que es requereix temps per adequar-la a les noves exigències. S'entén que el fet de compartir concepcions i conviccions sobre l'ensenyament i el paper dels professors és fonamental per aconseguir accions coordinades i de qualitat. (Gairín, 1995:124).
- L'organització escolar pot i ha de crear una cultura pròpia: viure uns valors, compartir unes idees, elaborar la seva pròpia història. Una cultura escolar, compartida per tots els membres i relativament estable, és fonamental per crear una comunitat educativa. Aquest enfocament cultural restableix la importància d'alguns rituals, cerimònies, símbols i festes, carents de sentit i de significat quan no es participa d'una cultura comuna, però que té la seva raó de ser per a

la construcció, conservació i desenvolupament participatiu de la pròpia cultura. (Muñoz i Roman, 1989:182)

- Municio (1988) estableix com uns dels principis educatius que garanteixen la qualitat de l'ensenyança, establir com a primer i essencial *"l'existència d'una cultura institucional forta o estable caracteritzada per un conjunt de valors i creences acceptats pels membres de la institució"*.
- Una sèrie de significats han de ser reemplaçats per una altra sèrie de significats i, fins que el nou significat es pugui reflectir en uns principis compartits que dirigeixin les accions dins del grup de treball, el canvi en qüestió seguirà sent precari (Rudduck, 1994:109).

La cultura del canvi implica plantejar una institució oberta, sensible i tolerant a l'error. Haurà de generar-se des de dins i capacitar el centre per desenvolupar la seva pròpia cultura innovadora, incidint en l'estructura organitzativa i laboral, en redissenyar els rols, potenciar la presa de decisions i el desenvolupament institucional, implicant al professorat en una anàlisi reflexiva permanent en contextos de col·laboració (Bolívar, 1993).

Es tracta d'identificar els membres de l'organització amb el projecte institucional, de compartir les estratègies de treball, d'implicar-se en la seva consecució i de sentir la necessitat d'avaluar les actuacions per veure si la millora es dona en la direcció desitjada.

La potenciació d'una cultura peculiar i consolidada permet orientar les accions individuals i col·lectives, mobilitzant una bona part del potencial personal i professional dels components de l'organització. El canvi recolzat en una cultura conseqüent és el més eficaç i perdurable, tot i que, sense cap tipus de dubte, és el més difícil d'aconseguir.

Això és particularment important en organitzacions educatives on l'estructura, com a xarxa de normes i rols, és dèbil. Es precisa aquí fonamentalment una cultura forta que sigui capaç de mantenir i cohesionar les parts, de donar seguretat als seus membres i de garantir referències d'acció.

Gairín, 1995:124-125

L'èxit del canvi pressuposa integrar el personal en el projecte d'innovació a fi que cregui en els canvis que s'han de produir i que estigui convençut de la seva necessitat.

Un canvi cultural en una organització suposa incidir:

- a) Sobre el sistema ideològic, o sigui, sobre les creences, els valors, els mites i sobre els components simbòlics, tant interns com externs.
- b) Sobre el sistema sociològic: els comportaments, les relacions interpersonals, els rols, estatus, etc.
- c) Sobre el sistema tecnològic o instrumental ja que el seu canvi implica la transformació de les condicions de treball per la qual cosa constantment es modificaran aspectes dels sistemes socio simbòlics.

Sense una radical *reculturació* de l'escola com a institució, són poques les noves maneres d'ensenyament i aprenentatge que cal esperar (Bolívar, 1999:212). Per aquest autor, el nucli del canvi són les maneres de pensar i les competències del professorat: Ell mateix autor recollint les aportacions de Peterson, Mcarthey i Elmore (1996) arriba a les conclusions següents:

1. És en el context de problemes específics de l'aula on es produeix el canvi de creences, conductes i comprensions dels professors.
2. Canviar la pràctica és principalment un problema d'aprenentatge, no un problema d'organització. Els professors que es veuen a ells mateixos com a aprenents treballen de manera continuada per desenvolupar noves comprensions i millorar les seves pràctiques.
3. Les estructures escolars poden donar oportunitats per a l'aprenentatge de noves pràctiques d'ensenyament i noves estratègies per a l'aprenentatge dels alumnes; però les estructures, per elles mateixes, no donen lloc a que l'aprenentatge esdevingui.
4. Els canvis estructurals al centre han d'implicar una visió sobre els canvis en el context de treball, possibilitar als professors treballar junts com equip o grup de treball, comprometre als professors en la presa de decisions, i donar accés a nous coneixements.

Els programes de canvi cultural han de tenir present el fet que a les persones se'ls està demanant no sols que facin les coses de manera diferent, sinó que pensin de manera diferent i canviïn les seves actituds.

2.5.2. El paper de la direcció en la innovació i/o canvis de cultura

Si tractem a les persones tal com són potser no les ferem pitjor, però si les tractem com si fossin el que haurien de ser, les ajudariem a convertir-se en el que són capaces de ser.

Goethe

Entendre les variables culturals que actuen en un centre no resulta necessari només per desxifrar el què hi passa en elles sinó per individualitzar les qüestions prioritàries pels líders i el lideratge. Els líders que desitgen canviar la cultura de l'organització, o preservar-la tal qual, necessiten prioritàriament estar al corrent de quines són aquestes variables.

Segons Schein (1992:20), les cultures empresarials les creen els líders, i una de les funcions més decisives del lideratge bé pot ser la creació, conducció i (sempre que sigui necessari) la destrucció de la cultura. Cultura i lideratge examinats de prop, són dues cares de la mateixa moneda, que no poden ser enteses per separat. De fet, existeix la possibilitat, poc considerada en la investigació sobre el lideratge, que l'únic realment important que fan els líders sigui la creació i conducció de la cultura, i que l'únic talent dels líders, vingui donat per la seva habilitat per treballar amb la cultura.

Els equips directius han de dedicar també els seus esforços a transformar l'estructura profunda o cultura del seu centre (conjunt de normes, expectatives i models).

Marchesi, 1998: 16

Shein, en una altra de les seves obres (1985:2), proposa que els líders emmarquin i transmetin la cultura de l'organització de cinc maneres diferents:

1. Mitjançant el que presten atenció, mesuren i controlen.
2. Mitjançant les seves reaccions davant dels incidents crítics i les crisis.
3. Mitjançant el modelatge deliberat del rol, la formació i l'ensenyament.
4. Mitjançant l'elecció de criteris per a l'assignació de recompenses i l'estatus.
5. Mitjançant l'elecció de criteris per al reclutament, la selecció, la promoció i la jubilació.

A més a més, com ja apuntàvem a l'apartat 1.2.1, hi ha diversos mecanismes que incrementaran l'impacte de les accions del líder si són coherents amb el que el líder fa. Mitjançant cadascun d'ells el directiu exerceix algun tipus d'influència sobre la manera en què els membres de l'organització interpreten els successos.

Però no és només Schein qui pensa que l'acció del líder és fonamental en els processos de canvi de cultura. Gairín (1995:125) també és dels qui opina que perquè hi pugui haver modelatge de la cultura és clau la presència d'un lideratge institucional. Aquest lideratge recaurà, lògicament, en la majoria del casos, en els membres de l'Equip Directiu, aquests no han de jugar un paper d'herois, no és imprescindible un lideratge carismàtic sinó més aviat han de ser capaços de generar símbols i significats comuns, i sobre tot ser uns grans coneixedors del medi. D'altra banda cal atendre, l'efecte i conseqüències que pugui tenir el desenvolupament de cultures contràries a la millora o als compromisos institucionals.

El líder es mou en un marc de valors, propòsits i creences que representen la cultura de l'organització i des de la qual pot anar impulsant, cultivant i sostenint (González, 1997) els projectes i esforços de l'organització.

San Fabian (1993:588), també és dels que s'apunta a aquesta perspectiva quan manifesta que una de les propostes que presenta més unanimitat pel que fa al canvi organitzacional és la que fa referència al protagonisme assignat al lideratge educatiu a l'hora de millorar qualitativament als centres escolars. En la recerca d'un model contextualitzat de lideratge pedagògic, suggereix alguns dels aspectes que poden afavorir la seva implantació en els centres escolars:

- a) *Un projecte educatiu* adaptat a les característiques del centre que sigui elaborat i compartit per tots els membres de la comunitat.
- b) *Un currículum obert* que concedeixi als equips docents autonomia per decidir què i com ensenyar, de forma que el professorat pugui implicar-se en l'elaboració dels seu projecte curricular.
- c) *Una autonomia real dels centres* per dissenyar la seva organització pedagògica, ja que no tindria sentit un canvi curricular sense una modificació de les estructures pedagògiques.

- d) *Una potenciació de la funció directiva com a activitat en equip i no com a exercici individual.*
- e) *Una potenciació i aclariment de les funcions dels comandaments intermedis, entesos com a tals no només la prefectura d'estudis i la secretaria sinó també totes aquelles persones amb responsabilitats de coordinació en equips i seminaris.*
- f) *Una certa estabilitat en els equips docents que garanteixi la continuïtat dels projectes iniciats.*
- g) *Una política de desenvolupament professional que vinculi la promoció del professorat amb la seva formació i perfeccionament permanent en el centre. La inexistència d'incentius per assumir riscos o implementar noves idees limita l'eficàcia de la funció directiva.*
- h) *Un sistema de formació permanent dirigit al professorat que forma part dels equips directius.*
- i) *Un alt grau de preocupació dels pares pels problemes educatius, de forma que no deleguin tota la seva responsabilitat i estiguin disposats a col·laborar en les activitats docents i tutorialis del centre.*
- j) *La descàrrega de tasques administratives i rutinàries en personal no docent, que hauria de quedar en tot moment sota l'autoritat de l'equip directiu.*
- k) *Un recolzament tècnic als equips directius per part de l'Administració Educativa, que han de demandar una supervisió professional més que no pas un control burocràtic.*

L'estudi sobre escoles de primària mostren que els professors volen que els seus directors mantinguin un lideratge clar i estableixin les directrius de l'escola, però que siguin, alhora, oberts i els consultin. Concretament en un estudi efectuat a Anglaterra es deia:

La majoria dels professors volien que els directors consultessin i escoltessin els punts de vista del personal però que, després, prenguessin una decisió clara. Rebutjaven als indecisos i als que tardaven a prendre decisions.

Weindling, Early i Glatter, 1987:175

De fet, Hoyle (1986:20) va suggerir que si la paraula direcció es pren per connotar *l'activitat de moure una organització més que de mantenir-la al ralenti*, la teoria de la direcció seria la mateixa que la de la innovació.

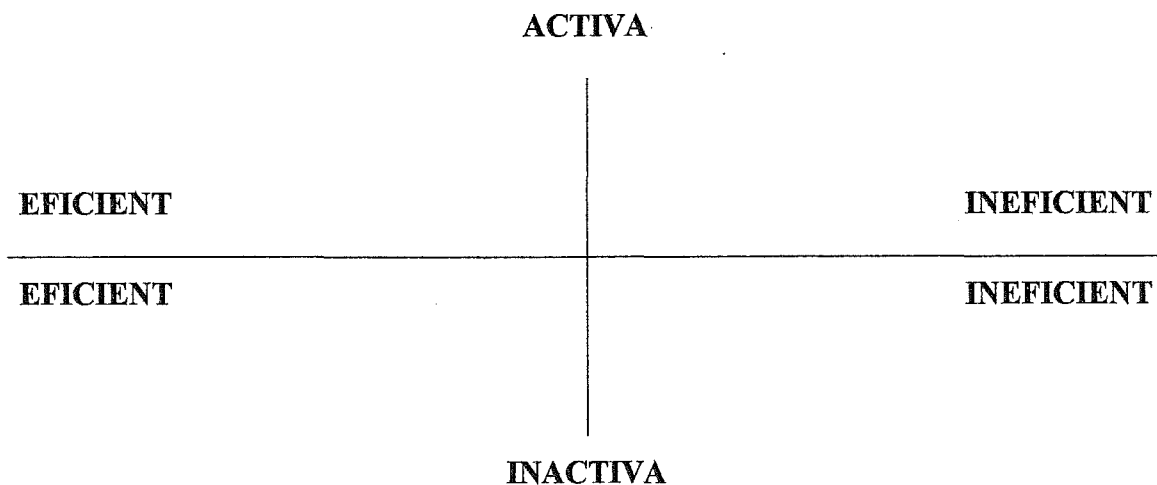
Ara bé, amb això no volem dir que el canvi cultural hagi de ser un procés només dirigit des de la direcció del centre. Per Marceloi Estebaranz, però, el lideratge (1999:54) no necessàriament ha de ser un rol que s'exerceixi de forma unipersonal, i en aquest sentit el lideratge compartit per equips directius o per equips de gestió, com l'equip tècnic de coordinació pedagògica, poden tenir una gran influència en la millora global de l'ensenyament. Això no vol dir, com apunta Escudero (1997), que aquests equips siguin l'òrgan que dirigeix els altres, ni el propietari de les iniciatives de la millora.

Quan funcionen els equips de gestió efectius? Quan tots els membres (Marcelo i Estebaranz, 1999:54) estan compromesos en el procés; tots els membres reconeixen i valoren les diferències d'opinió i reconeixen que no sempre és possible obtenir el consens. A més més, hi ha la possibilitat real que diferents equips tinguin prioritats diferents i incompatibles dins d'una institució, la qual cosa s'ha de tenir en compte per la direcció.

Tal com diu Colom i altres (1991), és des de cada una de les unitats organitzatives, si volem ser coherents amb la idea de flexibilitat i dinamisme, des d'on s'ha d'iniciar el canvi. Això implica, alhora bones relacions humanes, persones amb capacitat d'intercanviar idees, de rebre informació, tolerants amb l'error... Aquesta nova cultura obliga a treballar creativament, amb persones molt diferents que, tanmateix, han de ser coordinades; d'aquí que el canvi comporti sempre la implicació dels directius.

En qualsevol cas, la implementació d'un canvi cultural en l'organització pressuposa un comportament convençut de la direcció que, alhora ha de donar exemple i convèncer de la necessitat del canvi perquè llavors aquest es produeixi en els diferents nivells. És del tot necessari que els membres percebin la necessitat del canvi i que els agents del canvi siguin conscients dels costos personals que qualsevol canvi porta implícit. Per tant, aquests costos s'hauran de neutralitzar amb incentius, no només econòmics sinó bàsicament psico socials, tals com la participació, la informació, l'augment de la capacitat d'influència, la llibertat d'acció... en definitiva, al satisfacció de les necessitats personals.

Segons Marchesi (1998:16-17), el gestor d'un centre abans d'impulsar canvis, ha de conèixer quin tipus de cultura i en quin moment està el seu centre perquè les propostes que faci siguin adients a cada circumstància. Per il·lustrar aquesta afirmació, es pot recórrer a un model que representa la cultura, que existeix sobre la idea de canvi, dels centres mitjançant dos vectors o eixos que es creuen perpendicularment; a l'extrem de cadascun se situen dues dimensions de la cultura dels centres: activa/inactiva i eficient/ineficient tal com mostra el gràfic.



Gràfic 2.1: Models de cultures que hi pot haver en relació amb el canvi (Marchesi, 1998).

Aquest model permet situar un centre dins d'un dels quatre quadrants que defineixen 4 tipus de cultures extremes que es poden donar en relació amb el canvi:

- **Cultura activa/eficient:** centres dinàmics (innovacions possibilistes i realitzacions concretes).
- **Cultura activa/ineficient:** centres erràtics (moltes innovacions, cap concreció).
- **Cultura inactiva/eficient:** centres passejants (innoven poc, però acaben el que es proposen).
- **Cultura inactiva/ineficient:** centres paralizzats (no es proposen cap canvi).

Depenent del quadrant en què cada directiu situï al seu centre les seves actuacions seran unes o altres.

En qualsevol cas, s'iniciï com s'iniciï el canvi Fullan (1985:404) creu que un cop començat, suposa ansietat i incertesa per aquells que hi estan implicats i (si té èxit) el desenvolupament de noves habilitats, comprensions cognitives, creences i significats.

Els directius que porten a bon port el canvi sembla ser que, segons estudis realitzats Huberman i Miles (1984:277), eren subjectes que coneixien bé els projectes, toleraven pocs canvis en els dissenys originals (fermesa de propòsits), oferien una assistència bona i regular, feien que el professorat acceptés o es comprometés en la seva pràctica, asseguraven la personalitat del personal i el lideratge i protegien la innovació de les turbulències externes.

Glatter (1993:256-529) creu que són necessàries tres implicacions bàsiques per part de la direcció en relació amb el canvi:

- a) Les persones que dirigeixen el centre han de ser vistos -i ho han de ser- com els líders professionals de les seves institucions i no només com els seus caps executius.
- b) El director ha d'operar en l'àmbit del principi general i del detall específic. Una idea clau és la de dirigir amb l'exemple, la idea és influir en les cultures, normes i pràctiques a través de les aplicacions detallades en lloc de fer-ho a través d'arguments retòrics generals.

Un líder eficaç ha de ser el cap en els dos extrems de l'espectre: idees al més alt nivell d'abstracció i accions en el més mundà nivell de detall.

- c) Els líders de les escoles i altres persones que guien els processos d'innovació han de tenir o han de desenvolupar una comprensió profunda del caràcter social i del context de les seves escoles, sense quedar-hi per això emmanillades.

Gairebé tots els esforços de millora locals han de començar per un diagnòstic rigorós d'organització.

Setge i altres identifiquen un ampli nombre d'aptituds estratègiques que semblen necessàries per generar canvis significatius i que totes elles tenen forts components culturals

1. Aconseguir una perspectiva a llarg termini, incloent-hi una especial atenció en com s'executen i absorbeixen les millores en el centre i no només a com s'hi introdueixen.

Tots els professors entrevistats van reconèixer que la institució necessitava un canvi i que esperaven que el nou director l'introduís; però més de la meitat, van dir que hi havia hagut massa canvis i que eren massa ràpids. El canvi era com una gran onada, sentíem que ens estàvem ofegant.

Weindling, Early i Glatter, 1987:94-96

2. Cal decidir una direcció, cosa que implica la definició d'una estratègia educativa col·lectiva que es desenvolupi a través de la consulta i asseguri l'aprovació d'un nombre rellevant de persones interessades.

Sentien que el nou director tenia un projecte per a l'escola. Havia ignorat els seus punts de vista i imposat els seus, argumentant que funcionarien perquè és el que havia fet en la seva l'última escola.

Weindling, Early i Glatter, 1987: 94-96

3. Aconseguir la integració i l'equilibri, la qual cosa requereix una constant clarificació de com han de relacionar-se les innovacions amb les activitats existents en l'escola.
4. Dirigir els aspectes externs, la qual cosa implica un enfocament interactiu en el qual l'escola busca influir en diversos segments del seu entorn, així com ser influenciats per ells.

A continuació, en el quadre 2.7 hem volgut recollir sintèticament com a cloenda d'aquest apartat les recomanacions que fan diversos autors (Antúnez, 1999 i 1993:242; Glatter, 1993:517 i García Echevarría, 1992) respecte dels mecanismes que han de desenvolupar les persones que ocupen càrrecs directius en institucions educatives en relació amb els processos d'innovació i canvis de cultura:

Mecanismes que han de desenvolupar els líders d'una institució respecte dels processos d'innovació i canvi de cultura	
GENÈRICS DEL CÀRREC	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Posseir els principis ètics en el sentit dels valors, normes i comportaments que regeixen en la coordinació de les persones implicades en la direcció d'institucions educatives. ❖ Desenvolupar un model de conducta personal i professional (fins i tot en els aspectes més estrictament docents) que serveixin d'orientació, model o <i>coaching</i> per als altres. ❖ Descobrir, dissenyar i fer aflorar les capacitats possibles de la institució. ❖ Reaccionar en la direcció desitjada davant les crisis donant un exemple de model positiu mitjançant el seu comportament personal. ❖ Intervenir, en la mesura que sigui possible, en la determinació de criteris per atorgar recompenses i determinar estatus. ❖ Recolzar i destacar les persones que accepten els nous valors que es pretenen implantar. ❖ Crear noves històries i rituals per poder reemplaçar als que no són congruents amb els valors que es pretén potenciar. ❖ Configurar una estructura organitzativa flexible i àgil. ❖ Intervenir adequadament en els processos de selecció, adscripció i promoció del professorat en el cas de que sigui possible. ❖ Utilitzar sistemes d'acollida, acceptació i sociabilització a les persones noves. ❖ Utilitzar de manera creativa les variables organitzatives. ❖ Utilitzar estratègies variades i oferir atenció a les circumstàncies individuals. ❖ Formalitzar les regles no escrites amb la finalitat que siguin conegudes i complides. ❖ Potenciar l'ús generalitzat de la rotació en els llocs i les tasques. No establir filtres que dificultin en el transcurs del temps l'accés de les persones a les noves funcions. ❖ Utilitzar mecanismes de comunicació i participació tractant d'ampliar-los, enriquir-los i de crear una atmosfera de confiança. ❖ Conèixer, analitzar i utilitzar mecanismes, estratègies i procediments específics, basats en la dinàmica de grups. ❖ Entusiasmar, que no és res més que la capacitat per motivar i integrar l'individu en el projecte institucional.
PROPIS DEL PROCÉS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mantenir-se atents i comprendre al màxim les exigències canviants de l'entorn i el funcionament intern del centre per poder decidir quin és moment adequat per poder fer el canvi. ❖ Deixar clar el propi compromís amb el projecte que s'inicia. ❖ No caure en l'error de presentar projectes purament personals. ❖ Assegurar que tothom té clar el projecte que es pretén aconseguir especialment pel que fa als beneficis educatius. ❖ Evitar la confiança ingènua en l'atzar. ❖ Crear oportunitats i ambients favorables. ❖ Fer evidents els beneficis possibles del canvi, per tal de compensar millor les pèrdues probables. ❖ Intentar assegurar i distribuir els recursos necessaris de temps i diners. ❖ Crear noves estructures, rols i equips per al projecte quan sigui convenient. ❖ Assegurar-se que la solució proposada té relació amb el problema definit i que es realitza un pla seriós per a la seva execució: temps i recolzament per el procés. ❖ Un cop definit clarament el diagnòstic i la planificació, córrer els riscos calculats i estar disposat a acceptar les conseqüències i animar als altres col·legues en la mateixa direcció. ❖ Persistir davant dels obstacles, assumir sense traumes les dificultats que s'oposin als problemes de canvi i es disposi d'aquesta capacitat o força per realitzar les idees. ❖ Mantenir l'estabilitat mentre s'introdueix el canvi

Quadre 2.7: Mecanismes necessaris que han de desenvolupar els líders d'una institució.

2.5.3 El disseny del canvi

L'organització és un sistema, i aquest es manté en equilibri quan respon amb contínues adaptacions als canvis que es produeixen en l'entorn i en els altres sistemes que influeixen sobre d'ell. Així doncs, la novetat no és que una organització canviï, sinó que aquest canvi sigui intencional i planificat i, per tant, que els individus puguin arribar a tenir algun control sobre el procés.

L'esperit humà no s'adapta immediatament al canvi.

Mijail Gorbachov

Tal com diu Glatter (1993), poques afirmacions sobre el canvi i la forma de dirigir-lo tenen el mateix grau de validesa general. Tanmateix, hem de partir de la convicció que es pot incidir en la cultura, és a dir, es poden desenvolupar estratègies que serveixin per modelar les conductes dels membres dels centres escolars i fer-les congruents amb les conductes desitjades per satisfer les necessitats dels alumnes i del centre com a organització.

La realitat complexa de les escoles és la causant de la lentitud de les innovacions educatives. Si creiem que existeix la cultura de les escoles llavors no es pot considerar l'escola com a corretja de transmissió del Sistema Educatiu, s'hauria de tendir a la tradició anglosaxona que considera l'escola més en un context comunal o local, amb un control directe sobre la pràctica escolar.

Díez (1999) apunta altres factors afegits que dificulten el canvi cultural i que influiran poderosament en tot procés de canvi, són els següents:

- El temps: es necessiten molts anys per aconseguir un canvi fonamental en la cultura d'una organització.
- La força de la cultura que es vol canviar: si la cultura o la subcultura anterior ha donat resposta i sentit coherent als membres de l'organització durant anys, se sentiran resistents a abandonar-la per acceptar-ne una altra. Econòmicament costa molt, ja que requereix invertir-hi temps, esforç humà, assessorament adequat i recursos organitzatius.

- L'incentiu que resulti d'aquest canvi per a tots els membres de l'organització: qualsevol proposta amb la qual tothom surt guanyant s'accepta més fàcilment que les propostes on alguns tenen alguna cosa a perdre.

Les noves propostes sobre qualitat i cultura compartida haurien de generar alguns canvis, que anirien des del plantejament, o replantejament en cas que existissin, dels documents institucionals fins a un nou concepte del sistema relacional passant per la reestructuració dels recursos existents en el centre. Tot això dirigit per un nou concepte de direcció amb noves atribucions per poder actuar segons convingui.

García Echevarria i del Val Núñez (1993) creuen que una organització ha de tenir caràcter instrumental amb la finalitat d'adaptar les pròpies estructures a les situacions canviants. El procés de canvi ens obligarà a fixar-nos en diferents requisits:

- a) La necessitat de sostenir el procés durant un període de temps llarg. Pondy (1983:183) ens crida l'atenció sobre el perill d'intentar forçar una solució definida massa aviat: considera que un grau de provisionalitat i ambigüitat en aquest estadi és una necessitat per al canvi fonamental.
- b) La importància de la planificació i el recolzament durant l'execució. Bennis i altres (1969) identifiquen tres grans enfocaments al problema de posar en pràctica una idea innovadora. En primer lloc està la *coacció*, basada en la superioritat o fins i tot la força, un segon enfocament és el *regateig i la manipulació* i, finalment, la *persuasió raonada i l'argument lògic*.
- c) És necessari construir deliberadament la continuació de la innovació ja que, en cas contrari, les forces naturals de desgast la portarien a la desaparició (Weindling i altres, 1987:61). Això es pot portar a terme especificant el seu lloc en els plans d'estudi, les descripcions del lloc de treball i, potser el més important, el pressupost, així com intentant assegurar que existeixen altres persones a disposició quan el personal clau deixi el seu lloc.

Es tracta, doncs, de promoure una cultura dominant que permeti interpretacions uniformes respecte del que es consideren conductes adequades o inadequades. Convé, però, actuar amb certa cautela quan es tracta d'incidir en la cultura d'un centre. Antúnez (1993:243) assenyala quatre requisits o recomanacions importants:

1. No resulta adequat desenvolupar una estratègia cultural a partir de models o marcs generals idèntics per a qualsevol tipus de centre escolar. Tot i que copiar la cultura d'una altra organització pot ser positiu i útil, s'han de tenir molt en compte les circumstàncies particulars.
2. Els valors que es pretenen reforçar o promoure han de ser compatibles entre si. El client del bar d'una estació que té molta presa perquè el tren està a punt de marxar no pot demanar una atenció exquisida, personal i deferent al cambrer si, alhora, li exigeix una velocitat extrema en el servei.
3. Hi ha d'haver una cadena de transmissió dels valors per explicar-los i fer-los coneguts. Totes les circumstàncies i actuacions, fins i tot les menys significatives, haurien d'estar orientades en la mateixa direcció del canvi que es pretén promoure.
4. La creació del canvi i la transformació de la cultura requereix períodes llargs de temps que hi ha que preveure. Aplicar el principi de *parsimònia* és recomanable sempre per aquest propòsits.

La tasca no és fàcil, Muñoz i Roman (1988:165) ja ens adverteixen que en tot aquest procés de canvi cultural podem trobar limitacions com ara les següents:

1. No hi ha un enfocament unitari de la cultura ni un acord teòric. La diversitat de conceptes i teories sobre la cultura dificulten l'elaboració d'un marc comú per emprendre l'estudi cultural de l'organització.
2. L'ambivalència dels símbols dificulta la seva interpretació. El símbol, d'una banda, explica i dona sentit reduint així la incertesa i l'ambigüitat. Però el símbol també pot distorsionar i camuflar.
3. L'estudi de la cultura exigeix la col·laboració dels diferents membres de l'organització i un ús adequat dels instruments d'anàlisi. Un estudi superficial o un mal ús de les anàlisis culturals pot degenerar en estereotips i prejudicis sense base.
4. El perill fonamental en la pràctica de l'enfocament prioritàriament cultural de l'organització seria donar tal importància a la cultura de la institució que aquesta es tanqués a l'exterior i oprimís la llibertat personal en l'interior. Si

bé sembla comprovat que una cultura forta i estable afavoreix simultàniament la producció i la implicació del factor humà, resulta coherent fomentar la comunitat d'idees, valors i símbols en l'organització. Però seria inadequat crear una cultura independent, aïllada del seu entorn cultural, i abusiu intentar imposar coactivament a tots i cada un dels membres de l'organització aquestes idees, símbols i valors, sense respecte a la llibertat personal.

Elliot (1990) també ens adverteix sobre el problema bàsic al qual s'enfronta qualsevol innovació cultural des de dins: impotència dels innovadors a l'hora de desfer-se dels valors i creences fonamentals inserits en la cultura que volem canviar. En certa manera s'està referint a la cultura individualista que es viu en els centres escolars ja que la tendència al cel·lularisme que mostren les nostres escoles és un dels valors més arrelats en el professorat i està reconegut com el perill més greu que obstaculitza la implemantació d'innovacions:

Les innovacions culturals, sovint no arriben a assumir les seves possibilitats radicals perquè porten com a rêmora masses de les assumpcions bàsiques de l'antic règim. Els professors investigadors es veuran temptats a acomodar-se a les normes de la cultura professional de la perícia.

Elliot, 1990:49

El canvi educatiu, diu Sparkes (1992), no és neutral, és un procés atzarós, prolongat difícil i complex, que cada professor o professora experimenta d'una manera molt personal. D'una banda, depèn de factors *tècnics* com el grau de realisme o aplicabilitat de les propostes i, de l'altre, de valoracions subjacents al voltant de l'esforç exigít, a les recompenses promeses, a les repercussions en el seu estatus present i posició o, en definitiva, als judicis negatius o positius que de forma implícita i explícita es fan de la seva pràctica docent. En canvi, no és tampoc unidimensional; la seva complexitat provoca que s'activin processos defensius molt diversos, entre els quals hi cap la simulació.

Les etapes del procés del canvi segons Colom i altres (1991) podrien resumir-les en les següents:

- *Etapa de descongelació*, en la qual s'hauria de despertar la motivació i interessar a les persones pel canvi. Comporta, sens dubte, els seus problemes, ja que en el fons es tracta d'una desprogramació d'hàbits i actituds que per norma general estan molt arrelats, per la qual cosa s'haurà d'aportar seguretat psicològica. D'altra banda és l'etapa en què cal trobar un líder del canvi, el seu director i responsable.
- *Etapa pròpia del canvi*, en la qual s'hauran d'incloure els nous valors, les noves normes i informacions. Tanmateix s'aplicaran els nous processos de funcionament i la pertinent estructura d'aprenentatge, plantejant un concepte de treball més grupal, més participatiu, no tant al nivell de tasques com de projectes.
- *Etapa de recongelació*, en la qual s'hauran d'analitzar els resultats i, al mateix temps donar seguretat a la gent i reforçar les noves pautes de comportament mitjançant les pertinents gratificacions.

Glatter (1993:509-510) també proposa tres etapes, que tot i que són diferents en els seus enuncisats no estan gaire allunyats en la seva filosofia inicial de les etapes proposades per Colom.

- *Iniciació*: aportació de noves idees i pràctiques i recerca de recolzament institucional per a les noves idees.
- *Execució*: posada en marxa de les noves idees.
- *Institucionalització* (o estabilització): conversió en normes i treball rutinari del centre educatiu de forma que es converteixen en part integral del mateix.

Per la seva part Ballester (1996) fa una proposta d'intervenció molt més concreta i en ella i diferència, tal com mostrem en el quadre 2.8 cinc fases: diagnòstic, planificació, implementació, avaluació i institucionalització.

Tot i que es poden trobar paral·lelismes en les tres aportacions nosaltres avalem aquesta última opció perquè incorpora, en relació amb les anteriors, d'una manera més explícita, la fase de la planificació i avaluació.

PROPOSTA GLOBAL D'INTERVENCIÓ EN CENTRES EDUCATIUS PER A LA IMPLANTACIÓ D'INNOVACIONS I MECANISMES DE MILLORA		
DIAGNÒSTIC Veure i crear condicions	Coneixement del context d'actuació.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Determinar l'origen de la demanda. Impuls extern o intern. ❖ Identificar la finalitat última de la innovació: canvi de valors, millora del currículum, desenvolupament professional, aspectes organitzatius... ❖ Rols i funcions de l'ajuda externa. ❖ Condicions del context: Elements externs Elements interns
	Detecció de necessitats.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Categorització i prioritització.
	Detecció d'obstacles en el clima relacional per a la implicació en la millora. Resistències.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grau de motivació. Actituds (grau d'obertura, flexibilitat). ❖ Grau d'integració en les relacions. ❖ Dinàmica grupal en el treball. ❖ Capacitat per acomodar-se a situacions d'incertesa. ❖ Nivell de sintonia per crear visions compartides. ❖ Existència de líders amb capacitat de dinamització. ❖ Implicació i recolzament d'iniciatives. ❖ ...
	Identificació d'aspectes susceptibles de millora. Diagnosi.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grau d'eficiència dels processos. ❖ Naturalesa dels continguts a millorar: Estructurals Operatius: àmbit acadèmic, de gestió...
PLANIFICACIÓ Dissenyar	Formulació dels objectius de la millora.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aclariment i formulació precisa dels problemes i disfuncions susceptibles de millora.
	Procés de negociació. Creació de consens.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Definició de rols i funcions dels implicats. ❖ Acordar el procés i els mecanismes de participació i control. ❖ Creació d'estructures adequades. ❖ Mobilització de recursos necessaris. ❖ Temporalització. ❖ Necessitats de formació. ❖ Valoració del cost, risc i oportunitat de la innovació. ❖ Consignar el tipus d'estratègies i instruments més adients amb els objectius plantejats.
	Mecanismes d'informació dels resultats del procés.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboració, distribució i revisió d'informes que continguin informació clara del procés seguit i dels acords presos.
	Pla d'actuacions generals i concretes.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organització de línies generals d'actuació. ❖ Definició de la metodologia de treball. ❖ Concreció del pla d'actuacions. Accions pas a pas concretes, identificables, observables, ajustades als objectius. Planificació logística per portar-les a terme. Temporalització. ❖ Criteris de flexibilitat i adaptabilitat.
	Pla del procés de revisió.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Disseny del procés i instruments de revisió. Recollida i anàlisi de dades. Elaboració d'informes Temporalització ❖ Criteris de flexibilitat i adaptabilitat
	Pla del procés d'avaluació.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Criteris, temporalització, mecanismes...
	Distribució de funcions i rols.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Integrat en el pla d'actuacions.
	Temporalització.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fixació de terminis.
	Utilització dels recursos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Distribució i coordinació.

IMPLEMENTACIÓ Actuar	Desenvolupament del pla d'acció.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Posada en marxa de les accions: tasques concretes –equips específics-grups temporals. ❖ Mobilització de recursos
	Desenvolupament dels mecanismes de seguiment i revisió.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realització d'informes d'eficàcia o de suggerències durant el desenvolupament. ❖ Detecció de dificultats i progressos. ❖ Posada en marxa de mecanismes d'autorevisió i revisió. ❖ Funcionament de mecanismes de retroalimentació.
AVALUACIÓ Verificar	Informe global de valoració	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Confecció d'un informe avaluador global a partir del pla d'observació i seguiment i els informes provinents dels processos de revisió. ❖ Crítica i reflexió sobre el procés i la pràctica.
	Detecció de disfuncions	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interrelació i interdependència d'elements que provoquen les disfuncions detectades.
	Recerca d'alternatives	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recerca de solucions als problemes plantejats. ❖ Introducció de modificacions en el pla inicial per tal de corregir les disfuncions detectades.
INSTITUCIONALITZACIÓ Incorporar	Rutinització dels mecanismes establerts	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incorporar nous hàbits i tècniques al clima organitzatiu i relacional
	Aplicació en altres àmbits	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creació de dinàmiques que empenyen cap a l'adopció de noves estructures i nous patrons de comportament
	Permanència en el temps	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establiment de mecanismes de recolzament i sosteniment. ❖ La millora es manté per damunt de les persones que la posaren en marxa
	Incorporació a la cultura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incorporació de noves simbologies

Quadre 2.8: Proposta d'intervenció en centres educatius per a la implantació d'innovacions i mecanismes de millora.

2.5.3.1 Fases d'una innovació planificada

Com tot aprenentatge significatiu, el canvi comença per una presa de consciència dels esquemes de conducta i de pensament que els membres de l'organització mantenen; i pel plantejament de forma cooperativa i crítica dels nous esquemes als quals es desitja arribar, de manera que els propis membres es constitueixen en els veritables agents de canvi i utilitzen l'anàlisi i la interpretació de la seva pràctica organitzativa com la principal via de coneixement.

¿Quines circumstàncies influeixen en els canvis i com operen?

- a) Es necessiten circumstàncies externes que activin el procés de canvi.
- b) Circumstàncies internes en l'organització que permetin els canvis.
- c) Pressions concretes amb les quals els individus o grups busquen donar solució a problemes o circumstàncies sentides com a tals.
- d) Sovint es necessitarà també un detonant que desencadeni el procés de canvi. Podem trobar cinc classes de detonants: calamitats, oportunitats, revolucions internes i externes i crisis de govern. (Coronel i altres, 1994)

Els plans d'acció que es desenvolupin han de contemplar no només la gestió del canvi sinó a més a més, de forma prèvia, la implicació de les persones en el procés i l'estabilització o consolidació dels canvis en la cultura de l'organització. Les implicacions dels líders han de ser consistents i redundants, és a dir, repetides i coherents entre si. Només d'aquesta manera tindran el suficient impacte i seran assumides per l'organització, en la mesura en que responguin, a més a més, a necessitats col·lectives.

La matriu proposada per Ballester en el quadre 2.8 podria servir de guia per a la reflexió sobre les accions que requerirà posar en marxa un procés de canvi cultural en una organització donada. Aquest disseny només pot desenvolupar-se a través de la cooperació entre els professors del centre i la col·laboració d'agents externs. Això significa que és obert i constructiu, la qual cosa descarta la conveniència i la utilitat d'una programació tal com s'entén des dels models tecnològics. Malgrat tot, però, és convenient l'ajuda de suports que centrin la reflexió i la discussió en grup.

Diagnòstic

Entesa aquesta fase com a avaluació inicial, haurem de conèixer la cultura de la qual partim fent un recull des del moment en què es troba la institució perquè en relació amb els resultats pugui haver la posterior presa de decisions. Per arribar a aquest coneixements pot ser interessant utilitzar els instruments recollits en el capítol 3 *Aproximació metodològica. Com analitzar la cultura?*

Depenent dels resultats obtinguts en aquesta fase, el centre es plantejarà l'actuació que cregui més convenient a través de la fase de planificació.

Planificació

Aquesta fase consistiria a deliberar quines són les fites que el centre es marca i programar totes aquelles actuacions que serà necessari executar per aconseguir-les. Per això caldrà tenir molt en compte els resultats del diagnòstic i els recursos amb què compta el centre.

Tant aquesta fase com l'anterior es poden dur a terme per comissions formades només per a aquest fi i impulsades des de l'equip directiu. Caldrà que aquestes comissions coneguin les diferents dimensions que determinen la cultura d'una institució.

Un cop reconeguts els trets diferencials del centre que estem analitzant caldrà deliberar sobre quines són les fites que el centre es marca i programar totes aquelles actuacions que ens permetran aproximar-nos-hi.

Per Tomàs (1996), la planificació del canvi cultural ha de tenir en compte que un canvi d'eixos passa per:

- L'explicitació i qüestionament dels nous objectius, la qual cosa requereix temps per a la conscienciació, la innovació i la interiorització del canvi.
- L'elecció i creació d'estructures (obertes i flexibles) que han de suportar la consecució dels objectius.

Actuació

Per fer operativa la planificació s'haurà de comptar amb estratègies més o menys operatives que ens facilitin l'actuació, de les quals destacarem algunes a l'apartat 2.5.4

La innovació en les estructures de gestió han d'encaminar-se a afavorir i possibilitar una cultura de tarannà col·laboratiu en el centre escolar. Si els professors no treballen de forma aïllada, sinó amb equip; si aquest equips de treball no estan formats sempre per les mateixes persones, sinó que els professors passen per diferents equips i es coordinen amb diferents companys, llavors estem proposant un tipus d'estructura on no hi caben models individualistes ni d'equips tancats i estables. L'únic model possible és el de col·laboració oberta, el d'una participació progressiva per aconseguir un desenvolupament professional coherent que, al mateix temps, derivi en creixement de l'organització.

Ballesteros i altres, 1996:470/53

En aquesta fase s'haurien de portar a terme les actuacions planificades.

Avaluació

Finalment, i no per això menys important, s'hauria d'avaluar els resultats obtinguts després de portar a terme l'experiència. Aquesta tasca implica tres actuacions. La **primera** seria un procés sistemàtic de recollida d'informació que no s'ha de produir necessàriament al final del procés i que ja s'ha de tenir prevista des de la planificació. La **segona** implica la necessitat de formar-se un judici de valor enfront dels resultats

obtinguts, pot perdre's com a referent els mateixos qüestionaris que han servit de guia per al diagnòstic amb la finalitat de realitzar comparacions amb les variacions aconseguïdes. En **tercer lloc** caldrà una presa de decisions en funció dels resultats obtinguts. No serveix de res portar a terme tot un procés d'avaluació si el resultat obtingut no permet prendre decisions i canviar aquelles coses que no funcionen.

Institucionalització

Es considera que una innovació s'ha institucionalitzat en una escola quan queda totalment integrada en l'organització del centre i passa a formar part de la seva cultura.

2.5.4 Pautes i/o mecanismes per promoure la transformació cultural

La incorporació d'una nova cultura dependrà de la conjunció de dos processos que intervenen en la dinàmica escolar; l'un es referirà a l'àmbit col·lectiu, a les interaccions mútues entre els professionals que implica estratègies de coordinació i que deriva en una coherència en l'acció educativa. L'altre factor es referirà a l'àmbit individual, de les percepcions personals, a les actituds i disposició de cadascun dels professionals del centre, en un procés de compromís amb l'organització.

Per Smith i Peterson (1990:137), la creació de canvis en la cultura de l'organització no ha de dependre tant dels programes de formació administrats externament i de l'assessorament, com de l'impacte acumulatiu dels successos diaris.

Resulta evident que les veritables innovacions no es creen des de la intervenció exterior sinó des de la capacitat i el protagonisme dels centres i dels professors com a agents de canvi i en la facilitat de condicions necessàries per portar-lo a terme. Malgrat tot, atesa la naturalesa i les característiques dels centres escolars sobretot els públics, des de fora s'haurien de proporcionar els mecanismes que ajudessin a tirar endavant amb aquestes iniciatives.

Tot el canvi és el resultat d'un procés d'aprenentatge personal i organitzatiu. La innovació en el model de gestió, no només en les seves estructures sinó com a generadora de cultures de participació, afecten tant el desenvolupament personal com

professional. Aquestes són dues dimensions essencials que contempla tot procés de canvi: la modificació del que es fa i la transformació del que es pensa.

Només mitjançant un projecte de caràcter col·laboratiu pot arribar a institucionalitzar-se la innovació. Aquest fet es donarà quan la innovació s'hagi pogut incorporar a les estructures, funcions i processos de treball del centre. És per això que el canvi incideix en les percepcions de la realitat i en els significats culturals de l'organització. Si la innovació pretén crear marcs col·laboratius, és necessari que es generi una comunicació i un intercanvi de significats entre tots els implicats perquè el canvi arribi a ser significatiu.

Bolívar (1999:216) creu que s'ha de prendre el centre escolar, entès com a organització, com a base del canvi, en la idea que si no volem que es quedi en un nivell superficial, ha de generar condicions perquè puguin anar emergint noves assignacions compartides de significats, alhora que es compromet als agents. D'aquí l'aposta per estratègies educatives basades en acords i consensos, enlloc d'intervencions externes planificades al nivell central.

La innovació de caràcter participatiu que proposen en el model de gestió s'emmarca en l'intent que siguin els propis centres i els seus professors els protagonistes dels processos de canvi. La cada cop més admesa consideració de l'escola com a sistema social amb cultura pròpia exerceix una influència decisiva en la dinàmica de canvi. És des d'aquesta perspectiva que considerem la necessitat de promoure el canvi des de l'escola més que no pas des de l'exterior.

Aquest procés ha de traduir-se en la modificació de moltes idees i pràctiques en polítiques educatives, en els mecanismes d'actuació en l'Administració, en els sistemes de formació del professorat, en les estructures reals de funcionament dels centres, en la pràctica docent del professorat i en els valors socials i culturals de la comunitat educativa en general.

La proposta plantejada com a alternativa a l'estructura de gestió perceptiva s'emmarcaria en les consideracions següents (Ballesteros i altres, 1996:470/59):

- a) Model de caràcter participatiu que impliqui tots els professors en la gestió pedagògica del centre. Aquesta implicació, progressivament, facilitarà les

condicions que permeten construir una cultura col·laborativa en el centre. Des del sistema es pretén la participació forçada en relació amb el currículum, segons algunes lectures; malgrat tot, aquesta participació pot ser fictícia si no s'emmarca en un context més ampli, en el qual el professor se senti més integrat en l'organització i en els canvis que es generen.

- b) En un centre escolar la gestió pedagògica és la que requereix més atencions i responsabilitats. L'adjudicació d'aquest cúmul de funcions a una única persona (cap d'estudis) deriva en un desgast professional significatiu i en una merma de l'eficàcia en l'exercici de les respectives tasques. Per això es planteja un model en el qual la gestió pedagògica estigui diversificada en diferents àrees de gestió que recullin les competències corresponents; d'aquesta manera, en distribuir les responsabilitats, es possibilita un major nivell d'eficàcia i d'implicació dels professors en les tasques.
- c) L'Equip Directiu que prescriu l'Administració delimita uns camps d'actuació definits que no afavoreixen la interrelació dins de l'equip i continua amb estructures de caràcter piramidal. El model que presentem pretén substituir la figura de l'equip directiu per un equip de gestió.
- d) En aquest model de gestió participativa que proposem, la figura del director, com a líder de l'organització, canvia de significat; el director ha de desenvolupar un rol de dinamitzador i facilitador de la innovació proposada; un rol de coordinador del funcionament de les àrees de gestió i, en definitiva, un rol de líder transformador, que sigui capaç d'integrar les diferents percepcions del claustre de professors, canalitzar-les i derivar-les en la consecució dels objectius de l'organització.
- e) La formació que requereix el model és un tipus de formació que sorgeix de les necessitats dels processos de canvi que es generen en la pròpia organització; per tant, el pla de formació només tindrà sentit si té per objecte el propi centre i els processos de canvi que s'hi produeixen, si el professor se sent partícip en el desenvolupament de l'organització, la qual aportarà una millora de les seves pràctiques pedagògiques i, si tot això es produeix en un marc que afavoreixi la creació d'un clima de col·laboració.

La modificació de la cultura d'un centre sembla ser un fet consubstancial a l'evolució de la institució. D'una manera casual o meditada, aquests canvis succeeixen a les nostres institucions. Falta, doncs, descobrir els mecanismes i les estratègies que afavoreixin el canvi i com rendibilitzar-lo en pro d'una millora.

A tall d'exemple proposem algunes estratègies de caràcter general que poden ser aplicades al tema que ens ocupa:

2.5.4.1 Estratègies de caràcter global

S'identifiquen com a tals perquè incideixen en tota l'organització i afecten tots els seus components. Suposen una modificació en tots els elements de l'organització: objectius institucionals, estructures, processos organitzatius i dinàmiques institucionals. A totes elles hi trobem la idea de canvi i de formació, com una institució que aprèn i que genera canvis en la seva cultura.

En opinió de Dalin (González i Escudero; 1987:70) s'hauria de caminar cap a estratègies de canvi que proporcionessin a l'escola capacitat d'auto valoració i auto revisió a través de les quals el desenvolupament escolar fos part de la seva pròpia cultura. Qualsevol canvi ha de tenir una base en les necessitats reals, les solucions als problemes han de ser experimentats i assimilats pels propis actors. Si no hi ha assimilació compartida correm el perill de fracassar. No es tracta d'implementar una innovació **en** l'escola sinó **de** l'escola.

Aquesta opinió també la comparteix Ferreres (1992) quan diu que són els usos pràctics els que hem de reconstruir per configurar una cultura col·laborativa. Les estratègies per aconseguir-la són variades, tot seguit recollim algunes que Gairín (1999) i Bolívar (1999) ens ofereixen: El Desenvolupament Organitzacional, La Formació Centrada en l'Escola, Els Cercles de Qualitat, La Investigació Acció, La Reunió Departamental, La Revisió Basada en l'Escola, La Resolució de Problemes, La Investigació Cooperativa, L'Administració de la Qualitat Total, El Desenvolupament Col·laboratiu, Programes Centrats en el Canvi i La Supervisió Clínica, entre altres.

A continuació una pinzellada d'algunes d'elles suposa una visió breu que serveix de presentació prèvia al desenvolupament en profunditat de les diferents modalitats.

A. Desenvolupament Organitzacional Educatiu (D.O.E)

El DOE, tal com assenyala M^a Teresa González (1992:141) ha de comportar la reconstrucció de la cultura del centre; no és, en aquest sentit, una estratègia o un conjunt de procediments per intervenir sobre aspectes puntuals o problemàtics de l'organització sinó, sobretot, un model d'entendre i de portar a terme una determinada concepció de l'escola i de la seva dinàmica interna de millora. Desenvolupa un èmfasi especial sobre el canvi, entès com una conquesta col·lectiva i no com el resultat del treball de poques persones. Permet a les escoles convertir-se en sistemes de persones autorenovadores, autocrítiques i receptives al canvi, amb capacitat de formular programes i plans innovadors.

La manera correcta de realitzar DO és obtenint la participació activa, oberta i no manipulada de tots els elements que estaran subjectes al procés.

Chiavenato, 1992:465

Presentem algunes aportacions sobre el tema de diferents autors:

- El desenvolupament organitzacional és un esforç a llarg termini recolzat per la direcció i destinat a millorar els processos de renovació i resolució de problemes servint-nos bàsicament d'un diagnòstic més efectiu i interactiu, i d'una adequada utilització de la cultura de l'organització... com l'assistència d'un conductor i l'aplicació de la teoria i tecnologia de les ciències del comportament, incloent-hi la investigació per a l'acció. (French i Bell, 1984).
- El desenvolupament organitzacional és una intervenció entre experts i l'organització, en els recursos humans, dirigida al millor aprofitament de la sinèrgia del sistema per aprofitar el desenvolupament, basat en una estratègia comunicacional de persones i grups en el marc de l'organització i de la seva cultura (Garmendia:1990).
- El desenvolupament organitzacional és un esforç planejat per tota l'organització, i dirigit des de dalt per augmentar l'eficàcia i la salut de l'organització, mitjançant intervencions planejades en els processos de

l'organització i utilitzant els coneixements de la ciència del comportament. (Beckard, 1989).

- Poques teories han estat tant citades des de tan diversos paradigmes com el DO. Aquest va sorgir en el món de l'empresa i dins de la Teoria de l'Organització com uns plantejaments eminentment burocràtics i estructurals. Actualment, i des de l'àmbit educatiu, el DO es concep més des d'uns plantejaments simbòlics i culturals, com una autorenovació i evolució de l'organització i com una participació i col·laboració de tots els membres de l'escola (Tomàs, 1996).
- El DO pretén incidir en els processos dinàmics i els recursos humans per aconseguir una millora (salut i eficàcia) del funcionament i actuació d'una organització. Aquesta es caracteritza per:
 - *Adaptabilitat*: habilitat per resoldre problemes i adaptar-se a les demandes canviants de l'entorn.
 - *Identitat*: coneixement i comprensió del que una organització és, les seves fites i els seus plans futurs.
 - *Integració*: harmonia entre les parts, de manera que els subsistemes funcionin amb finalitats convergents.

Per això importa sobretot incidir en la manera que els membres de l'organització (canvi des de dins) treballen en grup, per institucionalitzar uns processos i coneixements que permetin autorenovar-se i fer front, per ells mateixos, als problemes que es vagin presentant (Bolívar, 1999:93).

El DOE es fonamenta en premisses com ara:

- Molts dels problemes de l'escola tenen el seu origen en la naturalesa del grup i de l'organització dins de la qual es manifesten.
- La dinàmica del grup, i no les habilitats dels membres en forma individual, constitueixen la majoria dels problemes i, alhora, determina la qualitat de les solucions. Si hi ha una adequada coordinació respecte dels processos i procediments de grup, més que dificultar el complet ús del potencial humà,

permet la sortida de l'energia latent necessària per a la sensibilitat, la creativitat i el creixement organitzatiu.

El DO en les seves múltiples variacions, va dirigit a aconseguir canvis significatius que repercuteixin en la millora escolar. El canvi educatiu significatiu suposa un canvi en concepcions, estils d'ensenyament i materials instructius que només poden ocórrer a través d'un procés de perfeccionament professional en un context de socialització.

El DO, segons González (1992), és un procés a través del qual el centre va aprenent a pensar i funcionar d'una manera diferent a com ho venia fent fins ara, i alhora va desenvolupant la seva pròpia capacitat organitzativa i pedagògica per iniciar, desenvolupar i institucionalitzar processos permanents de millora. L'objectiu d'aquest moviment consisteix, doncs, a capacitar als membres del personal docent perquè considerin l'escola com un sistema orientat a un objectiu a través del qual aconseguixin la seva pròpia actualització professional.

Bolívar (1999:95) ens indica que el principal objectiu del DO es dirigeix a superar les tensions que a qualsevol organització hi ha entre llibertat individual i els límits imposats per les exigències de l'organització per aconseguir un treball efectiu. En aquesta línia s'intenta promoure processos (comunicació, lideratge, resolució de conflictes) que condueixin a les finalitats desitjades. La qüestió clau és aconseguir la *implicació dels afectats* en la resolució dels problemes i la presa de decisions, superant els inevitables conflictes i obstacles i millorant les relacions humanes en el centre escolar. L'objectiu últim del DO és permetre utilitzar tot el potencial dels recursos humans d'una organització per aconseguir les fites determinades mitjançant la col·laboració conjunta.

B. La Revisió Basada en l'Escola

La Revisió Basada en l'Escola o també anomenada el Desenvolupament Centrat en l'Escola implica la diagnosi sistemàtica sobre el funcionament global o d'un subsistema complet de la institució dirigit a la seva millora i desenvolupament.

Formalment la RBE és sinònim d'autoavaluació o autorevisió institucional com un procés iniciat en el centre escolar, portat a terme pel professorat del centre, normalment amb recolzament extern, amb el propòsit de trobar respostes a problemes del centre, i no a

qüestions plantejades per agents o instàncies externes. Aquesta avaluació és formativa i s'orienta al desenvolupament del centre com a organització, proporcionant als professors una oportunitat per reconstruir les seves maneres de veure el que està passant en els centres. Per aquesta mateixa raó s'oposa a una avaluació dels centres, amb el propòsit de controlar o retre comptes.

Bolívar, 1999:100

L'RBE, com a intent o estratègia de canvi per assolir una fita, queda caracteritzada per Hopkins (1989) per les premisses següents:

1. Té com a focus d'atenció l'escola en la seva totalitat o un nucli complet de la mateixa, que tant pot ser el currículum, l'organització, la gestió de recursos escolars, el professorat o l'aprenentatge de l'alumne.
2. L'RBE és un procés sistemàtic i reflexiu dels membres de la institució escolar que busquen obtenir informació sobre les seves característiques i el seu funcionament, desenvolupant amb això capacitat d'autonomia i resolució de problemes.
3. És una estratègia centrada en l'escola però desenvolupada pel professorat que és el que es responsabilitza cooperativament de desenvolupar-la.
4. L'RBE no pretén només revisar la situació real del centre, sinó desenvolupar el seu potencial per millorar la qualitat de l'ensenyament.
5. És fonamental, per a una exitosa RBE, l'existència d'un clima positiu en el centre.
6. Els propòsits i el context de l'RBE determinaran la metodologia i els procediments concrets a seguir en el seu plantejament i desenvolupament.

En definitiva, es reconeix que només pot ser unitat de canvi aquell centre educatiu que internament es configura en funció d'aquesta perspectiva, la qual cosa exigeix analitzar, cultivar i desenvolupar aquells processos organitzatius que li permetin adaptar-se a noves situacions, enfrontant-se als problemes i desenvolupant-se internament.

La finalitat última d'aquesta estratègia seria aconseguir una escola relativament autònoma o amb capacitat per resoldre els seus problemes, la qual cosa comporta

capacitats de diagnosi, recerca d'informació i recursos, mobilització d'accions col·laboratives i control de les tres anteriors.

Pel que fa a la seva aplicació, no podem pas parlar d'estratègies genèriques i universals, ni ben definides ni establertes a priori, ja que la seva focalització en escoles concretes, amb història, cultura i propostes de canvi diferents, i de vegades situades en coordenades polítiques i socials diferents, han fet que el seu desenvolupament i la seva articulació variïn d'uns llocs a uns altres. Es pot parlar, en tot cas, d'una estratègia comprensiva, intencional i reflexiva als trets de cada escola, la qual cosa suposa pensar en un procés desestructurat. De fet, hi ha una certa sitematicitat que permet parlar de quatre fases o etapes:

- a) La *iniciació*, centrada en les condicions d'actuació, suposa el desenvolupament d'activitats tendens a aclarir les formes i els continguts implicats en la revisió. Resulta clau en la mida en que s'aconsegueixen processos de clarificació i implicació personal i es delimiten condicions infraestructurals per portar-ho a terme.
- b) La fase de *revisió*, dirigida a l'autoavaluació del centre educatiu o d'una de les seves parts. Inclou una *anàlisi general*, que abarca la delimitació d'instruments i permet la discussió i la reflexió conjunta dirigida a revisar els aspectes considerats problemàtics pels membres de la institució. També una *anàlisi específica*, focalitzada en algun aspecte particular.
- c) L'etapa d'*acció* clarifica, a partir de la informació existent, els aspectes que cal millorar, les estratègies que s'han d'utilitzar, la formació del professorat necessària i el conjunt de canvis a realitzar amb la delimitació dels recolzaments necessaris i del control paral·lel que s'ha d'establir.
- d) L'etapa de *reflexió i avaluació* implica el compromís amb la revisió (amb la inclusió de dades), l'anàlisi del que s'ha realitzat i els canvis d'orientació, i, a més, una reflexió valorativa sobre el que ha anat succeint en les diferents fases.

Aquesta última fase ens condueix a reiniciar el procés, si hi ha errors detectats, o a enfocar-lo a altres temes nous, iniciant el cicle una altra vegada.

A més a més d'aquestes fases cal considerar el paper que hi desenvolupen els diferents protagonistes de l'organització, ja siguin directius, professors o altres agents. També, la presa de consciència d'aspectes com la comunicació, la participació o la resolució de conflictes o altres aspectes com ara la modalitat de control o de formació que s'estableixin.

La consideració d'aquestes perspectives ha possibilitat el desenvolupament de mètodes específics, dels quals cal fer ressaltar el que proposa Hopkins (1989) amb el nom de GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School) que descriu les diferents etapes que configuren el circuit que permet la millora.

C. Els Cercles de Qualitat

Els cercles de qualitat són petits grups d'empleats que executen treballs similars i que voluntàriament es reuneixen periòdicament per discutir la producció, la qualitat i els problemes que li són relatius; investiguen les seves causes, presenten solucions a la gerència i generalment participen en la implementació i posterior supervisió (Adair, 1992).

Els pilars, en els quals es basa Molina (1995), sobre els quals se centren els cercles de qualitat són:

1. El reconeixement a tots els nivells que ningú no coneix millor una tasca, un treball o un procés que aquell que el desenvolupa de forma quotidiana.
2. El respecte a l'individu, a la seva intel·ligència i a la seva llibertat.
3. La potenciació de les capacitats individuals a través del treball en grup.
4. La referència a temes relacionats amb el treball.

Se'ls acostuma a associar amb espectaculars èxits en la millora del sistema de producció en què es troben, ja que gestionen per ells mateixos la resolució dels problemes que afecten el seu entorn professional, mitjançant propostes de canvi, en el disseny, en la programació i en les condicions físiques del seu treball, etc. El seu objectiu és actuar en grups inferiors a 10 persones per analitzar problemes concrets escollits per ells mateixos,

proposant solucions i, mitjançant aquesta dinàmica i els seus resultats, aconseguir millorar l'ambient laboral i les condicions de treball (Udaondo, 1992).

Les condicions per al seu funcionament són les següents:

- a) Participació voluntària: els problemes s'analitzen com una activitat més.
- b) Formació: s'aprèn en l'aplicació de la tècnica grupal de deliberació i ús dels instruments (diagrama causa efecte, *brainstorming* de causes...)
- c) Treballs en grups reduïts.
- d) Grup democràtic, igualtat entre tots per sobre de factors salarials, polítics o jeràrquics. El cercle ha d'escollir el líder democràticament. Pot coincidir amb un comandament, però només si els membres l'accepten com a tal i reconeixen el seu lideratge moral.
- e) Respecte al company, seguretat i confiança. Ningú no ha de veure lesionats els seus interessos. Les discussions han de ser lliures i franques.
- f) El treball no ha de quedar monopolitzat per un o alguns dels membres, els mèrits han de ser col·lectius i mai individuals.
- g) Cal respectar l'horari, un cop s'ha fixat la durada i periodicitat de les reunions, s'ha de respectar escrupolosament. La duració de les reunions no ha de sobrepassar l'hora.
- h) Sentit col·lectiu de responsabilitat, incorporació del concepte control. Ha d'admetre's com a inevitable un percentatge determinat d'errors o defectes. Cal compartir els problemes i no anar a la recerca del culpable, sinó generar idees i aplicar-les.
- i) Situar el problema concret, especificar què està succeint, qui hi està implicat i perquè i on i quan ha succeït o està succeint. Selecció de la resposta analitzant causes i efectes. Aplicant la solució i comprovant el seu efecte.

La problemàtica esdevé quan ens preguntem si els cercles de qualitat poden ser utilitzats per a la formació i l'entrenament del personal dels centres escolars. És una qüestió que s'acostuma a plantejar aprofundint, a més a més, en les raons de per què es troba tan poc resson en les organitzacions educatives.

Schutten (1990) tot i reconeguen que hi ha poca literatura respecte del tema, no entén que aquest fet pugui ser raó suficient perquè els cercles de qualitat no puguin ser instrumentalitzats en una organització educativa. Els obstacles més importants acostumen a ser la carència de resultats tangibles, i la carència d'una tradició en l'adopció de decisions de grup i administració participativa, i la confusió sobre línies formals de responsabilitats. Entre les possibilitats que ofereixen els cercles de qualitat s'indica que poden ser un eina per millorar l'organització totalment i la seva efectivitat; pot millorar l'efectivitat i eficiència de processos organitzatius a través dels efectes de les relacions interpersonals i interdepartamentals, tals com la millora de la comunicació, la millor comprensió dels altres, i disminució d'absentisme i frustracions. La debilitat inherent als cercles de qualitat és que necessiten operar dintre dels efectes socials que asseguren que han de produir ells mateixos. De tot això es deriva la necessitat d'una major i millor investigació per trobar els efectes que els cercles de qualitat poden establir i sota quines condicions. En aquest sentit s'acostuma a afirmar que es troba a faltar la construcció d'una teoria, de tal manera, que l'administració de perfeccionament i la formació hauria de reconsiderar el concepte de cercles de qualitat i realitzar seriosament el balanç dels beneficis i advertències personals.

D. La Investigació Acció

Entenem la investigació acció com una fórmula que potencia el desenvolupament professional dels professors clarament vinculada a activitats de col·laboració on els practicants treballen junts i s'ajuden els uns als altres a dissenyar i a portar a terme investigacions en les seves aules. Són diversos els autors (Holly, 1989; Lieberman, 1990; Sagor, 1992) que aboguen per un enfocament d'investigació acció per a la reestructuració de l'escola.

La investigació acció, tal com apunta Molina (1995), està dissenyada, conduïda, i instrumentada pels mateixos mestres per millorar l'ensenyament a l'aula. És freqüentment una activitat col·laborativa per promoure l'ensenyament reflexiu, la indagació crítica, l'autoavaluació i el diàleg professional, creant d'aquesta manera una cultura més professional a les escoles. El moviment actual de la reestructuració de l'escola es basa en l'adopció de decisions compartides, on és fonamental, per tant, ser

molt més deliberatiu en documentar i avaluar els seus esforços, atenent més acuradament els mètodes, percepcions, comprensions , i tots els enfocaments del procés d'ensenyament.

La investigació acció proporciona als mestres l'oportunitat d'augmentar el seu coneixement i la seva habilitat en mètodes i aplicacions d'investigació i, per tant, ser més conscients de les opcions i possibilitats per forçar el canvi, l'avaluació de teories actuals i influir en el que es coneix referent a l'ensenyament, l'aprenentatge, i la instrucció elemental. El concepte del mestre com a investigador s'inclou en la recent literatura sobre reforma educativa, motivant als mestres per ser col·laboradors en la revisió del currículum, en la millora del seu entorn de treball, i en la professionalització de l'ensenyament.

Els mestres freqüentment deixen una marca en els seus estudiants, però deixen en molt rares ocasions una marca en la seva professió. A través del procés i els productes de la investigació acció dels mestres, s'aconseguiran ambdues coses.

Molina, 1995

Es caracteritza per cicles en espiral que comporten diferents fases: identificació del problema, recollida sistemàtica de dades, reflexió, anàlisi, realització d'acció guiada per dades i redefinició del problema.

Elliot (1986) s'encarrega de precisar les notes més destacables de la investigació acció:

1. La investigació en l'acció se centra en les accions humanes i situacions socials que els professors perceben com a problemàtiques, susceptibles de canvi i necessitats de solucions operatives.
2. Es proposa aprofundir en la comprensió del problema.
3. Implica la creació d'un espai per a la reflexió i la teoria.
4. Convida a la reelaboració discursiva de les contingències de la situació i a establir interrelacions entre les mateixes.
5. Procura una interpretació del que està succeint des de la perspectiva dels implicats en el problema (professors, pares, alumnes...)

6. Articula el que succeeix en un discurs comprensible per als participants.
7. La investigació realitzada és vàlida en contextos de diàleg amb els participants.
8. Exigeix l'existència d'un flux informatiu entre l'investigador i els subjectes immersos en la situació.

Quan s'intenta demostrar la importància de la investigació acció per als mestres es fa referència a l'actual moviment de la reestructuració de l'escola; la nova autonomia adquirida per les successives reformes ve acompanyada de noves responsabilitats que tenen com a eix central l'adopció de decisions compartides centrades en l'escola.

Per Molina (1995) hi ha una creixent evidència dels efectes positius, personals i professionals, que el compromís de la investigació acció té en els docents. La investigació acció dona als mestres l'oportunitat d'augmentar coneixement i habilitats en mètodes i aplicacions d'investigació i per ser més conscients de les opcions i possibilitats per al canvi. La participació dels mestres en la investigació acció els converteix en subjectes més crítics i reflexius sobre la seva pròpia pràctica.

Però a fi que aquesta es produeixi s'han de donar tal com apunta Fontán (1988), tres condicions individualment necessàries i conjuntament suficients:

1. Que el projecte s'hagi plantejat com un tema pràctic, considerat com una forma d'acció estratègica susceptible de millora.
2. Que el projecte recorri un espirall de cargols de planificació, acció, observació i reflexió, estant totes aquestes activitats implantades i interrelacionades sistemàticament i autocríticament.
3. Que el projecte impliqui als responsables de la pràctica en tots i cadascun dels moments de l'activitat, ampliant gradualment la participació en el projecte per incloure-hi altres afectats per la pràctica i mantenint un control col·laboratiu del procés

Traslladar aquestes idees bàsiques de la investigació acció a les nostres institucions ens portaria, segons Carr i Kemmis (1988), a procurar una cultura escolar que reuniria els requisits següents:

- a) Una nova conceptualització de les relacions humanes entre els integrants de la comunitat escolar admetent entre tots la participació i el compromís.
- b) Un reconeixement de certa llibertat organitzativa amb crítica a les estratègies *top-down*.
- c) Noves estratègies i tàctiques d'auto avaluació i autorenovació de la cultura escolar.
- d) La posada en funcionament en el context concret de la solució del problema mitjançant la deliberació grupal i la presa de decisions compartides.
- e) Una actitud i pràctica críticament reflexiva en relació amb la definició i identificació dels problemes, establiment d'hipòtesis, elaboració de plans, implementació i control sistemàtic dels plans elaborats.
- f) Recórrer a experts si la comunitat o el grup més directament afectat ho estimen oportú per procurar una interpretació del que està succeint més enllà de la perspectiva dels implicats en el problema.

E. Administració de la Qualitat Total (TQM)

L'administració de la Qualitat Total (TQM) és una estratègia derivada del món empresarial utilitzada per millorar la qualitat i la productivitat en el lloc de treball. És una modalitat que involucra cada treballador en un esforç per millorar la qualitat i la productivitat. El concepte d'administració de la qualitat està integrat, tal i com apunta Molina (1995), pels principis comuns següents:

1. Se centra en el client.
2. Enfocat en el procés.
3. Fa previsions sobre possibles errors.
4. Mobilització de la força del treball.
5. Adopció de decisions basades en fets.
6. Retroalimentació.

TQM crea un entorn que facilita la qualitat per promoure canvis en el lloc de treball basats en els catorze punts de Deming i condensats en quatre categories:

- Connexió de relacions positives amb el client
- *Empowerment* del treballador.
- Recopilació i ús continuat de dades estadístiques.
- Creació d'un entorn per promoure unitat i canvi.

Per aplicar TQM a l'ensenyament, el procés de canvi ha d'involucrar la comunitat en tota la seva totalitat. Alguns dels valors en els quals es basa és el desenvolupament de competència completa i aprenentatge al llarg de tota una vida i forta vinculació entre els departaments entrenadors i els usuaris dels seus serveis. Adaptar TQM a les posicions educatives significa canviar els papers dels mestres i els estudiants així com la filosofia de l'avaluació dels escolars. L'escola substitueix els graus i les proves normalitzadores a favor de l'avaluació contínua. TQM no tindrà èxit llevat que els principis de transformació gradual i millora continuada s'entenguin i s'apliquin. Els negocis encara estan dirigits cap a beneficis a curt termini i desenvolupament individual per sobre del treball en equip i satisfacció del client. Malgrat que la TQM no és la panacea per a un sistema educacional dona nova llum a l'administració educativa (Weaver, 1992).

La TQM preveu un vehicle per dissenyar el desenvolupament professional centrat en les necessitats de les persones i les organitzacions que les utilitzen. Vuit dogmes de la teoria de Deming es relacionen directament amb el desenvolupament professional:

1. Creure en el canvi.
2. Demostrar el lideratge a través de l'exemple.
3. Es fomenta la renovació.
4. Crea una cultura de millora contínua.
5. Desterra les pors.
6. Promou col·laboració.
7. Elimina la dependència de l'avaluació.
8. Promou orgull.

En resum, un aspecte fonamental de professionalisme és assumir la responsabilitat del propi desenvolupament professional.

I, ja per finalitzar, esmentem una consideració cap a les formes apropiades d'entrenament que la TQM concreta en les següents (Younger, 1993):

1. Evitar entrenaments prematurs o innecessaris.
2. Reestructurar per crear eficiència.
3. Oferir incentius per a entrenaments en hores extres.
4. Integrar la filosofia de qualitat en la planificació estratègica i l'administració de la realització.
5. Preparar el context per utilitzar les habilitats apreses.
6. Assegurar el compromís i la participació de l'administració.

F. La Formació en Centres

El motor que posarà en marxa el canvi cultural és la formació a través dels aprenentatges de nous valors, de noves idees, de nous processos tecnològics i productius. El professor Escudero (1990) ha posat de manifest que la falta de preparació del professorat suposa una barrera per al canvi, i es corre el risc de no arribar a una veritable innovació, sinó a quedar-se en una simple política oficial de canvi, generadora de frustracions socials i educatives.

La Formació en centres, consegüentment, són actuacions formatives que s'ofereixen a un equip docent. Antúnez (1993), Imbernon (1989), Marcelo (1989) i Benedito (1991) entre altres coincideixen a afirmar que, perquè la formació permanent del professorat sigui realment eficaç ha de tenir com a protagonista el centre en la seva globalitat. Si pensem en un canvi cultural aquesta afirmació encara es fa més òbvia. Com diu Antúnez (1993) estem parlant d'una formació permanent centrada en l'escola, o si es prefereix, d'una forma de desenvolupament organitzacional que requereix la promoció i l'assumpció d'uns determinats valors en els centres escolars com són els de col·laboració, confrontació, autenticitat, confiança, recolzament i obertura, sense els quals el canvi cultura no serà possible.

Avui en dia és el determinant de la seva pròpia realitat, ja que propicia no només el sentit cultural sinó la pròpia cultura propiciadora de la innovació.

Sorgeixen per iniciativa d'equips docents que desenvolupen la seva pràctica professional en un context escolar determinat, i es proposa com a finalitat:

- Atendre les necessitats de formació dels equips docents dels centres escolars, segons les característiques pròpies de cada un.
- Potenciar la reflexió entre els equips, possibilitant una investigació educativa que vinculi els coneixements teòrics a la pràctica professional.

La formació en les organitzacions és exigida des d'una perspectiva de canvi. Drucker (1993) posa de manifest la turbulència que caracteritza el món d'avui, perillosa per la impossibilitat de predicció. Assegura que succeirà l'inesperat; però que és impossible predir quan, on i com. Davant d'aquesta situació només es pot estar preparats i per això relaciona una sèrie d'habilitats que un individu ha de saber i fer per tornar-se i mantenir-se eficient en un món exigent. S'adreça especialment als càrrecs directius i considera que l'executiu eficient ha de tenir la capacitat de reconèixer l'oportunitat i assumir-la, aprendre i actualitzar constantment la seva base de coneixements, trobar la informació que necessita per fer el seu treball, incorporar aprenentatge en el sistema o, el que és igual, convertir les organitzacions en llocs d'aprenentatge.

La formació també s'acostuma a entendre com a mitjà per vèncer la resistència a la introducció de canvis en les organitzacions. En aquest sentit Castresana i Blanco (1990) consideren que la formació consistirà a impulsar al professor al nivell de desenvolupament adequat. Un programa de formació i comunicació pot resultar molt positiu quan la resistència es basa en informacions i anàlisis incorrectes o imprecises, sobretot si des de la direcció es necessita la cooperació dels qui s'oposen al canvi i són necessaris per portar-lo endavant. Exigeix un cert temps i un cert esforç, especialment quan els afectats són un gran nombre de persones, però permet vèncer les forces que frenen el factor humà. Així, la formació permet augmentar l'escassa tolerància als canvis en augmentar la competència professional; a través de la comunicació i informació permet vèncer la falta de comprensió i la diferent avaluació de les conseqüències del canvi.

La formació per al canvi, però, implica també canvis en la formació. Dotar de caràcter estratègic la formació és l'única forma d'aspirar a l'eficàcia, ja que permet reflexionar

sobre les paradoxes pròpies a tota l'organització i aglutinar als autors al voltant d'un projecte comú, i convertir-los en agents de canvi (Vincent, 1990).

En la línia del que s'ha dit, els plans anuals de formació permanent del professorat contempen la formació en el propi centre com una de les modalitats formatives que poden ser més fructíferes i satisfactòries per al desenvolupament professional dels docents (M.E.C., 1994:19).

2.5.4.2 Estratègies operatives

Són aquelles formulacions més concretes que donen eines per a la intervenció sobre grups més reduïts dins dels centres. De fet, es podrien caracteritzar molts cops com a procediments i tècniques més que com a estratègies. Una aproximació concreta a aquestes es pot veure en la figura 2.3:



Figura 2.3: Estratègies d'intervenció amb grups de professors (Gairín; 1996:451).

Plantejar-se les actuacions a realitzar en relació amb la intervenció no resulta fàcil. Cada centre necessitarà un tipus d'actuació o actuacions concretes en funció del context on es trobi i de les seves circumstàncies particulars. Perquè hi pugui haver modelatge de la cultura és clau la presència d'un lideratge institucional, tal com hem comentat abastament a l'apartat 2.5.2. Aquest lideratge recaurà, lògicament, en la majoria del casos en els membres de l'Equip Directiu, que no han de jugar necessàriament un paper d'herois: no és imprescindible un lideratge carismàtic sinó més aviat han de ser capaços de generar símbols i significats comuns i, sobretot ser, uns grans coneixedors del medi.

En aquest ordre, és necessari que els agents interns (equip directiu, coordinadors, orientadors) i externs (equips psicopedagògics) arribin a ser dinamitzadors del canvi en el centre, generant i animant les iniciatives entre el professorat i col·laborant-hi; organitzant, en coordinació amb centres de professors, grups de renovació pedagògica, serveis de recolzament escolar..., la formació d'equips de treball, de seminaris permanents, de tallers, etc. Tot això afavorirà la configuració d'una cultura col·laborativa on l'estratègia serà la investigació en l'acció, de manera que es defensi la construcció d'una cultura comuna que, a partir de la creació de les condicions adequades, comprometés tant al sistema com als centres i professors, i que perseguís el canvi d'actituds (flexibilització, acceptació, adaptació i autoreflexió) i de les pràctiques.

Tomàs i Tomàs, 1994:821

L'eficàcia d'aquestes accions internes pot veure's mermada si no van acompanyades d'una sèrie d'estratègies d'intervenció externes i d'una sèrie de recursos que caldrà per a la seva implementació (vegeu l'apartat 2.4.2.2). Augmentar l'autonomia institucional, desenvolupar una legislació que permeti el treball col·laboratiu i la responsabilitat col·lectiva dels professors i proporcionar recursos (humans, materials...), proporcionar una plantilla adequada a partir dels projectes de centre, i millorar les condicions laborals són algunes possibilitats que poden potenciar històries escolars diferenciades i, per tant, potenciar el treball col·laboratiu i apropaments culturals entre els membres dels centres educatius.

2.6 Síntesi del capítol

Generalment es considera que el concepte de cultura té principalment dues dimensions: *contingut* i *fortalesa*. La primera afecta les diferents manifestacions amb què es pot

expressar i la segona a la intensitat i/o coherència amb què aquestes manifestacions es troben presents.

La cultura organitzacional ha generat diferents classificacions de les manifestacions culturals; entre altres podem trobar les de Schein (1988); Del i Kennedy (1982); Muñoz, A. i Roman, M. (1989); Van Maanen i Barley (1985); Beare, Caldwell i Millikan (1992), etc. De totes elles aquesta última és la que resulta més completa, sota el nostre punt de vista, i engloba gairebé tots els elements que exposen les altres.

Aquest model suggereix que hi ha dues categories:

- a) les manifestacions conceptuals intangibles que contenen els valors, la filosofia i la ideologia del centre i
- b) les manifestacions que s'expressen de forma tangible el que contenen: les fites i objectius, el currículum, el llenguatge, les metàfores, les històries de l'organització, els herois de l'organització, les estructures de l'organització, les instal·lacions i l'equip, els útils i memòria, els blasons i divises, els uniformes, els rituals, les cerimònies, l'ensenyament i aprenentatge, els procediments operatius, les normes (premis i càstigs), el suport psicològic i social, els models d'interacció entre els pares i la comunitat.

Segons Álvarez i López (1999) en la història de qualsevol Sistema Educatiu és fàcil diferenciar dues cultures administratives possibles:

- a) Cultura burocràtica que transmet moviments que es generen en un altre lloc.
- b) Cultura professional.

El Sistema Educatiu actual semblava que volia iniciar, amb la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), i continuar posteriorment amb la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), un canvi des de la cultura burocràtica a la professional a l'avançar cap a l'autonomia de centre, i possibilitar les diferències de plantejament entre comunitats educatives, al definir l'escola con una entitat necessàriament oberta a l'entorn, al promocionar l'autonomia i professionalitat dels educadors (Morgan 1991).

Malgrat tot l'actual cultura del professorat i sovint de la pròpia administració encara és, en gran mesura, burocràtica. Està profundament arrelada a l'imaginari col·lectiu, amb tots els seus valors: seguretat total, inèrcia mecanicista, despersonalització dins del sistema, apropiació privada de la feina (plaça en propietat en el cas del professorat de l'escola pública).

Si tenim en compte el concepte clàssic de professió i comparem la docència amb les professions considerades com a exemplars, dret, medicina, arquitectura... veurem que la nostra feina ha tingut des de gairebé sempre una baixa consideració social. S'evidència que la tasca educativa no s'ha considerat una professió en el sentit ampli, ja que, no compleix amb tots els requisits que segons Tenorth (1988) hauria de reunir una professió: ocupació, vocació, organització, formació, orientació al servei, autonomia.

Es fa absolutament necessari concebre, en primer lloc, una cultura organitzacional, que permeti establir el centre educatiu com una organització de professionals, on la tasca del docent no estigui limitada a impartir docència als seus alumnes de forma aïllada sinó a entendre que pertany al centre i que la seva participació es fa indispensable per a la seva bona marxa. I, en segon lloc comprendre que l'educació està instal·lada inexcusablement en un context que condiona tots i cadascun dels elements del procés comunicatiu i de l'educació però també el seu resultat.

Arran de tot el que acabem d'enunciar podem dir que la cultura organitzacional es troba en una delicada cruïlla. Segons Hargreaves (1994), s'està vivint en una tensió inevitable i preocupant entre les exigències d'un context canviant, flexible i incert, caracteritzat per la complexitat tecnològica, la pluralitat cultural i la dependència dels moviments del lliure mercat mundial, d'una banda, i les rutines, convencions i costums estàtics i monolítics d'un sistema escolar inflexible, opac i burocràtic, de l'altra.

Cada vegada més, però, hi ha la certesa de que l'educació és una tasca col·lectiva. Els estudiants tenen dret a rebre un 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. Caldrà, doncs, propiciar estratègies que introdueixen una nova cultura basada en normes de col·laboració i noves relacions entre els membres de la

comunitat educativa. Des del nostre punt de vista això no serà possible si no hi ha almenys les condicions següents:

1. Normes i valors democràtics àmpliament compartits.
2. Comunicació i coordinació entre el professorat i les unitats d'organització.
3. Implicació activa dels membres que integren l'organització.
4. Predisposició positiva envers els canvis i les innovacions.
5. Autonomia en la gestió.
6. Grups que mantinguin estructures amb el punt òptim de relació entre el nivell de la tasca i el nivell emocional o socioafectiu.
7. Formació d'equips directius que puguin liderar el centre.
8. El centre com a espai per al desenvolupament professional del docent.
9. La col·laboració interinstitucional. Obrir els centres a altres instàncies socials i al context proper.
10. Estabilitat de l'equip de professors del centre i adequació del professorat al projecte de centre i no a l'inrevés.

En definitiva, el que ens cal és un canvi en l'organització que provoqui i faciliti el perfeccionament de la institució i el desenvolupament individual, mitjançant la transformació de la cultura de l'escola i de la cultura experiencial dels agents implicats.

La implementació d'un canvi de cultura en les organitzacions pressuposa un comportament convençut de la direcció que, alhora, ha de donar exemple i convèncer de la necessitat del canvi perquè aquest es pugui produir a diversos nivells.

Com tot aprenentatge significatiu, el canvi comença per una presa de consciència dels esquemes de conducta i de pensament que els membres de l'organització mantenen; i continua per plantejar-se de forma cooperativa i crítica els nous esquemes als quals es desitja arribar, de manera que els propis membres es constitueixin en els veritables agents de canvi i utilitzin l'anàlisi i la interpretació de la seva pràctica organitzativa com la via principal de coneixement.

Els plans d'acció que cal considerar a l'hora de posar en marxa una innovació planificada es poden desenvolupar seguint les fases següents: diagnòstic, planificació, actuació, avaluació i institucionalització. Les estratègies d'actuació per aconseguir el canvi de cultura són variades, tot seguit n'oferim algunes que ens poden servir: El Desenvolupament Organitzacional, La Formació Centrada en l'Escola, Els Cercles de Qualitat, La Investigació Acció, La Reunió Departamental, La Revisió Basada en l'Escola, L'Administració de la Qualitat Total, El Desenvolupament Col·laboratiu, Els Programes Centrats en el Canvi, La Supervisió Clínica....

3. APROXIMACIÓ METODOLÒGICA: COM ANALITZAR LA CULTURA?

3.1 *Què justifica l'estudi de la cultura?*

Com molt bé apunta Coronel i altres (1994) en un dels seus articles, res del que hem dit fins al moment serveix si no som capaços de convertir-ho en un eina que ens ajudi a comprendre millor les organitzacions.

El concepte de cultura, atès que és un terme excessivament comprensiu (per pretendre incloure aspectes molt heterogenis de la vida de les organitzacions) suposa una perspectiva interessant i nova per abordar l'anàlisi de les institucions. La cultura té una doble dimensió de notable interès: d'una banda **construeix la realitat** (la dinàmica del dia a dia no sorgeix del no-res, està condicionada i va sorgint a partir d'assumpcions compartides pels membres de grups i les influències del medi en què s'insereix; va evolucionant sobre la base dels conflictes intraculturals i interculturals que es produeixen) i, de l'altra **serveix per analitzar** aquesta realitat institucional per endinsar-nos en els seus matisos, per recollir la seva evolució, per identificar els seus trets diferencials, etc. (Martín-Moreno, 1989).

Una de les característiques més avantatjosa de la cultura rau en el fet que dirigeix l'atenció al significat simbòlic, i fins i tot màgic, de molts dels aspectes més racionals de la vida de l'organització. El segon avantatge de la cultura es deriva del fet de mostrar que l'organització descansa en sistemes de significats compartits i en esquemes compartits que creen i recreen significats, la cultura ofereix un nou focus per a la creació de l'acció organitzada. Finalment, un altre avantatge de la cultura és la contribució que aporta per a la nostra comprensió del canvi organitzacional.

El model interpretatiu simbòlic en la Teoria de l'Organització assumeix una sèrie de principis bàsics de partida sobre la naturalesa de les organitzacions i de la conducta humana. Bolman i Deal (1984:149-152) compendien aquests principis comuns en els següents:

1. El que realment importa en qualsevol fet no és l'esdeveniment en si mateix, sinó el significat del que realment passa.
2. Un esdeveniment no està determinat únicament pel fet en si, sinó per les diferents interpretacions que les persones realitzin.
3. La major part dels esdeveniments i processos més significatius succeïts dins de les organitzacions són substantivament ambigus i indeterminats: és difícil saber què succeeix, perquè succeeix i què succeirà.
4. Aquesta ambigüitat i aquesta indeterminació invaliden qualsevol aproximació racional en l'anàlisi, resolució de problemes i presa de decisions.
5. Quan les persones s'enfronten amb situacions indeterminades i ambigües elaboren símbols que redueixen ambigüitat, resolen la confusió, incrementen la predictibilitat. Els esdeveniments poden seguir sent il·lògics, atzarosos, fluïts o amb poc significat, però els nostres símbols humans fan que els veiem d'una altra manera.

Si partim d'aquests principis, hem d'estar d'acord amb Muncio (1992:55) quan manifesta que el concepte de cultura i la seva utilització per l'organització proporciona el marc adequat per dissenyar i mostrar que les estructures d'un centre només poden entendre's i valorar-se en relació amb l'estil cultural que les ha generat.

Una atenta reflexió sobre la realitat de les institucions escolars, tant a nivell nacional com internacional, demostra la gran diversitat de cultures i subcultures, existents en el seu interior, a causa de factors personals, institucionals o ambientals de molt diversa naturalesa.

El paper de la cultura de l'escola segons Santos Guerra (1992) marca un tipus d'interacció social que es transmet de curs en curs i que configura la idiosincràsia de l'organització. Però, a més a més, aquesta cultura configura el currículum ocult a través del qual s'aprenen actituds, es legitimen formes de conducta i s'adquireixen discursos i formes d'interpretar la realitat.

La cultura s'aprèn, evoluciona amb noves experiències, i pot ser modificada, tal com hem dit en els capítols precedents, s'arriba a entendre la dinàmica del procés d'aquests

aprenentatges. Per això, tal com diu Schein (1992), qui estigui interessat en el control o canvis culturals, ha de centrar-se en allò que sap sobre l'aprenentatge i desaprenentatge de les complexes creences i presumpcions que serveixen de fonament al comportament social.

Cada escola desenvolupa la seva pròpia cultura. Comprendre-la és, per tant, comprendre la mateixa organització, ja que els seus elements simbòlics no són més que l'expressió del que està succeint a l'interior d'elles mateixes; d'aquí que, es pugui avaluar un centre a través de la comprensió i la interpretació dels seus elements culturals.

Lecina, 1994:39

Per tant, estariem d'acord amb Bolívar (1994) quan apunta que comprendre la cultura organitzativa del centre escolar pot ser una bona base per efectuar un diagnòstic del nostre centre com a organització penetrant en aquells elements subjacents a l'acció diària del centre. Aquest diagnòstic, un cop compartit pel grup, ha de servir per establir plans futurs d'acció per a la millora escolar.

L'avaluació de la cultura pretén millorar la pràctica i el funcionament del propi centre, no tant sols perquè es valora l'actual funcionament per millorar-lo, sinó perquè el propi procés de valoració comporta una dinàmica cultural d'apropament, comunicació i negociació de codis, normes i ritus, etc., que suposen una potenciació d'una cultura comuna i compartida.

Això és el que en definitiva he denominat estratègia del cargol, recordant la pel·lícula del mateix títol en que una comunitat de veïns s'enfronta a un entorn advers, i s'uneixen entorn d'una missió comuna: traslladar el seu món, els seus efectes personals, les seves il·lusions i la seva vida a un lloc més habitable i comú. I en aquest procés de canvi, ells mateixos canvien. Es genera una cultura de solidaritat compartida, de suport mutu i col·laboració estreta. Aquesta seria doncs la metàfora que expressa i condensa la capacitat d'un grup humà, d'una comunitat educativa quan s'inicia en un projecte comú i compartit des dels seus inicis.

Diez, 1999:12-13

Aquesta pot ser una de les raons per la qual cal avançar més en la investigació de les cultures i subcultures específiques de les institucions educatives, i en les propostes de disseny, desenvolupament, canvi i avaluació. A més a més, la cultura resol els problemes

bàsics del grup de supervivència i adaptació a l'entorn extern i integració dels seus processos interns.

Si és obvi, almenys des de les anàlisis de Saranson, 1982, que la institucionalització de canvis com a millora depèn del grau de congruència amb la cultura escolar existent, serà necessari perquè aquests projectes innovadors no caiguin en el buit, conèixer el grau de dissonància amb la cultura escolar, com a caldo de cultiu per al seu desenvolupament.

Creiem que si som capaços d'identificar les raons per les quals una determinada cultura predominant s'ha instal·lat en un centre escolar podrem incidir-hi perquè aquesta cultura es mantingui o es modifiqui en funció de millors resultats educatius.

Antúnez, 1993

Aquest estudi, però, es farà del tot necessari quan s'acompleixin alguns dels supòsits següents que en el seu moment va enumerar Antúnez (1993:24):

- a) L'ambient extern ha canviat o canvia ràpidament.
- b) La institució obté resultats insatisfactoris en relació amb els seus recursos.
- c) Està creixent.
- d) S'està transformant.

Amb la implantació de la Reforma Educativa, com a mínim tots els centres es troben en el primer supòsit (en segons quins casos poden fins i tot trobar-se amb alguns dels altres tres o amb els tres simultàniament). Veiem com el tipus de coneixements i exigències que se'ns demana als professional de l'ensenyament van canviant. Un concepte curricular més obert i un sistema educatiu que pretén donar més autonomia als centres, haurien de fer que administració i els ensenyants ens plantegéssim noves formes d'actuació.

Però no solament els canvis es produeixen a les normes: la mateixa societat, on estan immersos els centres, està canviant de forma vertiginosa. Armas (1996), en un dels seus escrits, fa referència a una àmplia investigació realitzada per Inglehart (1991) on aquest últim demostra que en les últimes dècades els canvis econòmics, tecnològics i sociopolítics han transformat profundament les cultures de les societats avançades.

D'altra banda, Caldwell i Spinks (1992) adopten el terme de *megatendències* per referir-se als amplis canvis socials, econòmics, polítics i tecnològics que influeixen de manera poderosa en diferents camps, per referir-se a les *megatendències* en educació. Entre les més significatives citen:

- Tendència a l'autonomia dels centres, fins i tot en els sistemes centralitzats.
- Forta implicació en la provisió d'un ensenyament de qualitat per cada individu.
- Dispersió de les funcions educatives en altres contextos institucionals i familiars.
- Expansió dels aprenentatges bàsics o instrumentals cap a la solució de problemes, creativitat i capacitat per aprendre a aprendre permanentment.
- Expansió de les arts i del nivell de connexions intracurriculars.
- Accés significatiu de la dona a la direcció.
- Més implicació dels pares i la comunitat educativa.
- Sol·licitud de més participació a l'escola de tots aquells serveis que puguin ser requerits des de la institució docent.

D'una manera casual o meditada, aquests canvis també són presents en les nostres institucions. La modificació de la cultura d'un centre ens sembla, doncs, un fet consubstancial a l'evolució d'una institució. Falta, doncs, descobrir els mecanismes i les estratègies que afavoreixin aquest canvi i com rendibilitzar-lo perquè hi hagi una millora.

Una última raó justificativa que cal esmentar és la que apunten Willower i Smith (1987:88), tot i que hi ha suficient literatura que aporta coneixements sobre la cultura organitzativa, es coneixen pocs treballs empírics sobre la cultura específica de les escoles (vegeu l'apartat 3.2.4). Tanmateix, n'estem molt necessitats, ja que ampliaria el nostre marc i la nostra riquesa conceptual per referir-nos a la forma de ser particular de cada escola.

En l'estudi que ens ocupa pretenem realitzar una primera aproximació i això ens porta a fer una prospecció. És estrictament necessari que hi hagi un coneixement dels tipus i de les diferents característiques, segons tipus, de cultura que hi ha en els centre per poder incidir-hi posteriorment.

Molts directius i líders són conscients de les conseqüències simbòliques dels valors organitzacionals i moltes organitzacions han començat a explorar els patrons de la cultura i subcultura que conformen l'acció del dia a dia. Persuadits per la idea que una cultura forta en l'organització és essencial per a l'èxit, que les modificacions a una cultura existent condueix a que els implicats treballin més i se sentin més contents, molts directius i assessors han començat a adoptar nous rols, intentant crear noves formes de coneixement organitzatiu.

Molts teòrics veuen la cultura com una entitat amb els seus atributs clarament definits, com un conjunt de variables diferents, com ara creences, normes i rituals que conformen un tot cultural. Aquesta visió és indegudament mecanicista, i dóna origen a la idea que la cultura pot ser una forma manipulable i instrumentalitzada. És aquesta clara actitud mecanicista la que fonamenta moltes perspectives invocades pels administradors de la cultura. Malgrat tot, des de dins, la cultura és més hologràfica que mecanicista. La definició hologràfica de la cultura significa que s'estén l'activitat en una forma que no és fàcil de dirigir el control per cap grup d'individus. Entendre les organitzacions com a cultures obre els nostres ulls a moltes comprensions crucials. Però són diferents d'aquelles visions que proporcionen la recepta per resoldre els problemes de la direcció que molts escriptors esperen (Morgan, 1991).

3.2 Mesura de la cultura d'una institució

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, 1995:124

El simple diagnòstic sobre **la cultura organitzacional** d'una institució serà una profitosa estratègia per millorar-ne el seu funcionament. Podem analitzar, però, aquest diagnòstic en diverses preguntes que ens portin al coneixement, en primer lloc, del **grau de coherència interna**: fins a quin punt la cultura existent es compartida per tots els membres?; coexisteixen diverses cultures o n'hi ha una de comuna? Un cop esbrinats aquests primers interrogants, ens caldrà també conèixer quin **tipus de cultura** es dóna i

si aquesta és la més apropiada al context on es troba situat (mediat i immediat). Finalment, caldrà esbrinar l'impacte que la cultura exerceix sobre els membres de l'organització, ja que ens permetrà saber quines són les possibilitats de les futures innovacions del centre, quins aspectes es comencen a treballar per iniciar la millora i determinar quina direcció ha de prendre aquesta.

Però abans d'endinsar-nos en la tasca de la mesura, cal tenir present les recomanacions que des de l'enfocament cultural fa Coronel i altres (1994:112-113). Aquestes ens indueixen a una reflexió general en relació amb la forma i els posicionaments en què ens hem de situar davant l'anàlisi d'una cultura. Veiem què significa aquest replantejament:

- a) Una anàlisi no lineal sinó dialèctica dels fenòmens organitzatius, en la qual han d'estar incloses com a focus d'atenció les relacions amb el poder. És a dir, aquesta perspectiva té un caràcter simbòlic i alhora polític, no només perquè analitza les relacions de poder presents en l'organització sinó també perquè desvetlla el significat dels símbols d'aquesta i els interessos als quals serveix.
- b) Consideracions de les dimensions psicodinàmiques. El contingut que passa a través de la xarxa cultural és la comunicació, les interrelacions entre els subjectes i les pautes de relació d'aquests elements de la cultura és un altre focus important d'atenció.
- c) L'analista de l'organització es converteix també, ell mateix, en objecte d'anàlisi. Les seves percepcions, interpretacions i els referents culturals en què es basen s'han de posar de manifest, els seus universos de significació han de ser contrastats amb els de la cultura que analitza. L'analista o investigador, amb la seva acció, crea i manipula els símbols i contribueix a onstruir la cultura. Tots som objectes i subjectes de la investigació des de la perspectiva cultural.
- d) Desenvolupar habilitats d'interpretació i de reflexió és essencial en la formació dels investigadors. Per penetrar en la vida de l'organització sobretot cal educar la mirada, per saber on i què mirarà, abans que el coneixement d'estratègies i tècniques concretes d'indagació, que no serviran de res sense el que acabem d'exposar.

- e) Donar pas a la interdisciplinarietat. Hem après dels antropòlegs, dels sociòlegs i dels psicòlegs de diferents escoles; no hi ha cap raó per no aprendre de la diversitat i això serveix tant per al debat científic com per a la reunió de punts de vista diferents en el context d'una organització particular. El nostre coneixement sempre és fragmentat, per molt que ens esforcem a dotar-lo d'una perspectiva global, i tots els esforços d'integració han de ser considerats.

3.2.1 Procediment per diagnosticar

Una de les maneres més fàcils d'apreciar la naturalesa de la cultura i subcultura és simplement observar el funcionament quotidià de l'organització a la qual pertanyem com si fóssim un estranger, adoptant l'aire d'un antropòleg. Les característiques de la cultura observada gradualment es faran evidents tal com es fan conscients els models d'interacció entre els individus, els llenguatges que utilitzen, les imatges i temes de conversa i els variats rituals de la rutina diària. En l'explorar les raons d'aquests aspectes de la cultura, normalment es troben explicacions de tipus històric en relació amb la manera de fer les coses (Morgan; 1991).

Els enfocaments teòrics que intenten encaixar les organitzacions escolars en una classificació tipològica sols són aproximacions relativament eficaces i simplistes que s'utilitzen per poder entendre el complex món de relacions, estructures i ideals que d'una manera manifesta o latent hi ha a les escoles. Parlar, per tant, d'anàlisi, avaluació i estratègies per al canvi cultural, seria inútil si no es fes en relació específica amb una escola determinada.

D'acord amb aquests aclariments hi ha qui opina que tots els estudis que s'han fet i s'estan realitzant sobre l'anàlisi dels elements que configuren la cultura d'una institució, la gestió del canvi i els processos d'innovació, que no siguin estudis de cas sense pretensions generalitzadores, no tindrien cap sentit i reduiríem les nostres possibilitats a l'estudi de la cultura d'una escola en particular.

Si bé això és cert en part, no creiem que qualsevol estudi de la cultura de les escoles es trobi només davant de l'expectativa d'una mera descripció de la cultura que hi ha en una

organització i d'una possible estratègia aplicable només a aquest cas, sense tenir alguna referència generalitzable, o algun tipus d'indicador comú a totes les institucions educatives.

Atesa la dificultat d'analitzar les complexes organitzacions educatives sobretot en els seus aspectes més íntims, no seria desatinat descobrir l'escola a través dels elements culturals i simbòlics detectables i més tangibles. És en aquesta línia que haurem de dirigir el nostre estudi, analitzant una sèrie d'elements configuradors de la cultura escolar per descobrir quins són els trets característics i predominants de la cultura organitzacional dels centres educatius.

Quan es fa el diagnòstic d'una cultura, amb molta freqüència, caiem en l'error de considerar el concepte de cultura d'una forma simplista. A l'hora d'analitzar-la cal tenir present una sèrie d'errors que segons Louis (1985) es poden cometre:

El *primer error* es basa a creure que no importa el lloc on mirem, ja que la cultura sempre apareixerà, com correspon a les coses que es troben a tot arreu. Podrem fer una descripció de la cultura parlant amb persones representatives de l'organització i confiarem en que les seves descripcions seran aplicables a aquesta organització. S'ha d'anar alerta aquesta informació ha de ser interpretada i hem d'analitzar fins a quin punt és representativa de significats individuals o socials.

Un *altre error* en el que podem caure amb facilitat, és el de pensar que qualsevol atribut o característica cultural que trobem és representatiu de la cultura de l'organització i no, per exemple, d'un context cultural més ampli al qual pertany l'element que estem observant: el col·lectiu professional, la classe social, la població en la qual s'insereix l'organització, etc.

Finalment un *tercer error* apareixerà inexorablement si passem per alt l'existència de subcultures i les relacions entre elles. Una organització no acostuma a tenir una sola cultura sinó més d'una, que contribueixen de manera diferent a modelar la cultura general. Aquestes subcultures són la conseqüència immediata de grups socials dins de l'organització que interactuen i comparteixen senyals propis d'identitat. Així que podrem

líders i el seu impacte sobre les cultures organitzatives constitueix un altre dels eixos d'anàlisi d'aquesta perspectiva.

5. **Enfocaments o maneres d'entendre les cultures.** L'últim dels cinc focus d'anàlisi sobre la cultura té un caràcter eminentment teòric, però no sense una base pràctica. És important que ens preguntem també sobre l'essència de la cultura, i sobre quins elements són constitutius d'aquesta essència.

En estudiar la cultura organitzacional és necessari desvetllar aspectes no conscients, que no són vistos a l'interior d'ella, aspectes que es fan invisibles per als qui es troben immersos en ella; només es podrà veure aquesta situació si se surt de l'organització i després es torna per trobar que allò que semblava tan natural, no ho és. Una altra possibilitat és la d'un diagnòstic elaborat per una persona externa, aquesta persona trobarà moltíssimes actituds defensives dels seus membres que veuen en qualsevol indicació una crítica a la seva manera de ser.

A més a més l'observador extern també es troba limitat pels seus propis esquemes, per això ha d'assessorar-se amb observadors interns de l'organització perquè l'ajudin a interpretar certs fenòmens que poden semblar anòmals i sorprenents.

En aquest tipus d'estudi es fa indispensable que hi hagi la col·laboració d'investigadors externs i interns al centre, uns i altres es poden complementar molt bé en la feina. L'investigador extern pot copsar aquells aspectes no conscients que són invisibles per a qui es troba immers en l'organització. L'investigador intern pot ajudar a interpretar certs fenòmens que poden semblar anòmals i sorprenents per algú que no forma part de l'organització, alhora que pot neutralitzar les actituds defensives que els membres de l'organització poden mostrar a un investigador extern.

Per tant, les tècniques que s'utilitzin per realitzar un diagnòstic de la cultura organitzacional han d'apuntar a la facilitació del coodiagnòstic, cal dir que és necessari aconseguir la participació activa dels membres de l'organització que han de contribuir no sols a la recollida d'informació sinó també a la interpretació de la informació recollida.

Cada individu es converteix en un investigador que genera les seves pròpies formes d'aproximació al problema i es complementen amb el treball interdisciplinar, que

constitueix realment un camp ple de perspectives per atacar globalment i de forma integrada les oportunitats de diagnòstic i desenvolupament conjunt.

“L'estudi diagnòstic de la cultura d'una organització és probablement un dels temes més difícils de la investigació organitzacional, ja que encara no s'han elaborat metodologies definitives.”

Santibañez, 1994: 153

Per fer el diagnòstic d'una institució caldrà tenir present, tal com hem comentat a l'inici del capítol, una doble vessant: en primer lloc descobrir el grau de consolidació de la cultura del centre, i en segon lloc estudiar el tipus de cultura predominant. La millor manera de fer-ho és elaborant els propis instruments tot i que això resulta un procés lent i costós.

Els passos que recomanen Dario (1992:132-138) i Santibañez (1994:154-160) es basen en una metodologia esglaonada que va dels aspectes generals i espontanis als aspectes més peculiars i dirigits. Per tant es produeix, una especificació creixent de temes i continguts, a partir dels resultats dels instruments i dels procediments anteriors. En termes generals, aquesta metodologia és la mateixa que pot utilitzar-se en altres tipus d'estudis diagnòstics en l'organització. El que la particularitza com a mètode per al diagnòstic d'una cultura organitzacional, no és aquest esglaonament, sinó les tècniques utilitzades en cada etapa i l'èmfasi en els factors culturals.

1. **Contacte inicial.** S'ha de justificar la necessitat, la utilitat i les característiques del diagnòstic de la cultura, és a dir, es tracta de definir i especificar la demanda o el motiu del diagnòstic. S'aprofitarà a més a més per sol·licitar tota la informació impresa existent en l'organització que posi en evidència antecedents de la seva cultura (organigrames, eslògans, logos, històries oficials, premis, càstigs, dates rellevants...).
2. **Examen d'artefactes culturals.** Es desenvolupa un estudi documental d'organigrames, manuals, declaracions públiques, diaris i publicacions internes, decàlegs, històries, propaganda i publicitat, distincions, premis... Aquesta documentació ha de ser interpretada en el context cultural de l'organització,

trobar elements culturals que no siguin determinants de la cultura organitzativa sinó de la d'un grup social determinat.

Segons Louis (1985) l'anàlisi d'una cultura és un procés d'extracció (trobar el que hi ha de característic en una organització en concret, el que la fa única, especial) i també un procés de criba (separar el que és específic del que és comú). Proposa cinc focus d'anàlisi de la cultura organitzativa:

1. **Els orígens de la cultura.** les condicions antecedents i els processos històrics al llarg dels quals han emergit els elements culturals.
2. **Les manifestacions de la cultura.** Els símbols són tradicionalment les manifestacions d'una cultura. O dit d'una altra manera molts elements tenen a més a més del seu valor o significat formal un valor simbòlic, que té un caràcter netament cultural; i en la majoria de les ocasions aquest valor simbòlic té més importància per als membres de l'organització i, més pes, que aquell altre valor formal.
3. **Els productes de la cultura.** No es tracta sempre de productes tangibles però les cultures afecten d'alguna manera els individus que hi viuen. Algunes cultures produeixen acord i satisfacció en els treballadors; altres, conflictes o enfrontaments entre la direcció i la resta. A totes les cultures s'estableixen procediments característics per a la socialització dels nous membres (anomenarem socialització a l'aprenentatge que els individus fan de les normes i pautes de relació en el grup social). Tots aquests són productes culturals que han de ser analitzats.
4. **La gestió de les cultures.** Els líders, però només aquests, influeixen sobre les cultures. Quan parlem de líders no ens referim només a aquells que ostenten un poder formal i establert per l'organització, sinó a tots aquells amb certa capacitat per modificar la conducta de la resta dels membres de l'organització. Les fonts d'aquest poder amb el qual actuen els líders pot ser molt variada: els seu carisma, els seus coneixements, la seva elecció o nomenament oficial, la seva experiència, la seva combativitat, la seva capacitat per representar els interessos d'un grup, etc. Per tant, l'acció dels

perquè pot servir per exemplificar certes característiques culturals associades a altres mitjans. Constitueix un material susceptible de ser analitzat en grups de discussió i en entrevistes grupals amb el propòsit d'auscultar la forma en què són acollits i interpretats pels membres de l'organització.

3. **Entrevistes a informants qualificats.** La entrevista ha de ser semiestructurada per reconstruir la història de l'organització, els seus moments més rellevants o de decadència. És interessant detectar les diferències entre la història oficial, la història viscuda i les interpretacions dels seus membres per poder configurar la identitat de l'organització.
4. **Entrevistes de grup.** El seu propòsit és recollir informació complementària a les entrevistes individuals, la dinàmica de l'entrevista i el diàleg conduiran a resultats diferents. Es tracta d'obtenir més informació sobre factors sorpresa i altres indicadors que facilitin la comprensió de la cultura, els seus usos, costums, símbols, etc. En observar el grup en acció és possible que sorgeixin altres comportaments culturals poc visibles i expressius de la seva realitat.
5. **Reunions de l'equip consultor amb la participació d'informants interns.** L'objectiu és analitzar i interpretar la informació recollida i rebre suggerències dels informants interns. En aquestes reunions és possible que inicialment es presentin discrepàncies entre els consultors externs i els interns, la discussió oberta i el diàleg franc sense ambigüitats pot ajudar a crear una atmosfera d'estímul i profit per al desenvolupament normal del procés de diagnòstic.
6. **Determinació d'hipòtesis i dels principals ítems culturals.** Amb la informació recollida i analitzada serà possible formular hipòtesis sobre els fenòmens culturals de l'organització i la seva forma d'operar. El diagnòstic l'haurà de limitar a destacar els aspectes rellevants i diferenciats d'altres organitzacions similars; aquest estarà determinat pels objectius que es pretenguin en realitzar-lo.
7. **Anàlisi de textos en grup.** Amb les hipòtesis ja elaborades, es poden seleccionar textos d'històries laborals on es pugui apreciar trets culturals

presentes en l'organització i la seva forma d'operar. Els textos es poden precodificar, la qual cosa facilitarà la tabulació i interpretació de la seva aplicació. També poden consistir en la presentació de situacions laborals fictícies, però elaborades amb elements extrets de la realitat, aquests se sotmetran a l'anàlisi i discussió del grup.

8. **Presentació de resultats preliminars davant un comitè intern.** Es tractaria de fer una reunió amb una comissió de l'organització, on hi hauria una representació de l'equip directiu i els assessors interns directament vinculats amb la investigació o interessats per ella. Aquestes reunions tenen el propòsit d'informar a la part contractant de l'estat de la investigació, alhora que permeten una retroalimentació positiva per al treball dels investigadors. D'aquesta manera s'integrarà el cos directiu amb l'equip investigador per tal de poder aconseguir un diagnòstic amb la participació de tots els nivells de l'organització.
9. **Elaboració de qüestionaris.** El propòsit dels qüestionaris es completar la informació i conèixer la difusió d'elements culturals que ja han estat detectats a través dels instruments ja aplicats. Aquest constaran de preguntes tancades i permetran saber l'opinió de tot el col·lectiu que fins ara s'havia mantingut al marge de la investigació.
10. **Recopilació d'antecedents.** Recopilació de les dades mitjançant l'aplicació massiva dels qüestionaris.
11. **Seminaris de diagnòstic.** Amb tota la informació recollida s'elaboraran uns preinformes que seran sotmesos a la consideració de diferents grups de treball.
12. **Elaboració i presentació de l'informe final.** En aquest informe es presentaran en forma coherent i sistemàtica els diferents aspectes que conformen la cultura organitzacional.

3.2.2 Instruments per diagnosticar

El camp de la cultura organitzativa, des que va ser inaugurada per Pettigrew l'any 1979 i popularitzada per Peters i Waterman el 1982 amb el seu *best-seller: In search of Excellence*, s'ha caracteritzat per la utilització d'instruments eminentment qualitatius.

Per interpretar la realitat escolar cal passar de l'observació a la descripció i d'aquesta a la interpretació. Els fets escolars estan carregats de representacions. El marc interpretatiu ens permet comprendre el significat, penetrar en la capa profunda de la realitat i allunyar-nos de la simple i de vegades enganyosa aparença. (Santos Guerra, 1992).

La investigació sobre la cultura de l'organització escolar requereix l'aplicació de conceptes i teories. Però és imprescindible tenir en compte la situació particular en la qual la cultura es desenvolupa.

Els conceptes configuren les accions; però les accions són significatives en virtut de la situació personal particular. Per tant, els conceptes han de ser perfilats segons els elements significatius i rellevants de la situació en que l'acció està localitzada.

Strain, 1990.

La investigació sobre la cultura organitzativa dels centres (Santos Guerra, 1992) no ha sigut abundant perquè han tingut prioritats altres aspectes de la vida escolar relacionats directament amb el procés d'aprenentatge. No ha estat ben enfocat perquè s'ha realitzat a través d'un paradigma excessivament preocupat per les mediacions i poc sensible a la captació de la complexitat. Els investigadors han estat, gairebé sempre, especialistes o estudiosos de l'escola i no professionals en el seu exercici, que analitzen el seu propi context, els condicionants que comporta i els significats que impregnen la pràctica.

Per Leithwood i Musella (1991), el millor mitjà per conèixer la cultura de l'organització és l'estudi de cas. Aquest estudi comporta la realització d'entrevistes, qüestionaris, observació d'activitats, revisió dels documents i participació en les activitats de desenvolupament professional i en els procediments de selecció i promoció.

Per contra, Morgan (1991) manté l'opinió que la funció de les anàlisis estadístiques és incrementar la credibilitat de l'acció en situacions que d'una altra manera haurien de

prendre's com a conjectures o pressentiments. Moltes de les persones que prenen decisions utilitzen les xifres per poder justificar-les tot i que aquestes proporcionen sovint guies poc segures del que ha de succeir en un futur proper. En tot cas sempre mostren orientacions possibles i més probables que senzilles opinions.

En qualsevol cas, per poder assolir els objectius previstos en qualsevol investigació, ens caldrà tenir a l'abast uns instruments que ens ajudin a mesurar aquells aspectes en què se centra la nostra recerca.

Les tècniques d'investigació són molt variades i no és fàcil trobar una classificació en la qual tots els autors hi estiguin d'acord. Del Rincón i altres (1995:36) ens proposen classificar-les en tres categories: instruments, estratègies i mitjans audiovisuals (quadre 3.1).

Instruments	Estratègies	Mitjans audiovisuals
<input type="checkbox"/> Test	<input type="checkbox"/> Entrevista	<input type="checkbox"/> Vídeo
<input type="checkbox"/> Proves objectives	<input type="checkbox"/> Observació participant	<input type="checkbox"/> Fotografia
<input type="checkbox"/> Escales	<input type="checkbox"/> Anàlisi de documents	<input type="checkbox"/> Magnetòfon
<input type="checkbox"/> Qüestionaris	<input type="checkbox"/> Autobiografia	
<input type="checkbox"/> Observació sistemàtica	<input type="checkbox"/> Històries de vida	

Quadre 3.1: Classificació orientativa de les tècniques d'obtenció de la informació (Del Rincón i altres, 1995:36)

Concretament algunes de les més usuals reuneixen les característiques següents:

- *Els tests* s'utilitza per designar un tipus de prova ràpida, senzilla i precisa que s'aplica en condicions determinades per obtenir informació sobre un subjecte o grup de subjectes.
- *Les proves objectives* s'utilitzen normalment per conèixer el nivell instructiu d'un subjecte. Tenen una única solució correcta i la seva correcció és totalment objectiva amb independència de la persona que fa la correcció.
- *Les escales* són instruments que s'utilitzen per establir diferències de grau entre individus respecte d'una mateixa actitud. Són vàlides tant per mesurar qualitats psicològiques com estrictament educatives.

- *Els questionaris* serveixen per recollir dades concretes dels individus. Consisteixen en un conjunt més o menys ampli de preguntes o qüestions de formulació breu a les quals l'individu ha de respondre i que es consideren rellevants per al tret, la característica o la dimensió sobre la qual es desitja informació.
- *L'observació* és la tècnica més antiga que es coneix. Consisteix a obtenir dades sobre el comportament, les accions i les reaccions dels individus. És una tècnica més flexible que l'anterior, però també és més subjectiva. Per facilitar la seva aplicació es pot confeccionar una pauta d'observació que ajudarà l'observador a centrar-se sobre les qüestions que ha de valorar, parlarem en aquest cas d'observació sistemàtica.
- *L'entrevista* és una tècnica d'investigació consistent en una conversació intencionada entre dues o més persones en la qual una de les parts actua com a receptora i l'altra com a subministradora d'informació. Les entrevistes recullen opinions, punts de vista i informacions de manera individual, on els entrevistats, des d'un primer moment, accepten la seva cooperació en la investigació. Si parlem d'entrevista semiestructurada ens estem referint a un protocol de preguntes obertes que subministren un marc de referència.
- *L'observació participant* és una tècnica que consisteix que l'investigador pren part en la dinàmica institucional com un membre més. L'investigador anota en un diari de camp les interaccions, activitats i reflexions que es prenen bé en el mateix moment o immediatament després de produir-se els esdeveniments.
- *L'anàlisi de documents*, com la seva paraula indica, consisteix en un buidatge de diferents documents que els centres investigats posseeixen. Igual com passa amb l'observació, per facilitar la tasca de l'investigador, caldrà elaborar prèviament una pauta que serveixi per al buidatge d'aquells elements més significatius per a la investigació. Una anàlisi documental ens ajudarà a obtenir informació complementària, la qual, alhora, permetrà, conjuntament amb les dades obtingudes per altres tècniques, descriure la realitat amb més precisió. Hi ha dos mètodes diferents d'anàlisi de documents: mètodes intensius, que estudien amb deteniment alguns documents, i mètodes extensius que recorren

a una gran quantitat de documents i acostumen a preocupar-se pels aspectes més quantitius.

- *Les autobiografies* són narracions que una persona realitza sobre la seva experiència personal en el mateix ordre en què van succeir. No tenen control extern, són totalment subjectives i sorgeixen per pròpia voluntat no provocades per agents externs, encara que evidentment l'investigador en un moment donat podria encarregar a algun subjecte la seva realització.
- *Les històries de vida* són una estratègia introduïda pels antropòlegs. Intenten ser la reconstrucció de la vida d'una persona i s'utilitzen altres fonts d'informació que la del propi subjecte, com ara entrevistes realitzades a persones properes a l'individu estudiat.
- *El magnetòfon* és una de les tècniques més utilitzades per enregistrar la informació i sovint és un complement que s'utilitza en la realització de les entrevistes per tal de poder copsar més abastament les respostes dels entrevistats, ja que després, poden ser escoltats múltiples vegades.
- *El vídeo* és una tècnica de recollida d'informació que no sols permet captar el so com ja es podia fer amb el magnetòfon sinó que, a més a més, ens permet recollir les imatges (comunicació personal, gestual...) per a la seva posterior anàlisi.
- *La fotografia* serveix principalment per il·lustrar documents i proporcionar informació visual.

Si bé qualsevol de les tècniques enunciades ens pot servir per esbrinar els trets culturals d'una organització, tendríem a eliminar les dues primeres per les seves connotacions més avaluatives que no pas descriptives de la realitat. Malgrat tot també cal considerar que cap d'elles en solitari no serà una eina suficient en el cas que ens ocupa, més aviat seríem partidaris d'utilitzar-ne més d'una (tal com exposem en el proper capítol) a fi d'obtenir dades que ens ajudin a copsar la informació sota diferents perspectives.

3.2.3 Instruments existents per la mesura de la cultura d'una institució

En els darrers apartats hem parlat de la utilització de diversos instruments per tal d'obtenir informacions sobre la cultura organitzacional de les institucions. Molts cops es poden trobar instruments ja elaborats que serveixin a les nostres finalitats. A continuació en faré un recull, amb una petita descripció, de tots aquells que ens consta que s'han elaborat en els darrers anys (vegeu annex 1).

A) QÜESTIONARI SOBRE EL TIPUS DE CULTURA ORGANITZATIVA DELS CENTRES EDUCATIUS. Autor: Charles Handy. Adaptació: Pablo J. Santana.

El propòsit del qüestionari és identificar el tipus de cultura organitzativa que predomina en un centre educatiu a partir de la classificació que l'autor fa sobre la cultura, referenciada a l'apartat 1.4.1 i 1.4.2 (del poder, del rol, de la tasca i de la persona).

El subjecte que contesta ha d'establir la situació actual, segons el seu criteri, en què es troba l'organització entre quatre alternatives possibles. En una segona volta ha de repetir l'operació, però aquest cop ha d'expressar quines serien les seves preferències. Aquestes dues valoracions permeten comparar la cultura que es percep respecte de la desitjada.

El mateix qüestionari, realitzat per Roger Harrison (1989), existeix de manera genèrica per analitzar la cultura d'altres tipus d'organització, no necessàriament d'institucions escolars. Aquesta altra és una versió més àmplia: mentre que el primer té nou ítems aquest segon en té quinze i són els que hi ha al quadre següent:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ En aquesta empresa es considera un bon cap la persona que... ❖ En aquesta empresa es considera que un bon subordinat és el ❖ En aquesta empresa es considera que un bon col·laborador és el que... ❖ En aquesta empresa les persones que ho fan bé són.... ❖ En aquesta empresa es tracta l'individu... ❖ En aquesta empresa, les persones són controlades en la seva actuació i influïdes a través de... ❖ En aquesta empresa es considera legítim que una persona controli les activitats dels altres si... ❖ L'assignació de tasques en aquesta empresa es fa d'acord amb... ❖ En aquesta empresa la feina es fa amb certa efectivitat perquè les persones... ❖ En aquesta empresa les persones treballen juntes quan... ❖ En aquesta empresa la competència entre les persones es produeix generalment per |
|---|

- ❖ En aquesta empresa els conflictes estan...
- ❖ Les decisions en aquesta organització les prenem...
- ❖ En aquesta empresa el control i les comunicacions es consideren adequades quan...
- ❖ Es respon a l'entorn de treball com si aquest fos....

Quadre 3.2: Temes que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura, elaborat per Harrison (1989)

B) QÜESTIONARI DE REGISTRE PERCEPCIONS RESPECTE DEL CENTRE. Autors: Per Dalin i Van Rust (1983 i 1987).

El propòsit del qüestionari és recollir la percepció que tenen els professors de la situació real del centre on treballen. Consta de 12 escales, tot i que la versió castellana no està completa ja que hi falten les dues últimes. Cadascuna realitza una sèrie d'afirmacions i l'individu pot optar per sis alternatives de resposta segons el grau d'acord o de desacord en què es troba en referència al que passa en el seu centre. Al quadre 3.3 es referencien les dimensions que aborden cadascuna de les escales esmentades.

- ❖ Valors i metes.
- ❖ Objectius comuns de tot el centre.
- ❖ Relacions entre professors i cooperació
- ❖ Clima escolar.
- ❖ Direcció (lideratge) i gestió.
- ❖ Presa de decisions.
- ❖ Comunicació.
- ❖ Influències.
- ❖ Seguiment i avaluació
- ❖ Innovacions a l'escola.
- ❖ Mètodes d'ensenyament.
- ❖ Activitats dels professors.

Quadre 3.3: Escales que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura, elaborat per Per Dalin i Van Rust (1983 i 1987).

C) QÜESTIONARI SOBRE DIVERSOS ASPECTES DE LA VIDA DEL CENTRE. Autor: Juan Manuel Escudero Muñoz.

El propòsit del qüestionari és identificar quins aspectes de la vida del centre haurien d'estar sotmesos a consideració per tal de millorar el funcionament. Consta de 39 ítems agrupats en les cinc dimensions que apareixen en el quadre 3.4.

- ❖ Processos d'ensenyamentaprenentatge.
- ❖ Estructura organitzativa.
- ❖ Relacions personals i professionals entre els professors.
- ❖ Processos de treball.
- ❖ Relacions ambientals.

Quadre 3.4: Dimensions que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura, elaborat per Escudero.

És un instrument que podria complementar les dues dimensions (mètodes d'ensenyament i activitats dels professors) que l'anterior qüestionari desestima quan es tradueix i s'adaptar al context espanyol.

D) QÜESTIONARI SOBRE TIPUS DE RELACIONS DE TREBALL ENTRE PROFESSORS. Autor: Pablo J. Santana Bonilla.

El propòsit és ajudar els professors a identificar el tipus de relacions de treball predominant en el centre on treballa. Pot estar lligat a l'anterior en les dimensions de processos de treball i relacions entre els professors i no aporta més informació que la que aportava aquest últim, tot i que té la virtut que és molt ràpid i senzill de contestar i també d'extreure informació.

Està molt en la línia de la classificació utilitzada per Bolívar i esmentada a l'apartat 1.4.9 Les quatre dimensions estan construïdes de manera polaritzada: a l'esquerra estan situats els pols que podríem definir com a aïllament/individualització i a la dreta, el pol de la col·laboració.

E) QÜESTIONARI SOBRE PERCEPCIONS QUE ES TENEN EN RELACIÓ A LA INSTITUCIÓ.

És un instrument genèric, es podria aplicar a qualsevol tipus d'organització. El propòsit del qüestionari és recollir la percepció que tenen els treballadors de la situació real de la institució on treballen. Consta de 35 ítems que recullen informació sobre 6 dimensions que a continuació s'assenyalen.

- ❖ Missió
- ❖ Estructura
- ❖ Lideratge
- ❖ Relacions
- ❖ Premis
- ❖ Mecanismes d'ajuda
- ❖ Actitud enfront del canvi

Quadre 3.5: Dimensions que constitueixen el qüestionari per a la mesura de la cultura.

Cal ressaltar les dues noves dimensions que no apareixen en els instruments anteriors: premis i mecanismes d'ajuda.

F) INSTRUMENT PER A LA MESURA DE LA CULTURA DEL CENTRE ESCOLAR. Autor: Pedro Municio (1992)

L'autor ens presenta l'instrument anomenat *Llista de control de Cultura*, basat en la classificació que el mateix autor realitza sobre els models o estils bàsics de cultura: optimitzadora, satisfactiu, política i integradora referenciats a l'apartat 1.4.6. Es basa principalment en les dimensions que fan referència a finalitats / objectius i procediments operatius.

Tots aquests qüestionaris que acaben de descriure aborden diferents manifestacions que des del nostre punt de vista s'han d'abordar si es pretén fer un estudi de la cultura organitzacional del centre. Tanmateix, com ja avançàvem a l'apartat 2.2, hi ha altres manifestacions que no hi queden reflectides i que al nostre entendre també són essencials si el que volem és captar la cultura en tota la seva amplitud. Estem parlant de llenguatge, metàfores, història de l'organització, herois, instal·lacions/equipaments, símbols, uniformes, rituals, cerimònies, etc., en definitiva i en línies generals, podem afirmar que aquests instruments queden mancats de l'estudi de tota la vessant més simbòlica de la cultura organitzativa.

3.2.4 Estudis relacionats amb l'anàlisi de la cultura col·laborativa

3.2.4.1 La configuració d'una cultura per al canvi i les seves connexions amb el medi extern (Coronel, 1993).

- a) **Desenvolupament de la investigació.** S'adopta un enfocament i una metodologia essencialment qualitativa, tributària dels corrents d'investigació interpretativa i crítica, com a marc propiciatori d'una visió més subjectiva i en acció dels esdeveniments organitzatius.

S'opta per la utilització de l'estudi de casos, concretament es configura a partir d'una experiència de treball col·laboratiu portada a terme en un centre escolar de la província de Sevilla. S'estudien amb més detall certs processos i esdeveniments organitzatius en els quals la implicació d'algunes persones semblava jugar un paper important i decisiu; aquest fet els va fer particularitzar bastant en la figura del director. Com a eines de treball es van utilitzar: l'autobiografia, les entrevistes, les notes de camp, les observacions, l'estudi de documents oficials... L'autor se centra bàsicament en aquells apartats més relacionats amb les dinàmiques que van articular i donar peu a un procés d'enfrontament i canvi cultural, el recolzament des de l'exterior i les seves repercussions en el desenvolupament de la pròpia institució escolar.

b) **Conclusions de la investigació.**

- ⇒ El procés de configuració d'una cultura pel canvi queda determinada de manera important per les accions iniciades pel protagonista de l'estudi. L'existència d'un context advers, dins del centre, no és obstacle per a l'inici, conjuntament amb dos companys més, de certes activitats relacionades amb la innovació escolar que començarien a configurar la subcultura del cycle superior a partir de propostes comunes i objectius centrats en la innovació de l'ensenyança.
- ⇒ Amb el pas del temps, les posicions del grup de renovació entren en col·lisió inevitable amb la resta del centre, originant conflictes, lluites i tensions, tant formalment, com de manera més soterrada, la qual cosa afecta el treball quotidià del centre.
- ⇒ L'existència de dos grups amb interessos tan divergents, dues cultures d'ensenyament tan enfrontades, dibuixa el mapa d'una escola en la qual un grup estava disposat a mantenir-se en el poder i l'altre, a conquerir-lo.
- ⇒ Després de la subcultura del cycle superior adquireix consistència i entitat pròpia en l'engranatge organitzatiu, s'inicien les maniobres en la successió a la direcció amb

una sèrie de contactes iniciats en l'àmbit provincial. El procés acaba amb l'accés a la direcció del grup de renovació instal·lat en el cicle superior.

- ⇒ La situació ens presenta al grup de renovació instal·lat en el poder, però en oberta confrontació amb la resta del personal de l'escola. L'existència de vencedors i vençuts en un context com l'escolar resulta extremadament perillosa. Malgrat tot, en els dos cursos següents comencen a desenvolupar-se les primeres realitzacions i canvis que afecten l'engranatge organitzatiu de l'escola. De manera lenta però progressiva l'escola anirà recuperant el to.
- ⇒ L'eix de relacions amb l'exterior segueix mantenint-se com a clau en l'articulació i desenvolupament d'una determinada política de gestió escolar i en tot moment va jugar un paper important a l'hora de definir el que és aquesta escola. Una bastida de relacions estretes amb l'exterior (administració educativa, comunitat i entorn local) determinen i influències i ajuden a explicar el desenvolupament de l'activitat de l'escola convertint-la en element bàsic de cultura.

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 (Domínguez i altres, 1993).

La nostra investigació pretén analitzar la cultura institucional dels formadors d'un centre d'educació d'adults no formal, com són les Universitats Populars, i les possibles interrelacions i influències que poden exercir en elles la cultura de l'entorn socioeconòmic i polític en el qual estan inserides.

Es va realitzar la triangulació de mètodes utilitzant de forma flexible i oberta diferents mètodes i instruments, contrastant les dades de tipus quantitatius (resultats numèrics i percentatges) amb les dades de tipus mixt (respostes de caràcter obert) i qualitatives (opinions dels diferents membres que pertanyen a la comunitat educativa).

- a) **Desenvolupament de la investigació.** En la primera fase es va realitzar un estudi previ de la validesa de les enquestes i del procés que s'anava a desenvolupar. En la segona fase, cada equip de cada Universitat Popular va passar les enquestes als participants i els formadors. En la tercera fase, després de tabular els qüestionaris, es va fer una reunió amb tots els equips del projecte per contrastar les dades i elaborar els qüestionaris de les entrevistes, les escales per a l'observació i les pautes per a l'elaboració de l'informe de la reunió amb els equips directius. Dels 18 informes presentats es va seleccionar la mostra per a l'estudi definitiu.

b) Conclusions de la investigació.

- ⇒ El context sociocultural on estan inserides aquestes institucions influeix decisivament en els problemes, motivacions, necessitats de formació i expectatives, i, per tant, en la cultura i subcultura d'una institució d'educació no formal d'adults com són les UUPP.
- ⇒ Els formadors conceben el desenvolupament de la seva professió com un compromís social en contra de la marginació, que els planteja un dels més grans reptes personals, però també una de les seves més grans satisfaccions i un enriquiment personal.
- ⇒ La formació inicial del professorat és una de les variables que més influeix en la configuració de la cultura organitzacional d'un centre.

3.2.4.3 Cultura professional dels professors de física i química de batxillerat de la Bahia de Cadis i la seva evolució des del primer any de docència fins a adquirir el grau d'expert (Pavón, 1993)

La mostra que s'utilitza en aquesta investigació consta de 4 professors que es troben en el seu primer any de docència, s'han ofert a participar i acaben de finalitzar el seu curs per l'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica. Completen la mostra 4 professors de la mateixa especialitat que són considerats experts perquè porten més de 10 anys donant classe.

- a) **Desenvolupament de la investigació.** Les dades que utilitzen procedeixen d'una entrevista, no estructurada, pensada per facilitar opinions i fets personals amb tota sinceritat. Tracten d'utilitzar un disseny emergent perquè el professorat parli del que té en ment, sense forçar-lo a respondre als seus interessos preconceptes o preocupacions. Després d'aquestes entrevistes intenten destacar unitats de significat relacionades amb la cultura professional del professor. D'una forma estructurada s'extreuen algunes diferències entre els uns i els altres.

b) Conclusions.

- ⇒ La cultura professional d'aquests professors d'ensenyament secundari de física i química no prové fonamentalment de la formació o perfeccionament rebuts, sinó més aviat d'una adaptació basada en la tècnica psicològica de l'assaig i error que per a la seva supervivència s'han hagut d'aplicar.
- ⇒ Senten necessitat de formació, però no confien en el que altres, allunyats de la seva disciplina, els puguin orientar / imposar per la millora de la seva actuació docent.

- ⇒ Els anys de docència i el contacte i interacció amb el context escolar els transforma, adaptant-los a la realitat educativa però fent-los més inflexibles en les seves creences.
- ⇒ Els investigadors acaben dient que aquestes conclusions els ha de fer reflexionar com a persones que treballen en els cursos de perfeccionament de professors de ciències i cercar vies que millorin la comunicació i confiança dels seus clients.

3.2.4.4 El context com a cultura significativa en el pensament del professor (Mingorance, 1990:315-320)

- a) **Desenvolupament de la investigació.** El mètode utilitzat és netament qualitatiu d'enfocament etnogràfic, atès que la investigació es refereix al *Pensament del Professor* pel que fa a les concepcions que té sobre el seu món professional i les dades descriptives, sobre el seu context. L'investigador adopta el rol de l'etnògraf com a participant en el camp, amb l'objectiu de preguntar, reflexionar i interactuar amb els subjectes que viuen la situació educativa.

La tècnica fonamental utilitzada és l'entrevista no estructurada, de caràcter informal.

La mostra és intencional i s'hi barregen característiques iguals i diferents de tres centres de Sevilla per poder aconseguir un tipus de triangulació institucional i de subjectes que pertanyen a aquestes escoles. Per això s'estudien tres escoles administrativament diferents (pública, privada i cooperativa) però amb alguns aspectes comuns.

Els objectius de l'estudi són fer una anàlisi comparativa dels esquemes conceptuals dels professors de la mostra referents al context del centre que ens porta a descobrir el paper que desenvolupa l'ambient en el pensament professional del professor.

- b) **Conclusions.** Els resultats dels estudis de casos es presenten en forma d'un comentari global sobre les metàfores institucionals que apareixen en els tres professors i les possibles relacions amb les característiques del context.

- ⇒ La metàfora que més apareix en els professors referint-se a l'escola està relacionada amb l'aspecte familiar, veient-la com la prolongació de la seva pròpia casa: "*L'Escola és com casa meva*" i conjuntament amb aquesta idea apareix la noció de

comunitat educativa, de la qual deriven els ideals de col·laboració, companyerisme, unió...

⇒ L'escola és vista també com *un centre on es treballa, és l'aire que es respira*; on es realitzen activitats comunes i es veuen els professors com un *tren* en el qual tots van enganxats.

3.2.4.5 Estudi sobre la cultura actual i la desitjada de les organitzacions (Alonso i altres, 1996:33-46).

a) **Desenvolupament de la investigació.** En aquest estudi s'utilitza una mostra inicial de 117 subjectes que pertanyen a vuit Equips d'Atenció Primària de la Salut (EAPS) i de 101 subjectes que pertanyen a set Centres d'Atenció als Drogodependents (CADS).

Es plantegen dues hipòtesis: Les organitzacions diferents tenen patrons ideals de cultura diferents (H1) i en una mateixa organització, cadascun dels grups tenen un patró ideal de la resta de grups o equips que la componen (H2).

L'instrument utilitzat és l'enquesta dels Desfases Culturals de Kilmann i Saxton (1983), és un qüestionari que demana informació als subjectes sobre quatre tipus de normes culturals de l'organització: *recolzament a la tasca* (AT); *innovació de la tasca* (IT); *relacions socials* (RS) i *llibertat personal* (LP). Cada tipus de norma representa set parelles de preguntes alternatives sobre els comportaments dels membres de l'organització. Aquesta enquesta dels *desfases culturals* ha estat utilitzada per recollir informació sobre la cultura organitzacional, traduint-la i adaptant-la als professionals dels EAPS.

b) **Conclusions.** Els resultats de les anàlisis de dades obtinguts en els dos estudis confirmen la hipòtesi primera. La segona es posa a prova en el conjunt dels dos estudis en 13 ocasions, de les quals 7 (53,8%) confirmen la hipòtesi i 6 (46,2%) no la confirmen. El percentatge en què es confirma la hipòtesi ens sembla important, ja que el nombre de subjectes que componen, tant els EAPS com els CADS, és petit; en cap cas superior a 20.

⇒ Una primera conclusió dels anteriors resultats és que, per al diagnòstic de la cultura organitzacional, s'ha d'utilitzar l'estat desitjat o patró ideal propi de cada organització o grup, perquè indica quina és la cultura que hauria de donar-se en aquesta organització o grups, servint d'aquesta forma de criteri amb què es pot comparar la cultura actual.

- ⇒ La segona conclusió és que el patró ideal propi del grup o organització s'ha d'utilitzar per motivar canvi.

3.2.4.6 La creació d'una escola: anàlisi d'una cultura escolar (Rodríguez i Díaz, 1990:91-99)

El propòsit de l'estudi és l'apropament al procés de creació i configuració d'una escola i a les pautes culturals que donen sentit al clima de treball i interacció que es genera entre els seus professors. La interpretació antropològica permet donar valors per nosaltres a les respostes dels altres i ajuda a establir concomitàncies entre subcultures escolars. Tanmateix el coneixement d'escoles del nostre context educatiu ajudaria a generar hipòtesis de treball en l'àmbit de la innovació escolar.

a) **Desenvolupament de la investigació.** El treball de camp es concep com un procés deliberatiu de manera que s'ha partit de dos preguntes claus per a la investigació, que han estat en contínua interacció dinàmica amb la recopilació de dades i han permès orientar les decisions de quan i qui observar i/o entrevistar. Les preguntes de la investigació s'han referit a:

- ⇒ Quins factors o condicions institucionals, contextuals i comunitaris i quins motius de caire educatiu, afectiu, etc. han entrat en joc perquè un grup de professors fundessin una escola?
- ⇒ Quines formes adopta en la pràctica escolar l'estil de treball i de relacions que sostenen els professors que configuren el centre?

L'escola s'ha seleccionat d'entre els centres que participen en el Programa de Formació en Centres de la Comunitat Autònoma de Madrid i de la Direcció Provincial del MEC. El criteri que més ha pesat en la seva elecció es refereix al seu procés de constitució gràcies a un projecte d'integració elaborat per un grup de professors, que els permet romandre en el centre durant tres cursos.

La recollida de dades es recolza en:

- ⇒ Observació no participant, en l'aula i en situacions de coordinació, més observacions circumstancials durant els àpats i trobades en espais de relació informal.
- ⇒ Entrevistes no estructurades a l'inici de la fase exploratòria i a continuació semiestructurades amb preguntes fonamentalment obertes
- ⇒ Anàlisi de documents escrits.

Mitjançant la inducció analítica s'han combinat les dades procedents de les tres fonts de dades per generar categories i relacions entre aquestes.

b) **Conclusions.** Pel que fa al procés de creació de l'escola s'han generat dues categories denominades **context i motius**:

- ⇒ En la primera s'inclouen les subcategories següents: espai/temporal; afectiu; pràctic; institucional; recolzament extern i comunitari.
- ⇒ En la segona: continuïtat (companys i alumnes), afinitat (personal i professional) i ideals (companys i alumnes).

Pel que fa a la segona pregunta d'investigació, les formes pràctiques que assumeix l'estil de treball i relació que caracteritza l'escola, s'ha treballat de manera provisional amb les categories **comunicació, treball col·laboratiu i perfeccionament**:

- ⇒ En **comunicació** les subcategories són: Formal (professional i personal) i Informal (professional i personal).
- ⇒ La categoria **treball col·laboratiu** es desglossa en: Tasques (planificació, acció i avaluació), Continguts (instructius i afectius), Participants (professors, personal de recolzament, personal no docent i pares), Formalització (explícita i implícita), Tàctiques de Coacció (rotació de professors i rotació en l'elaboració de la programació) i Temps/ Espais (permanents i mòbils).
- ⇒ La categoria **perfeccionament** conté les subcategories: Orientació (oferta externa i necessitats internes), Agents (externs i interns) i Participació Indiscriminada.

3.2.4.7 Avaluació de la cultura en l'organització d'institucions d'educació social (Díez, 1998)

a) **Desenvolupament de la investigació.** Aquest estudi s'inicia en una institució que acull alumnes en situació d'alt risc de fracàs escolar i de conflicte social. L'organització té com a fita prioritària una seriosa intervenció socioeducativa amb aquest tipus d'alumnes. El que es pretén és que l'estudi que es presenta serveixi a la millora de la qualitat educativa en el centre, que els integrants de la comunitat educativa puguin conèixer la seva cultura i implicar-se en aquesta anàlisi en profunditat, perquè des d'aquest coneixement puguin transformar la seva pròpia realitat d'una forma conscient i planificada cap unes fites explícites i consensuades per tots.

La metodologia de la investigació que s'ha portat a terme consisteix en un procés d'investigacióacció desenvolupat al llarg de tres cursos escolars.

b) **Conclusions de la investigació.** Els resultats d'aquesta investigació s'han centrat no només a descriure el contingut de la cultura de l'organització, sinó

també el seu origen, la seva evolució i el seu estat actual, així com l'orientació futura que està prenent segons aquest procés d'unificació cultural desencadenat. Igualment s'ha fet referència a altres aspectes com és ara la seva penetració, grau d'homogeneïtat, estabilitat i orientació de cada subcultura. S'ha generat un procés d'innovació amb una càrrega futura de qualitat progressiva, ja que es basa en la participació real i progressiva de la comunitat educativa en la pròpia dinàmica del centre. Una innovació entesa com a indagació col·lectiva mitjançant el diàleg, la reflexió i l'anàlisi crítica. El professorat s'ha implicat, prescindint de la bastida d'un investigador extern que recolza i dinamitza el procés, generant una estructura estable i autònoma d'investigació acció sobre la pròpia realitat del centre. L'equip directiu, no només ha participat, sinó que ha animat i recolzat el procés d'una forma clara i directa. L'alumnat també hi ha participat progressivament, a través dels claustres d'avaluació, de l'avaluació al propi professorat i de la dinàmica del centre, fins i tot, els grans van arribar a participar en el disseny de la investigació, la recollida d'informació i la seva posterior anàlisi. De manera més minoritària les famílies també han participat amb aportacions clares i contundents.

3.3 Síntesi del capítol

La cultura té una doble dimensió de notable interès: d'una banda construeix la realitat i de l'altre, serveix per analitzar-la i penetrar en el seus matisos, per recollir la seva evolució, per identificar els seus trets diferencials. La cultura s'aprèn, evoluciona amb noves experiències, i pot ser modificada si s'arriba a entendre la dinàmica del procés d'aquest aprenentatge.

D'una manera casual o meditada els canvis són presents en les nostres institucions. La modificació de la cultura d'un centre ens sembla un fet consubstancial a l'evolució d'una institució. Malgrat tot, es coneixen pocs treballs empírics sobre la cultura específica de les escoles. Tanmateix n'estem molt necessitats, ja que ampliaria el nostre marc i la nostra riquesa conceptual per referir-nos a la forma de ser particular de cada escola.

Aquestes són raons, des del nostre punt de vista, més que suficients per les quals en cal avançar en la investigació de les cultures i subcultures específiques de les institucions educatives, i en les propostes de disseny, desenvolupament, canvi i avaluació.

El simple diagnòstic sobre la cultura organitzacional d'una institució serà una profitosa estratègia per a la millora del seu funcionament. Una de les maneres més fàcils d'apreciar la naturalesa de la cultura i subcultura és simplement observar el funcionament quotidià de l'organització a la qual pertanyem.

En estudiar la cultura organitzacional és necessari desvetllar aspectes no conscients, que no són vistos a l'interior d'ella, aspectes que es fan invisibles per als que s'hi troben; només es podrà veure aquesta situació si se surt de l'organització i després es torna per trobar que allò que semblava tan natural, no ho és. Una altra possibilitat és l'elaboració d'un diagnòstic per una persona externa; aquesta trobarà moltíssimes actituds defensives dels seus membres que veuen en qualsevol indicació una crítica a la seva manera de ser.

Per fer el diagnòstic d'una institució caldrà tenir present una doble vessant, en primer lloc descobrir el grau de consolidació de la cultura del centre, i en segon lloc estudiar el tipus de cultura predominant. La millor manera de fer-ho és elaborant els propis instruments tot i que això resulta un procés lent i costós. La justificació de la construcció és la constatació que en els instruments existents no hi queden reflexes algunes de les manifestacions culturals que al nostre entendre són essencials si el que volem és captar la cultura en tota la seva amplitud.

Les tècniques d'investigació són molt variades Del Ricón; (1995), per facilitar-nos l'anàlisi de les que ens poden resultar més interessants ens proposa classificar-les en tres categories: instruments (test, proves objectives, escales, qüestionaris i observació sistemàtica), estratègies (entrevista, observació participant, anàlisi de documents, autobiografia, històries de vida) i mitjans audiovisuals (vídeo, fotografia, magnetòfon).

**B. ANÀLISI DE LA CULTURA
ORGANITZACIONAL EN ELS CENTRES**

4. DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI

4.1 Disseny de l'estudi

Una vegada efectuades totes les tasques preliminars relacionades amb la recollida i l'anàlisi de la informació existents amb relació a la cultura organitzacional, que hem realitzat en els capítols precedents, podem dir que estem preparats per orientar el nostre projecte d'investigació a l'estudi d'aspectes de la realitat dels nostres centres educatius.

En plantejar-nos l'estudi partim, en primer lloc, de la seva delimitació, a partir de la qual i tenint en compte els diversos aspectes considerats en l'anàlisi teòrica anterior, s'estableixen les principals característiques definitòries de la investigació. Així, en aquest capítol es concretaran els diversos aspectes que constitueixen el disseny de la investigació pròpiament dit, és a dir, l'establiment dels objectius, la metodologia a emprar, el pla de treball previst, els instruments de recollida d'informació i qualsevol altra qüestió referida al pla de treball que condueixi a l'obtenció de la informació requerida en funció del problema plantejat.

4.1.1 Objectius

Els objectius de la investigació parteixen d'alguns supòsits bàsics que han estat justificats en els capítols anteriors:

- Tota organització es defineix, entre altres coses, per la seva pròpia cultura.
- La cultura de l'organització es projecta directament en la forma d'interpretar i d'executar les actuacions.
- La cultura constitueix el marc general que transmet sentit d'identitat i de pertinença institucional.
- La cultura és una font d'estabilitat i un supòsit de resistència al canvi.
- El desenvolupament de la LOGSE necessita una cultura organitzacional caracteritzada, entre altres qüestions, pel treball col·laborador del professorat.

D'acord amb això i partint de la classificació conceptual i metodològica realitzada ens replantegem l'**objectiu general** següent:

Delimitar els aspectes bàsics i diferencials de la cultura organitzativa existent en els centres educatius d'ensenyament infantil i primari.

El procés que pot ajudar a assolir aquest objectiu cal especificar-lo a través d'accions concretes. Algunes d'elles serien aquestes:

- Definir operativament la cultura organitzacional.
- Delimitar les variables bàsiques que configuren les diferents cultures que conviuen en les organitzacions educatives.
- Construir un instrument genèric que ens permeti situar la cultura dels centres educatius en un context geogràfic concret.
- Elaborar pautes per realitzar un estudi qualitatiu a un nombre de 5/6 centres educatius de primària.
- Configurar un mapa que presenti les característiques culturals dels nostres centres educatius.
- Caracteritzar les pràctiques educatives que identifiquen les variables culturals diferencials entre els centres educatius d'ensenyament infantil i primari.
- Relacionar les pràctiques existents amb les exigències de la reforma educativa promoguda per la LOGSE.

A més a més de l'objectiu general plantejat ens proposem els objectius específics següents:

- Analitzar si hi ha diferents cultures en un mateix centre.
- Diferenciar la cultura, si existeix, entre centres públics i privats.
- Analitzar característiques diferencials en funció de variables personals i professionals.
- Delimitar en quin grau hi ha cultura col·laborativa.

D'acord amb els objectius plantejats i l'especificació realitzada, l'estudi queda focalitzat en les temàtiques següents:

- a) Reforma educativa de la LOGSE: qualsevol reforma implica un canvi en les finalitats, les estructures i les maneres de fer; cal veure què impliquen aquests canvis en la vida del centre.
- ⇒ Nou perfil del professor: és indubtable que la reforma requerirà construir un nou professional capaç de gestionar el currículum i no tant sols capaç de transmetre'l.
 - ⇒ Orientació del treball col·laborador: la gestió del currículum ens porta necessàriament a treure el professor de la seva aula i involucrar-lo en la construcció dels plantejaments institucionals del centre.
 - ⇒ Centre educatiu d'infantil i primària: aquest centres no escapen a aquestes noves necessitats.
- b) Cultura organitzacional entesa com el conjunt d'accions que les persones realitzen en el context d'una organització; aquestes estaran determinades per les idees, els valors i les expectatives generades i transmeses per la mateixa organització.
- ⇒ Variables de definició: ens inclinem a utilitzar les manifestacions descrites per Beare, Caldwell i Millikan (1992) per entendre que inclouen abastament les necessitats del nostre estudi.
 - ⇒ Funcions: estableix diferències entre centres, transmet sentit d'identitat, facilita la creació d'un compromís personal envers la institució, etc.
 - ⇒ Tipus de cultura: són moltes les classificacions que s'han fet en aquest camp, en el nostre estudi ens inclinem per adoptar la classificació del professor Bolívar, amb alguna petita adaptació. Aquesta ens du a quatre tipus de cultura: individualista, fragmentada, col·legialitat artificial i col·laborativa.
- c) La cultura col·laborativa seria la cultura ideal que es necessitaria en els nostres centres per poder potar a terme les finalitats que la nova reforma educativa proposa. Per això cal que la definim, que expliquem els seus aspectes diferencials, les seves possibilitats, limitacions i algunes idees que ajudin a la realització dels canvis pertinents.

4.1.2 Metodologia

La metodologia, com a síntesi integrada del conjunt de mètodes que ens ajuden a avançar en el coneixement de la realitat, és un pilar important en l'elaboració del coneixement. Com assenyala Patton (1980), un disseny metodològic està sempre limitat pels recursos disponibles, els límits temporals o la pròpia capacitat humana per abarçar la complexitat de la realitat social.

“La naturalesa exploratòria del problema suggereix el desig d'un disseny extens, però la referència a descriure experiències individuals i resultats puntuals exigeix un disseny profund i detallat. El disseny final emergeix com a resultat de discutir les alternatives i decidir les prioritats davant una situació donada i el potencial per generar una informació útil i significativa”

Patton, 1980:48

Segons Delio del Rincón (1995:26) les metodologies que s'utilitzen en investigació educativa proporcionen el marc de referència, la justificació lògica per examinar els principis i procediments segons els quals es formulen els problemes d'investigació, s'hi dóna resposta i s'avaluen la seva bondat i profunditat.

Les investigacions es poden classificar segons De Groot (1969) en cinc tipus diferents:

1. Estudis de comprovació, que són els que es produeixen en la ciència normal segons la terminologia kuhniana. S'hi elabora una hipòtesi que es sotmet a verificació.
2. Estudis descriptius en que, com el seu nom indica, l'objectiu és recollir una sèrie de dades que permeten descriure una situació sense fer-ne interpretacions.
3. Estudis d'exploració que tenen l'objectiu d'establir relacions entre les dades que s'obtenen.
4. Estudis instrumentals gnòmics que tenen com a objectiu validar i estudiar la fiabilitat d'un instrument de recerca com, per exemple, els qüestionaris.
5. Estudis teòric interpretatius que verifiquen la validesa dels seus resultats amb una gran mostra i utilitzen diferents poblacions, països o mostres.

La nostra recerca es podria emmarcar en el estudi exploratori, en la mesura que a partir de les dades obtingudes s'intenta establir quina és la cultura organitzacional dels centres educatius de primària i definir-ne les característiques.

Abrañel i altres (1992:117) opinen que el debat qualitatiu quantitau ha provocat l'oposició entre un terme ja existent *quantitau* i nou terme *qualitau*. Abans de l'entrada del nou terme i d'aquesta nova oposició, s'havia concebut la investigació sobre les organitzacions des del punt de vista d'elements subjectius. L'exercici de la investigació anomenada *científica i sèria* ha sigut la que ha dominat per la preocupació que hi ha per generalitzar els resultats. Aquesta pràctica predominant de la investigació *científica i sèria*, s'oposava a les investigacions anomenades *no sèries o exploratòries*. En aquest antic sistema de pensament, la investigació basada en mètodes antropològics, per una part es qualifica de *subjectiva, d'exploratòria* i de *no sèria*, i per altre, s'oposa a la investigació *objectiva, científica i sèria*. Per establir la legitimitat d'aquesta pràctica, era necessari transformar el sistema de pensament a través del qual es concep la investigació sobre les organitzacions. El debat qualitatiu quantitau ha permès aquesta transformació, substituint *objectiu* per *quantitau* i *exploratori* i *subjectiu* per *qualitau*. Els qualificatius científics i seriós ara es poden aplicar a les dues bandes de l'oposició *qualitau-quantitau*.

Aquesta transformació de la cultura dels qui fan la investigació sobre les organitzacions és un excel·lent exemple de la manera com la cultura crea la realitat.

En el nostre cas la consecució dels objectius proposats s'aconseguiran a través d'una metodologia d'investigació combinada, qualitativa i quantitativa, perquè creiem que cal estimular la proliferació d'explicacions divergents. La combinació de mètodes quantitius i qualitius en investigació que Marcelo (1995:16) ens presenta (citant Louis) es pot realitzar seguint, entre altres, tres models: seqüencial, paral·lel i integrat.

El model *seqüencial*, com molt bé indica el nom, planteja la utilització de mètodes qualitius i quantitius com diferents fases d'un procés.

El model *paral·lel* combina mètodes qualitatiu i quantitatiu assumint que cadascuna de les metodologies són vàlides per estudiar diferents fenòmens, de manera que s'utilitzen sense que hi hagi cap contacte entre les dades obtingudes per ambdós mètodes.

El model *interactiu* té la característica d'utilitzar les dades qualitatives i quantitatives com una interciclica entre mètodes en totes les fases de l'estudi, que inclouen el mostreig, la instrumentalització, la recopilació de dades, l'anàlisi i l'informe.

Nosaltres obtarem pel model seqüencial realitzant cada estudi en diferents moments de la investigació. Només al final, un cop madurats els resultats alternatius, procedirem a la síntesi de les dades.

El procés d'actuació queda recollit sintèticament a la figura 4.1. Com es pot veure, es planteja la realització d'un **estudi genèric** a partir d'un qüestionari aplicat a professors de centres educatius d'educació infantil i primària de la província de Barcelona que participin o no en programes de formació. Aquesta primera informació ens proporcionarà **dades quantitatives**, tributàries dels corrents d'investigació tecnocràtics o científicoracionals, que exigiran un anàlisi utilitzant models estadístics amb la pretensió d'arribar a generalitzacions de caràcter probabilístic. La informació que ens proporcionin tindrà un caràcter descriptiu situacional i ens ha de permetre conèixer d'una manera aproximada alguns trets de la cultura dels nostres centres educatius. Atesa la complexitat de l'objecte d'estudi ens ha semblat convenient acotar la població destinatària de l'estudi treballant només en centres de primària i de la província de Barcelona. S'entén, però, que els resultats que se n'obtinguin poden ser perfectament generalitzables a la resta de centres d'infantil i primària ubicats a Catalunya, ja que es considera que, a més a més de no haver diferències normatives dins del territori, tampoc n'hi ha de significatives respecte del professorat, tipologia de centres o altres de similars.

Atesa la naturalesa de l'estudi sembla, però, necessari submergir-nos d'una manera més oberta i decidida en la complexitat dels intercanvis que es produeixen en la institució escolar per procurar comprendre les seves característiques, les seves possibilitats i els seus efectes. Per tal, doncs, de poder complementar l'estudi genèric també es proposa realitzar un **estudi específic**, que s'ha de fer en un nombre determinat de centres. Els centres es seleccionaran tenint en compte les variables significatives que surten de

l'estudi genèric. Ha de servir per aprofundir en la caracterització de les cultures existents i, més concretament, de la cultura col·laborativa. La finalitat d'aquesta segona part, més **qualitativa**, tributària dels corrents d'investigació interpretativa i crítica, és comprendre com les persones experimenten, interpreten i reconstrueixen els significats intersubjectius de la seva cultura. Les estratègies més comunament utilitzades consisteixen a observar les persones en el seu context natural i quotidià, entrevistar-les i analitzar la seva història i documents. Així, s'obté un coneixement directe de la realitat social, no mesurat per definicions conceptuals o operatives, ni filtrats per instruments de mesura.

La contrastació de les informacions de l'estudi genèric i específic seran la base, conjuntament amb l'anàlisi teòrica, per establir els resultats de l'estudi que ens portaran finalment a l'elaboració de les conclusions i propostes.

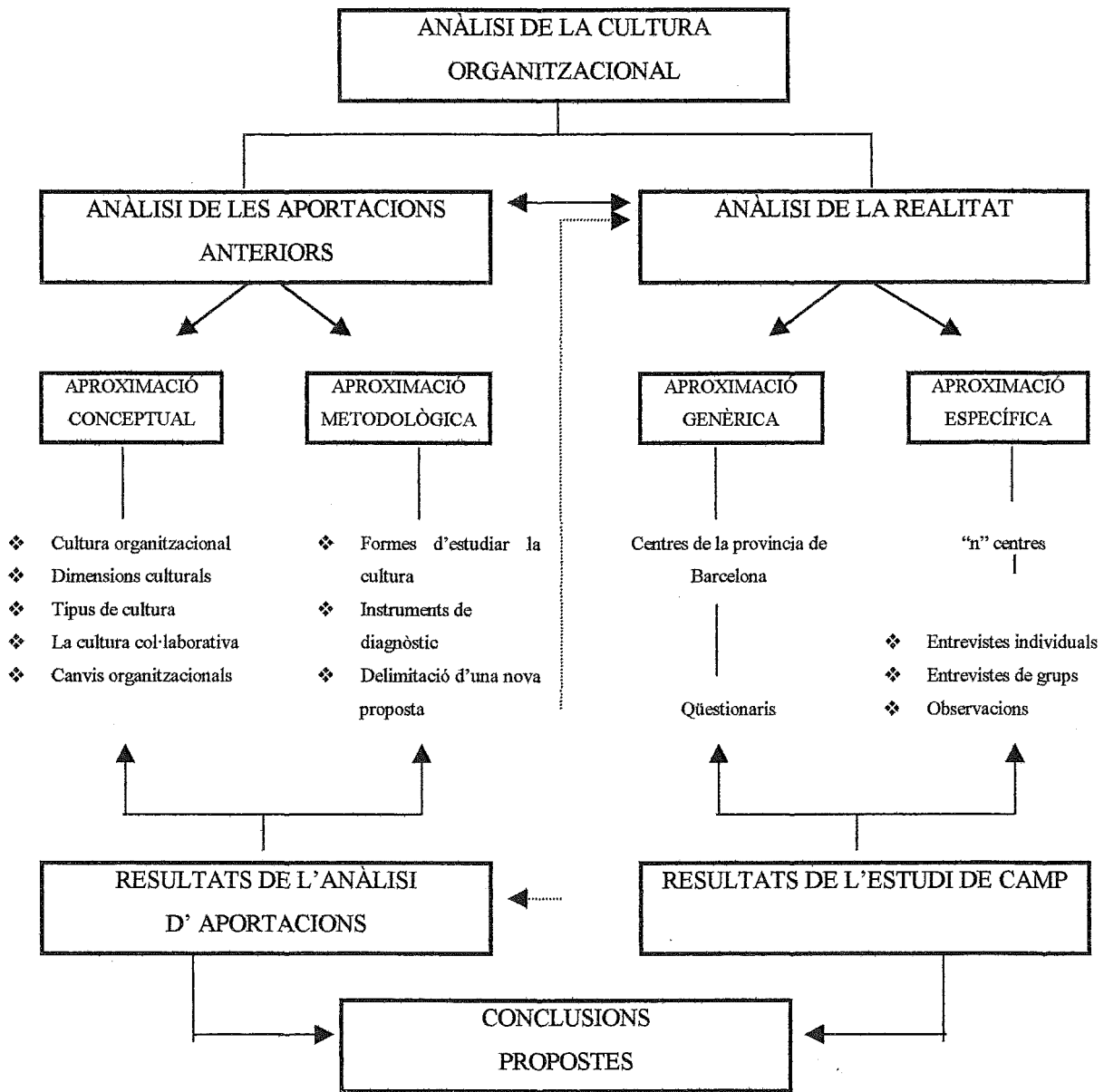


Figura 4.1: Guia del procés metodològic.

4.1.3 Fases de realització de l'estudi. Pla de treball

D'acord amb els objectius i la metodologia descrits el pla de treball es podria concretar en els passos següents:

1.-Revisió específica del marc teòric

1.1 Definició operativa de cultura

1.2 Caracterització terminològica

1.3 Concreció de les variables que configuren la cultura organitzacional

<p>2.-Configuració de la instrumentalització</p> <p>2.1 Establiment de categories d'anàlisi en funció de l'objecte i destinataris</p> <p>2.2 Concreció de la instrumentalització provisional (qüestionari i altres)</p> <p>2.3 Validació de la instrumentalització</p> <p>2.4 Construcció de la instrumentalització definitiva</p>
<p>3.-Estudi genèric</p> <p>3.1 Delimitació de la mostra</p> <p>3.2 Contactes institucionals</p> <p>3.3 Distribució i recollida de qüestionaris</p> <p>3.4 Anàlisi dels resultats</p>
<p>4.-Estada en institucions</p> <p>4.1 Delimitació de tasques</p> <p>4.2 Contactes institucionals</p> <p>4.3 Presència institucional. (Comporta observació, entrevista, etc.)</p> <p>4.4 Anàlisi dels resultats</p>
<p>5.-Contrast de la informació</p> <p>5.1 Configuració de graelles de síntesi per a la contrastació</p> <p>5.2 Delimitació de les variables i els aspectes més rellevants</p> <p>5.3 Buidatge de la informació</p> <p>5.4 Valoració general de la informació</p> <p>5.5 Valoració específica per aspectes diferencials</p> <p>5.6 Elaboració d'un mapa cultural dels centres</p>
<p>6. Establiment de les conclusions i propostes</p> <p>6.1 Redacció de les conclusions i valoracions aportades a l'estudi</p> <p>6.2 Limitacions a l'estudi de la cultura</p> <p>6.3 Proposta de nous estudis per continuar la línia d'investigació</p> <p>6.4 Reflexions finals</p>

El disseny de la temporització previst és el que s'especifica a continuació:

	1994	1995	1996	1997	1998	1999
1. Revisió específica del marc teòric		■	■			
2. Configurar la instrumentalització			■			
3. Estudi genèric				■		
4. Estada en institucions					■	
5. Contrast de la informació					■	
6. Actualització del marc teòric						■
7. Establir conclusions i propostes						■

4.2 Instrumentalització

4.2.1 Plantejaments previs a considerar en el procés de recollida de dades

“La investigació és una activitat humana orientada a la descripció, la comprensió, l’explicació i la transformació de la realitat social a través d’un pla d’indagació sistemàtica.”

Del Rincón i altres, 1995:19

La recollida de dades té un paper transcendental en el procés d’investigació. Aquest és un procés que pot plantejar nombrosos problemes atesa la subjectivitat de l’objecte a mesurar. Per això cal elaborar instruments precisos que ajudin a obtenir informació. Segons Lincoln i Guba (1985:290), el rigor metodològic de qualsevol investigació científica es pot considerar des de quatre criteris reguladors: veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat.

VERACITAT	Grau de confiança que es pot dipositar en els resultats d’una investigació i en els procediments utilitzats.
APLICABILITAT	Possibilitats que les explicacions i interpretacions, com a resultat d’una investigació, es puguin generalitzar o aplicar a altres contextos, a altres subjectes i a altres problemes d’investigació.
CONSISTÈNCIA	El grau en què els resultats d’una investigació es tornarien a repetir en l’aplicar de nou l’estudi en els mateixos subjectes o similars i en el mateix contexte o un de similar.
NEUTRALITAT	Assegurar que els resultats de la investigació són el reflex dels subjectes estudiats i de la mateixa investigació i no un producte dels judicis i els interessos de l’investigador.

Quadre 4.1: Criteris de rigor metodològic en investigació.

El procés de recollida de dades queda afectat per una sèrie de factors que possibiliten, un cop planificats, diferents sortides operatives en la investigació. Segons Tejada (1997:96) aquests factors es poden aglutinar-se al voltant de:

- a) **QUINES dades són les necessàries?** En aquest cas, s’haurà de cercar en les pròpies necessitats de la investigació, hipòtesis o problemàtiques plantejades, així com en les variables implicades. Hem d’evitar l’excés de dades

innecessàries que no ens duen enlloc. El referent de la hipòtesis, doncs, és la principal font d'especificació de dades.

- b) **AMB QUINS instruments recollim la informació?** Com a conseqüència del que acabem d'exposar, hem de decidir sobre els instruments més adequats, idonis, pertinents i vàlids per recollir la informació necessària, criteris tots ells que s'han de verificar en la selecció i construcció d'instruments.
- c) **ÓN / QUAN / COM obtindrem la informació?** en aquest apartat s'al·ludeix a la importància de planificar el moment, la circumstància, el context i el procediment per obtenir les dades necessàries. Hem de precisar aquesta realitat, ja que en cas contrari hi poden aparèixer moltes fonts d'error i de forma. Per exemple, si en fer una anàlisi tractem amb diferents mostres d'individus, hem d'unificar el moment, el lloc o el procediment per evitar obtenir dades afectades per l'hora del dia, el lloc, etc.
- d) **QUI obtindrà les dades?** Cal tenir present la persona que ha d'obtenir, registrar, mesurar, etc., les dades de la investigació, perquè aquesta persona necessita una competència tècnica i una capacitació específica. Si no hi ha aquesta premissa, el mateix investigador o les persones col·laboradores es converteixen en fonts d'error en l'obtenció de les dades. Pensem, per exemple, en una observació; si no ha existit un entrenament previ, tant en la captació del que ha de ser observat com en la utilització de les graelles d'observació o un altre tipus d'instrument, etc. Els resultats de l'observació poden estar molt contaminats.

Si tenim en compte els factors que acaben de citar, podem veure que la primera pregunta queda ja contestada amb les aportacions que hem fet fins a arribar al present capítol. Ara bé, quines tècniques utilitzarem per a la realització de la recollida de dades? Aquesta pregunta i les altres (on, quan, com, qui) són el motiu i l'excusa que ens porta al desenvolupament del present capítol: Plantejament i Desenvolupament de l'Estudi.

Per poder recollir informació variada es farà necessari recórrer a un procés interactiu en la utilització de les tècniques de recollida de dades. Analitzada i valorada la informació aportada en l'apartat 3.2 ens inclinem, en una primera fase de la investigació, pel

qüestionari donat que és l'instrument que pot arribar a un percentatge més gran de la població en menys temps. És el nostre desig, en la segona fase de l'estudi, aprofundir més en el tema i utilitzar a més a més, en un nombre més reduït de centres, entrevistes i observacions. Aquestes últimes tècniques ens han de permetre aprofundir més en el coneixement del propi centre i aportar a l'estudi una informació més qualitativa que completarà tots aquells aspectes recollits a través dels qüestionaris.

Únicament l'anàlisi de dades complexes i articulades, recollides per reduir els problemes de conveniència social, poden donar un accés fiable a la identitat amb el treball i a les orientacions culturals. En el context de les organitzacions, això significa concretament com a mínim dos fonts de dades: les entrevistes semiestructurades i l'observació.

L'observació dels llocs de treball i les entrevistes formals i informals és la font de dades que poden servir per la satisfacció de les bases d'agrupacions i les orientacions culturals.

Abravanel i altres, 1992:122

La relació existent entre l'observació, l'entrevista i l'aplicació dels qüestionaris es pot esquematitzar segons l'analogia del *missile* (Werner i Schoepfle, 1985), tal com presentem a la figura 4.2. L'investigador, oscil·lant entre dos pols (observació i entrevista) s'aproxima progressivament a la realitat social objecte de la investigació.

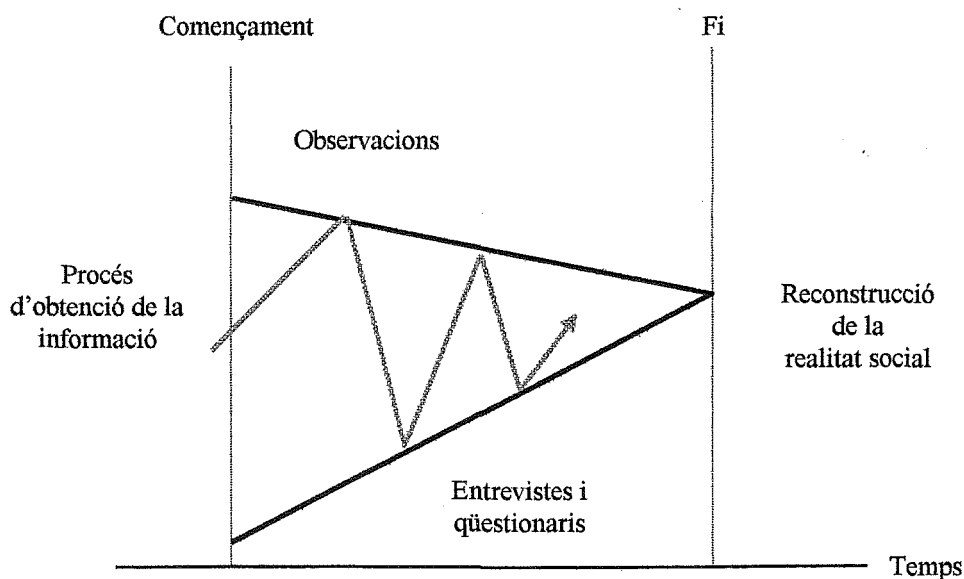


Figura 4.2: Utilització conjunta d'estratègies d'obtenció de la informació (Werner i Schoepfle, 1985)

La delimitació de la instrumentalització apareix com un element clau pels efectes que pot proporcionar sobre la quantitat i la qualitat de la informació a obtenir i sobre les possibilitats de tractament. Bàsicament es tracta que a través dels diferents instruments garantim recollir informació suficient a l'objecte d'estudi.

4.2.2. Procés de construcció i presentació dels instruments

Una vegada decidits els instruments que s'hauran d'aplicar s'ha de passar a la seva construcció per tal de poder recollir la informació. Abans ens haurem d'assegurar, però, que compleixen les característiques tècniques següents:

- a) *Validesa*: grau de precisió amb què l'instrument mesura allò què està destinat a mesurar.
- b) *Fiabilitat*: grau de constància amb què l'instrument mesura una variable donada.

La construcció d'instruments propis és una tasca complexa i laboriosa que passa per diferents fases. Sense voler ser exhaustiu ens referirem en caràcter general a les següents (Tejada, 1997:99):

- a) Establiment d'indicadors a partir de les variables d'estudi.
- b) Formulació d'ítems en relació amb els diferents indicadors.
- c) Selecció d'un nombre determinat d'ítems que escombrin l'objecte d'estudi i configurin la prova inicial o pilot.
- d) Aplicació de la prova pilot.
- e) Anàlisi i establiment de la validesa i fiabilitat inicial.
- f) Reajustament de la prova inicial (eliminació i substitució d'ítems).
- g) Nova aplicació ajustada.
- h) Revisió de la validesa i fiabilitat.
- i) Prova definitiva.
- j) Instrument de mesura definitiu.

4.2.2.1 Qüestionari

L'assoliment del coneixement de la cultura demana l'aplicació d'instruments per obtenir la informació necessària. Un dels instruments que ens pot donar la informació desitjada és el qüestionari. Com a mètode de recollida de dades és un dels instruments d'ús més universal en el camp de les ciències socials.

Som conscients de les limitacions i possibilitats dels qüestionaris, ja que, com argumenta Walker (1989):

“El qüestionari és una espècie d'entrevista en sèrie i, com a tal, presenta alguns dels problemes típics de la producció en massa, sobretot pel que fa a la manca d'oportunitats d'interpretació... Oferiex nombrosos avantatges de cara a la seva administració, en presentar, almenys potencialment, un estimul idèntic a nombrosos subjectes de forma simultània, proporcionant a l'investigador l'oportunitat d'acumular dades amb relativa facilitat.

Walker, 1989

Però aquests avantatges que enumera Walker no serien els únics. Teixidó (1995:493) en sintetitza uns altres que citem a continuació:

- Representa la forma més natural d'obtenir informació. De fet, la seva aplicació es basa en una consideració ben elemental: si volem obtenir una determinada informació d'unes persones el millor que podem fer és preguntar-los directament.
- La informació demanada es troba a l'abast de l'informador, aquest però a vegades pot preferir no fer-la pública. Per pal·liar aquest problema molts cops ens veurem en la necessitat de garantir l'anonimat de qui contesta.
- És una tècnica adequada quan l'objecte d'investigació són interessos, actituds, intencions, desitjos i conductes de grup.
- La informació buscada és inèdita, és a dir, fa referència a dades de les quals no hi ha precedents en el context investigat.
- Proporciona uniformitat (cada persona respon als mateixos ítems) alhora que pot ser administrada a diverses persones simultàniament.

- En general les dades així obtingudes es poden analitzar i interpretar més fàcilment que no pas les procedents de respostes orals i, per tant, obertes.

Les qüestions que acabem d'enumerar justifiquen la utilització d'un instrument que ens permeti obtenir una visió àmplia de la cultura organitzativa predominant en els nostres centres. Per abordar aquesta tasca tenim dues alternatives: o utilitzem i adaptem un dels qüestionaris existents o bé en construïm un de nou.

Una vegada analitzats els instruments (annex 1) ja referenciats en un altre capítol d'aquesta investigació (3) veiem que aquests recullen només aspectes parcials del nostre objecte d'estudi. De fet, alguns parteixen d'un concepte de cultura restrictiu tocant molt a fons aspectes del sistema relacional i deixant de banda aspectes com ara els símbols, les metàfores, les instal·lacions, etc. També trobem que són instruments molt genèrics aplicables a qualsevol tipus d'organització i poc contextualitzats pel que fa als centres d'infantil i primària, com hem esmentat en el seu moment.

Atès que la primera alternativa no cobreix la totalitat de les nostres expectatives obtem per l'elaboració d'un instrument propi, adaptat a les nostres necessitats i el nostre context d'actuació.

L'elaboració de qüestionaris no és una tasca fàcil, a continuació detallem les catorze fases que Fox (1981:627) ens recomana:

1. Determinació del mètode d'enquesta adequat.
2. Identificació dels camps de contingut de l'enquesta.
3. Identificació de tota la gamma de preguntes concretes que es podrien fer a partir de la documentació que tenim sobre el tema.
4. Classificació inicial de les preguntes potencials, dividint-les entre les que són crítiques per a la investigació i les que no ho són.
5. Identificació de les exigències del problema d'investigació en quant a la interacció / investigació subjecte consultat.
6. Determinació dels límits dels contactes amb els subjectes.
7. Selecció de la interacció investigador / subjecte.

8. Determinació dels tipus de preguntes que s'han d'utilitzar i del model de les respostes.
9. Selecció de la tècnica d'enquesta.
10. Elaboració de l'instrument d'enquesta.
11. Estudi pilot per determinar les característiques de l'instrument.
12. Execució del pla de recollida de dades.
13. Execució del pla d'anàlisi de dades.
14. Preparació de l'informe d'investigació.

Tenint en compte de manera global les indicacions de Fox, hem iniciat un conjunt d'actuacions encaminades a delimitar el contingut del qüestionari.

A partir de les dades obtingudes durant el primer període de recollida d'informació (capítols 1, 2 i 3) i del posterior estudi i classificació hem decidit utilitzar bàsicament tres fonts:

- En primer lloc la classificació que fan **Beare, Cadwell i Millikan (1992)** sobre les diferents dimensions configuradores de la cultura. L'autor estableix divuit categories o manifestacions tangibles i a través d'elles es poden analitzar els diferents elements que ens permeten estudiar la cultura de l'organització. Creiem que aquestes divuit categories o manifestacions contempen els focus d'anàlisi que Louis (1985) ens proposa per a l'estudi de la cultura organitzacional: origen, manifestacions, productes, gestió i enfocaments. (ja comentats en el capítol d'aproximació metodològica).
- En segon i tercer lloc les classificacions que Bolívar (1993) i Municio (1992) fan respecte de les categoritzacions de les diferents cultures existents en un centre. Cadascuna d'elles per separat no abracen les mateixes manifestacions de la cultura organitzacional, entre les dues classificacions tampoc defineixen totes les manifestacions analitzades per Beare i en alguns aspectes no s'estableix el paral·lelisme que indica el quadre 4.2 i fins i tot en alguns aspectes molt concrets poden ser contradictòries. Malgrat tot ens serviran com a fil conductor per fer la nostra classificació respecte de les cultures que es

poden trobar en una institució. No hem de perdre de vista la utilitat que volem donar a aquesta classificació com a instrument per categoritzar la cultura organitzacional d'un centre, tenint en compte, però, que no trobarem en els centres una sola cultura sinó més aviat tendències que ens ajudaran al seu estudi i a la seva classificació.

Classificació adaptada segons A. Bolívar (1993)	Cultura Individualista	Cultura Regne de Taifas o Balcanització	Col·legialitat Artificial	Cultura de Col·laboració
Classificació segons P. Muncio (1992)	Cultura Satisfactòria	Cultura Política	Cultura Optimitzadora	Cultura Integradora

Quadre 4.2: Classificació segons Bolívar i Muncio.

En una *primera fase* de la construcció de l'instrument fem un quadre de doble entrada. D'una banda proposem les divuit manifestacions de Beare, Caldwell i Millikan i, d'una altra, els quatre tipus de cultura segons Bolívar i Muncio. Iniciem la confecció del quadre fent un buidatge de totes aquelles aportacions que els autors (Muncio i Bolívar) fan sobre les diferents manifestacions de cultura que defineixen Beare i altres.

Un cop realitzat el primer buidatge, trobem característiques de les classificacions aportades per Bolívar i Muncio que no encaixen en cap de les manifestacions definides per Beare i altres. També veiem que altres autors (apartat 2.2) tenen en compte, com a manifestacions de la cultura, el clima, l'adaptació al canvi i la formació del professorat enteses cada una d'elles segons les següents definicions:

- a) *Clima*: El clima en sentit estricte és el conjunt de condicions que caracteritzen l'atmosfera d'un lloc determinat o bé és el conjunt de circumstàncies enmig de les quals s'esdevé un fet. Qualsevol de les dues definicions es poden utilitzar quan parles del clima de les institucions tot i que la primera es refereix estrictament al clima atmosfèric. De fet gairebé podríem dir que el clima és una manifestació complementària de la cultura escolar, tot i que pensem que aquest també ens pot donar informació sobre la cultura del centre.
- b) *Adaptació al canvi*: Les innovacions esdevenen indispensables si volem que les escoles no es converteixin en organitzacions mortes, només a través d'elles

aconsegüem que els centres escolars siguin institucions dinàmiques que avancin dia a dia a un ritme similar a les necessitats de la pròpia societat on es troben inserides. Els processos que s'han de realitzar des que s'inicia una innovació fins que queda totalment implementada i assumida pel centre són llargs i laboriosos. Aquests processos es poden realitzar de forma col·laborativa intentant que tothom si senti implicat i per tant amb la responsabilitat de portar-la a terme o poden ser processos imposats i poc assumits en la seva realització. Qualsevol dels dos procediments es pot veure reflexat avui en dia en els nostres centres, però qualsevol dels dos no tindrà a la llarga la mateixa resposta i eficàcia. Un i l'atre denoten una cultura molt peculiar i unes maneres de fer i entendre l'educació molt diferents.

- c) *Formació del Professorat*: La formació permanent del professorat té diverses maneres i formes de manifestar-se. Aquesta pot realitzar-se de forma individual (escollida sovint sobre una oferta de diferents opcions) o dirigida al col·lectiu i demandada des del propi centre després de fer un anàlisi de la realitat existent i veint les necessitats més rellevants a cobrir. Qualsevol d'aquestes dues opcions o d'altres que es puguin presentar denotarà unes inquietuds concretes i un tipus de cultura peculiar.

Decidim ampliar les manifestacions apuntades per Beare i altres tenint en compte aquests fets i recolzats, a més a més, per Gairín (1996), ja que aquestes tres variables esmentades estan presents quan fem l'anàlisi dels elements que conformen l'organització d'una institució. I també estan presents en l'apartat 1.5.3 quan ens definim sobre els components que han d'ajudar a descriure i comprendre les dinàmiques institucionals.

En una *segona fase* i tenint en compte que hi ha manifestacions expressades per Beare i altres que no surten reflectides en cap de les classificacions que hem pres com a referència, ens veiem en la necessitat d'elaborar-les nosaltres mateixos tot respectant la filosofia de fons de les classificacions en què estem treballant.

Intentem definir cada aspecte analitzat segons quatre possibilitats, que responen als quatre tipus de cultura definits, per tal que l'enquestat només s'hagi de manifestar sobre una única qüestió per a cada una de les manifestacions. Algunes de les manifestacions

són relativament fàcils de definir segons les quatre categories (individualista, balcanitzada, col·legialitat artificial i col·laborativa).

Trobem, però, una gran dificultat en identificar en altres manifestacions (per exemple la història de l'organització, els herois i les heroïnes, els simbolismes, els uniformes, etc.) aspectes propis de cada una de les cultures. Optem, en aquests casos, per construir frases. L'enquestat en lloc de triar entre les quatre opcions ha de puntuar la frase en una escala a fixar d'acord a la situació del seu centre. L'opció adoptada pretén ser una aproximació a la cultura organitzacional existent i s'ha d'interpretar a partir de les concepcions dels que contesten. En aquest ítems es farà necessari que l'enquestat, a més a més de valorar la frase, hi posi algun exemple. El resultat d'aquesta primera aproximació és el que reflecteix a continuació el quadre 4.3.

PRIMER ESBORRANY D'IDEES PER A LA CONFECCIÓ DE L'INSTRUMENT DE CULTURA

	Cultura Individualista, Dèbil o Satisfactòria Orientada a la funció	Cultura Balcanitzada Inestable o política Orientada cap a la persona, preferència sobre els objectius dels membres	Col·legialitat Artificial Estable i Optimitzadora Orientada cap als resultats. La preocupació és obtenir el màxim i millor producte; interessa el resultat final.	Cultura de Col·laboració Força i Integradora Orientada cap a la societat. Resoldre la necessitat del grup social de referència.
Finalitats i Objectius	Manca de valors institucionals comuns. Activitats individuals. El centre no té objectius definits. Cadascú actua segons el seu propi criteri.	Manca de valors institucionals acceptats per la majoria dels membres. Els valors són individuals i de subgrups. Les persones amb plantejaments afins es reuneixen amb subgrups i actuen de forma comuna.	Existència de valors institucionals comuns acceptats per la majoria dels membres. Aquesta acceptació a vegades és per pressions internes o externes.	Existència d'objectius clarament definits, acceptats i compartits per la pràctica majoria dels membres. Lluita per aconseguir els valors institucionals. Els objectius del centre sorgeixen d'una seriosa anàlisi del context i es troben en constant revisió.
Currículum	Cada professor planifica de forma individual els seus ensenyaments.	Els professors arriben a acords sobre temes molt específics que no tenen a veure amb aspectes formals de l'ensenyament (horaris, llibres de text, sortides, etc.)	La perspectiva és a curt termini amb poca reflexió i grans esforços per atendre el client. Els professors formen grups de treball només per abordar tasques concretes que tenen a veure amb l'ensenyament. Un cop acabada la feina el grup es dissol.	Molt ben definit el grup social per al qual treballen i, per tant, poden també identificar amb bastant exactitud les seves necessitats i la seva demanda de qualitat. Es planifiquen, preparen i avaluen conjuntament els continguts, mètodes i materials.
Llenguatge	Les expressions més freqüents són: "ningú compleix amb els seus compromisos", "hi ha molt individualisme", "cadascú fa la seva", etc.	Sovint se senten crítiques i s'ironitza verbalment sobre els horaris, sortides o altres decisions de centre però ningú no proposa alternatives.	Davant d'expressions relacionades amb la resistència al canvi (per què s'ha de fer, no servirà de res, total, pel que em paguen, etc.) hi ha posicions de grups que apunten a: "hem d'esforçar-nos", "si col·laborem sortirà bé", "jo hi estic disposat", etc.	Hi ha un llenguatge tècnic, expressions i gestos compartits que denoten que es comparteixen les idees i plantejaments.
Metàfores	<ul style="list-style-type: none"> — Entre els professors hi ha una sèrie d'assignació de mots que classifiquen els alumnes i els pares segons unes característiques conegudes per tots. + — Hi ha una manera peculiar per designar alguns espais escolars + 			
Històries de l'Organització	<ul style="list-style-type: none"> — Es fomenta la celebració de festes tradicionals i pròpies a cada curs escolar. + — L'escola sent la responsabilitat de donar continuïtat a la bona fama de la institució + 			
Herois/Heroïnes de l'Organització	<ul style="list-style-type: none"> — Es recorda amb orgull que al llarg de la història el centre ha comptat amb professionals molt destacats i/o alumnes que després han destacat positivament en la seva vida professional + — Les persones que es recorden com a exemples ho són per la seva dedicació al treball col·lectiu + — Al centre hi ha professors emblemàtics dels quals es respecta molt la seva opinió + 			
Estructures	Maquinària organitzativa estable que actua al servei d'unes activitats regulades per normes i	Distribució per matèries, nivells, arees i/o departaments d'acord amb els interessos	Es pensa com realitzar les coses de la millor manera possible per solucionar problemes	La gran flexibilitat en les tasques assignades difumina els límits entre les responsabilitats

Organitzatives	procediments meticulosos que garanteixen el funcionament de l'organització. Cada lloc de treball té definits els seus límits, la seva dependència i les seves relacions, amb normes explícites. Distribució funcional i jeràrquica de les tasques. Organització per aules i per espais cel·lulars.	individuals dels professors. L'estructura disciplinada és la que condiciona bàsicament l'organització escolar.	futurs. Punts de control a tot el sistema per evitar errades. Programació per equips conjunts de currículums dissenyats externament. Imposició de les reunions forçades pels directius.	dels membres i dilueix situacions potencials de conflicte. L'acció és sistemàtica i natural a fi que els membres i les unitats organitzades participen directament en la millora de la qualitat i controlen els riscos de canvi. Creació d'estructures i contextos (temps, tasques i recursos) que promouen el treball conjunt.
Instal·lacions i Equipaments	<ul style="list-style-type: none"> — El material d'ús comú està classificat i amb unes normes clares i específiques per permetre la seva correcta utilització + — El centre es manté en perfecte estat, net i ordenat. Es té molta cura de la seva conservació i el seu aspecte + — L'espai comú (sala de professors) és un lloc agradable, és visitat i acull trobades informals de professors. + — El rendiment que es treu de les instal·lacions és òptim i sotmès a avaluació sistemàtica + 			
Útils i Memòria	<ul style="list-style-type: none"> — Els alumnes i/o ex-alumnes i/o pares confeccionen publicacions periòdiques + — Hi ha espais dedicats a antics alumnes i/o professors + — El professorat confecciona els materials curriculars de manera col·lectiva + 			
Simbolismes	<ul style="list-style-type: none"> — L'escola té anagrama i/o emblema i/o estàndards representatius del centre, que s'usen habitualment i en commemoracions i sortides + — Hi ha una tendència a utilitzar habitualment els símbols del centre + 			
Uniformes	<ul style="list-style-type: none"> — Es promou que els alumnes tinguin un uniforme esportiu que els identifica com a membres del centre + 			
Cerimònies	<ul style="list-style-type: none"> — Es justifica i defensa que en finalitzar el curs i/o l'etapa educativa hi hagi una entrega protocolària de notes + — Es commemora sota un programa comú l'inici de curs, acabament de trimestre i acabament de curs. + 			
Ensenyament i aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> — Les metodologies aplicades en les diferents àrees han estat seleccionades col·lectivament + — La correlació directa entre els objectius pretesos i les activitats desenvolupades per aconseguir-los es revisen col·lectivament + — Es debat la relació entre els aprenentatges i l'espai/temps assignant per dur-los a terme + 			
Procediments	Baixa intervenció voluntària dels membres en	Intervenció alta i voluntària en la dinàmica del	Limitades intervencions voluntàries dels	Intervenció activa i voluntària dels membres

operatius. Formes de treball	la dinàmica del centre. Passivitat. Responsabilitat individual per aula / grup. Treball privat a les aules. Pocs espais o temps en comú.	centre, en funció dels valors individuals o del subgrup, tractant d'obtenir el poder i dirigir com a grup l'organització. Si no ho aconsegueixen es converteixen en un obstacle per a aquells que tenen el poder. Els grups romanen relativament estables. Cada grup té un modus propi de treballar i entendre l'ensenyament de la matèria.	membres en la dinàmica del centre i l'assoliment de les fites. Passivitat. La intervenció per aconseguir els valors i les finalitats institucionals acostuma a ser voluntària només de l'equip directiu. Reunions formals com a recurs instrumental per a certes fites prefixades, en temps i espais determinats.	per aconseguir l'assoliment dels seus objectius. Tractament personalitzat de cada situació i la flexibilitat de funcions i enfocaments, és una de les principals característiques. S'entén l'ensenyament com a tasca col·lectiva de col·laboració i participació. Els temps i els espais de treball conjunts no necessiten estar necessàriament prefixats.
Normes i Regulacions. Premis i Càstigs	<ul style="list-style-type: none"> — Els membres de l'organització ens sentim recompensats amb el bon treball, més que no pas qüestionats o sancionats quan alguna cosa va malament + — Es considera que el treball m'ofereix oportunitats de creixement com a persona i oportunitats de promoció + — Es fomenta l'existència i el debat sobre normes bàsiques de disciplina que tots els alumnes coneixen i respecten + 			
Recolzaments Psicològics i Socials	<ul style="list-style-type: none"> — Hi ha una total col·laboració amb els responsables socials per tractar problemàtiques concretes + — El grup proporciona suport i ajuda als problemes individuals dels professors + 			
Models d'Interacció entre Pares i Comunitat	<ul style="list-style-type: none"> — Hi ha una implicació i col·laboració del centre amb els actes que es realitzen al municipi i/o al barri + — Hi ha mecanismes suficients perquè els pares puguin col·laborar amb el personal docent. + — Hi ha mecanismes perquè els pares puguin formar part de la vida comunitària del centre + 			
Interacció entre professionals	Clima de passivitat general i de falta de comunicació, fet que comporta un desànim general. Poc motivats, cadascú fa la seva. Falta de recolzament interpersonal. Soledat professional. Vida privada, aïllament físic i psicològic. Interaccions fragmentades, esporàdiques i superficials.	Permanent situació de confrontacions i conflictes múltiples entre els membres i els grups. Provoca ansietat individual i poca mobilitat en la vida organitzativa. Identificació amb el subgrup al qual pertanyen. Baixa permeabilitat. Centre dividit en subgrups amb pocs elements en comú.	Treball conjunt artificial, forçat. Predominen a la pràctica les formes de fer individuals. Relacions comuns per procediments burocràtics com a gestió regulada de forma administrativa. Les relacions imposades externament.	Integració dels valors personals i de la institució en un tot unificat que es realitza a través del compromís dels membres. Funcionen coordinadament. Interdependència i coordinació com a formes assumides personalment i col·lectivament. Visió compartida del centre com a conjunt. Sentit de comunitat: recolzament i relació mútua. Autorevisió, relacions construïdes internament
Directius	La direcció actua segons el seu pla de treball. Normalment gestiona amb les persones individualment la seva aportació a la institució.	L'autoritat s'assigna sobre la base de més aptitud i dedicació per ajudar als altres. Es confia amb el que dona exemple, recolza o fa agradable la convivència. Les decisions es prenen per consens, entès però com la solució que en principi no perjudica ningú.	La clau de l'èxit rau en la preparació dels directius per assignar rols a les persones individualment i com a grups. És l'equip qui imposa les tasques que s'han de realitzar. L'autoritat i la jerarquia es basen en la competència per la tasca.	Les responsabilitats són compartides i tothom hi dona suport. La direcció actua més com a coordinació i gestió que no com a organitzador.
Comunicació i/o	Coordinació inexistent, la dinàmica de treball	Comunicació global inexistent. Les reunions	Comunicació de dalt a baix, rígida i formal. Es	Hi ha una coordinació real en les decisions a

Coordinació	regula indirectament totes les necessitats de relació. No hi ha comunicació. Els professors eviten parlar sobre com ensenyar a l'aula.	acaben igual que quan comencen. La comunicació esdevé esbiaixada i entre grups. Hi ha rumors i crítiques. Resultats pobres i amb contradiccions. Els professors parlen sobre els seus alumnes i el rerafons familiar, d'ells mateixos, d'altres professors i de les grans demandes que la societat imposa a les escoles, més que no pas sobre com ensenyar a l'aula.	regulada per múltiples mecanismes. Els professors parlen sobre les seves experiències d'ensenyament a l'aula més que no pas sobre els seus alumnes, altres companys o sobre ells mateixos.	través de sistemes variats però, en la majoria dels casos, treballant en equip i relacionant estretament les activitats. Els professors parlen freqüentment, tot i que no de forma exclusiva, sobre les seves experiències d'ensenyament a l'aula a un nivell de detall que fa que el seu intercanvi sigui útil a la pràctica.
Innovacions	La innovació no s'acostuma a planificar i impulsar i, si es fa, resulta ser més una proposta escrita que una realitat.	Les resistències a les innovacions són de caràcter personal i provenen de la pèrdua de l'estatus quo. Normalment les iniciatives de canvi provenen de persones concretes amb interessos concrets.	Hi ha petits canvis fruit del treball d'alguns grups. Malgrat tot, els canvis són poc estables.	L'intercanvi adequat entre les demandes externes i la realitat interna el fa ser per necessitat una organització innovadora. Gran adaptabilitat als nous entorns. El centre com a unitat i agent de canvi descansa en el debat i la reflexió de les persones que es comprometen amb les innovacions.
Conflictes	Ningú no es fa càrrec dels problemes, el que importa és sobreviure sense problemes afegits.	Els problemes organitzatius es consideren com a situacions personals, i per tant, no se sent la necessitat de resoldre'ls.	La falta de resultats explícits és font de discussions entre els "conservadors" i els "renovadors".	Es creu que les persones són la clau de l'èxit. No hi ha problemes d'organització: són dificultats creades per les mateixes persones. La tasca anirà encaminada a ajudar-les. Es percep de forma natural les discrepàncies entre el que és i el que ha de ser; identifica objectius i problemes nous i introdueix millores que suposen la solució.
Formació del Professorat	La formació que es considera necessària està lligada a càrrecs institucionals o noves situacions. S'entén com un interès personal per promocionar-se.	Refusa l'aprenentatge institucional, hi ha formació personal però l'aprenentatge aconseguit individualment no es transferit al col·lectiu com a grup. L'aprenentatge professional esdevé en subgrups.	Hi ha propostes de formació voluntàries i lligades a temes concrets. La formació es considera convenient.	Formació basada en les necessitats de la institució, transferible a la resta dels membres o pensada inicialment com a formació de grup. Aprenentatge professional compartit.
Clima	Existeix un clima d'indiferència cap els problemes dels altres, tot i que es manté una cordialitat formal.	El clima queda mediatitzat per les característiques personals i per la coherència dels seus interessos amb l'acció institucional.	Les persones participen d'un clima positiu en el seu grup. Malgrat tot, acostuma a haver-hi tensions latents i explícites entre els diferents grups.	Clima organitzatiu sa i positiu. Tots poden actuar amb satisfacció. Potència la competència individual; hi ha alta motivació i alt desenvolupament personal; incideix en el nivell de qualitat de l'organització.
Preses de Decisions	<ul style="list-style-type: none"> — Les decisions han de ser preses de forma col·laborativa i en funció de les necessitats institucionals + — Es considera que els professors han de prendre decisions i solucionar problemes col·lectivament + 			

Quadre 4.3: Buidatge general realitzat a partir de les manifestacions de Beare, Caldwell i Millikan; les classificacions de Bolívar i Municio i les aportacions pròpies.

Un cop realitzat aquest primer esborrany (quadre 4.3) vam decidir donar-hi format de qüestionari. A l'hora de concretar l'instrument formalment hem respectat una sèrie d'aspectes per tal que compleixi els requisits de seriositat esmentats (Teixidor 1995:500-501) que tota investigació necessita. Hem de tenir present que aquest instrument és la nostra carta de presentació i que de la primera impressió que l'informant tregui del qüestionari depèn, en molts casos de forma definitiva, de la motivació a l'hora de respondre. Hem de posar la màxima atenció en les mesures que exposarem a continuació per tal de garantir l'èxit en la recollida de les dades:

- Explicitar a l'inici del qüestionari, de forma senzilla i amb un llenguatge planer, l'objectiu bàsic que es pretén assolir amb la informació demanada insistint en la utilitat social i la candent actualitat del tema investigat.
- Intentar conferir a la redacció i presentació del qüestionari que arriba a mans dels informants la seriositat, la concisió i l'objectivitat pròpies d'un tema d'investigació important.
- Garantir l'anonimat dels enquestats. Per evitar possibles reticències o males interpretacions se'ls ha d'explicar, als enquestats, que els qüestionaris van identificats amb una numeració en clau, que en cap cas els identifica com a individus. Se'ls ha de deixar clar que aquesta numeració té una utilitat purament estadística a l'hora d'explotar les dades.
- Identificar l'investigador com un coneixedor del tema investigat i garantir la seva capacitat per a l'anàlisi correcta de les dades. Garantir que la utilització que se'n faci seguirà les normes ètiques aplicables a qualsevol investigació científica.
- Possibilitar que, prèviament a respondre el qüestionari, el subjecte enquestat es plantegi els motius pels quals se li fan les preguntes, es reconegui a si mateix com a font pertinent per subministrar la informació sol·licitada i es conscienciï de la importància de respondre-les amb rigor i sinceritat.
- Oferir com a contrapartida i mostra d'agraïment per la col·laboració, la possibilitat d'accedir a un extracte de les conclusions que es derivin de la investigació un cop acabada. L'ús d'aquesta opció, en demanar-li les dades

postals per trametre-li els resultats, desvirtua l'anonimat; per aquest motiu es deixa a la lliure elecció de l'enquestat.

- Possibilitar la relació directa amb un representant dels enquestats de cada centre, mitjançant el contacte telefònic, amb l'objectiu de reforçar la idea general de rigor científic i importància de la investigació i, també, d'establir un lligam més directe amb els enquestats.
- Incloure, a la part final del qüestionari, una breu nota en la qual s'agraeixi a l'informant la seva col·laboració, reconeixent-li, de manera explícita, el temps, l'esforç i la dedicació aportats.
- Fer constar, a la contraportada del qüestionari, les institucions, tant d'àmbit administratiu com acadèmic que, amb el seu suport, recolzen la investigació.

A) Redacció dels ítems

La redacció i el contingut dels diferents apartats constitueixen l'essència mateixa del qüestionari. Hi ha una premissa que s'ha de complir per sobre de qualsevol altra: a l'enquestat li ha de quedar clara la intenció de l'investigador. En els aspectes que hem considerat hem tingut en compte les aportacions realitzades per Teixidor (1995):

- **Claredat:** hem de procurar emprar un llenguatge senzill, amb vocabulari i expressions pròpies de la parla quotidiana.
- **Brevetat:** procurarem que les categoritzacions no excedeixin de les tres línies i que les afirmacions que cal puntuar no excedeixin les dues.
- **Adequació al nivell dels enquestats:** en la redacció tindrem present el nivell de formació dels enquestats, posant molta cura en la seva rectificació un cop tinguem la validació dels jutges.
- **Univocitat:** s'ha de procurar assolir una redacció sense ambigüitats, formulant les preguntes en forma positiva per tal d'incrementar l'interès dels enquestats i facilitar-los la resposta. S'ha d'evitar, també, els mots que porten associada una càrrega emocional.

- **Facilitat:** s'ha de procurar facilitar i unificar el procediment de resposta. Explicitar i diferenciar, en cas que hi hagi més d'un procediment de resposta, tots els apartats per tal que l'enquestat no tingui confusions.
- **Durada:** s'ha de procurar que el temps necessari per a la resposta no excedeixi de 15 minuts.
- **Aspectes globals:** al llarg de tot el procés es tindran ben presents els aspectes que podríem denominar estètics. Una massa comprimida no convida a respondre: cal trobar l'equilibri just entre una presentació sense estretors i un nombre de pàgines raonable.

B) Qüestionari provisional

A l'hora de presentar l'instrument hi distingim diferents apartats:

- Un **primer apartat** de presentació de l'instrument que inclou la definició sobre l'objecte d'estudi, una explicació sobre com s'ha de procedir per contestar l'instrument, i un tercer apartat on consta la intenció que té la recerca on l'enquestat pren part.
- Un **segon apartat** on consten les dades generals d'identificació del subjecte que contesta el qüestionari amb la finalitat de fer el buidatge i treure possibles conclusions a partir de les variables contestades.
- Un **tercer apartat** amb aquells aspectes de funcionament del centre que cal contestar a partir de la tria d'una opció entre quatre de possibles. Les respostes estan categoritzades, són excloents i només se'n pot triar una entre les quatre possibilitats. Per exemple:

3. Llenguatge

- Les expressions més freqüents són: "*ningú no compleix els seus compromisos*", "*hi ha molt individualisme*", "*cadascú fa la seva*", etc..
- Sovint se senten crítiques i s'ironitza verbalment sobre horaris, sortides o altres decisions de centre però ningú no proposa alternatives.
- Davant d'expressions relacionades amb la resistència al canvi (per què s'ha de fer, no servirà per res, total, pel que em paguen, etc.) hi ha posicions de grups que apunten a: "*hem d'esforçar-nos*", "*si col·laborem sortirà bé*", "*jo hi estic disposat*", etc.
- Hi ha un llenguatge tècnic, expressions i gestos compartits que denoten que es comparteixen les idees i plantejaments

- Un **quart apartat** que reflecteix aquells aspectes més específics del centre, on cal contestar a partir d'una escala de l'1, poc, al 4, màxim i, a més a més ho il·lustra amb un exemple.

	1	2	3	4
L'escola sent la responsabilitat de donar continuïtat a la bona fama de la institució ⇒ Exemple:				
Hi ha tendència a utilitzar habitualment els símbols del centre ⇒ Exemple:				

Finalitzada la redacció del qüestionari provisional (annex 2) es va procedir a la seva validació a través de jutges. Es va enviar el qüestionari i una carta explicativa a diverses persones coneixedores de la matèria perquè poguessin emetre un judici sobre el contingut de l'instrument. A continuació, a l'epígraf següent detallem els resultats obtinguts.

C) Validació del qüestionari feta pels jutges

La validesa és el grau en què la mesura reflecteix amb exactitud el tret, la característica o la dimensió que es pretén mesurar.

Del Rincón, 1995:74

Segons Tejada (1997:99) podem parlar de:

- Validesa de contingut*, quan ens referim al contingut de les qüestions o ítems d'un instrument de mesura i la representativitat adequada del conjunt d'ítems que cal mesurar. En aquest sentit, el sistema de jutges és el més habitual per avaluar subjectivament el contingut d'un instrument, de manera que l'acord intersubjectiu avalaria l'alta validesa de contingut en l'instrument. Hem de tenir present que els jutges normalment són considerats experts en el camp d'estudi. Es tracta de professionals, estudiosos o altres persones implicades d'alguna manera amb l'àmbit.
- Validesa amb correlació de criteri*, quan es pot establir un grau d'associació o relació entre l'instrument de mesura i altres proves o mesures externes (criteris) que pretenen mesurar el mateix. Trobem dues modalitats: validesa

concurrent, que estableix la relació simultània entre l'instrument i un altre reconegut que serveix de criteri i que avalua el mateix aspecte; *validesa predictiva*, que s'obté determinant fins a quin punt l'instrument pot fer una previsió del comportament posterior.

Per tal d'establir la **validesa del contingut** i determinar la univocitat en la comprensió dels ítems plantejats el qüestionari provisional fou sotmès, en principi, al criteri de setze jutges dels quals obtinguérem 12 respostes satisfactòries.

Aquest procés ha de servir per reformular totes aquelles qüestions que no hagin quedat clares, eliminar les afirmacions poc precises o que no donin la suficient informació, ampliar amb noves propostes necessàries, etc. en definitiva, variar tots aquells aspectes, que un cop valorades les aportacions, veiem que són necessaris de canviar.

Hi distingirem dos tipus de jutges: els teòrics i els que es troben en la pràctica dels centres. Entenem per jutges teòrics els que per la seva formació són coneixedors i han treballat el tema que es proposa al qüestionari. Normalment són persones externes als centres escolars, però que per la seva tasca diària estan fortament vinculades al món de l'ensenyament i concretament a l'organització d'institucions. Les seves valoracions són importants sobretot pel que fa al contingut del qüestionari.

Els jutges que es troben en la pràctica dels centres són tots ells mestres de primària que actualment desenvolupen la seva tasca professional en centres d'ensenyament i, per tant, són possibles candidats a ser enquestats. Molt important resulten les seves aportacions pel que fa a la bona interpretació del qüestionari.

Se'ls demanava a ambdós tipus de jutges que determinessin:

- *La univocitat* del llenguatge emprat: per cada una de les preguntes havien de contestar SÍ / NO la pregunta és clara en la seva formulació, és a dir, si s'entén la seva redacció sense prestar-se a ambigüitats. Només poden ser interpretades en un sentit únic.
- *La importància*, valorant d'1 a 4 cada un dels ítems segons una major o menor adequació que el jutge creu que té cada pregunta en relació amb l'avaluació de la cultura organitzacional dels centres.

- Finalment se'ls demanava també que anotessin totes aquelles matisacions, apreciacions, correccions que es cregués oportunes de realitzar tant de fons com de forma per millorar la qualitat de l'instrument.

Els resultats de la validació dels 7 jutges teòrics i dels 5 jutges pràctics permet fer un seguit de canvis:

A. CANVIS EN LES DADES GENERALS

En primer lloc s'han realitzat, seguint les indicacions coincidents dels jutges, uns petits retocs en la redacció del **full de presentació** amb la finalitat de fer més entenedora la informació que es proporciona. La lletra de la definició de cultura s'ha fet més gran i amb negreta, perquè es pugui veure millor i sigui més atractiva a la lectura. Quant a la **presentació** s'ha optat per enumerar (a, b, c, d) les preguntes de l'apartat B per tal de poder distingir les unes de les altres amb algun símbol concret. També s'han numerat les preguntes de l'apartat C amb els nombres d'1 al 35 amb la mateixa finalitat que en l'apartat anterior.

Pel que fa a l'apartat A de **dades generals** cal apuntar que:

- a) S'ha ampliat la pregunta relacionada amb la grandària del centre. Cal comprovar no solament en quant al nombre de professors sinó també el nombre d'unitats. La unió d'aquestes dues dades ens dóna un informació més precisa de la mida del centre.

10.- Grandària del centre:

* Nre de professors amb dedicació exclusiva al centre

* Nre d'unitats/grups d'alumnes al centre

- b) S'han incorporat dues noves variables per recollir més informació respecte del següent:

- ⇒ la tasca que l'individu realitza en el centre. Segons el lloc que s'ocupa les percepcions poden ser diferents.
- ⇒ la grandària del municipi on s'ubica el centre.

7.- Tasca que realitza actualment al centre:

* Professor tutor de Primària	<input type="checkbox"/>	* Càrrec Directiu	<input type="checkbox"/>
* Professor tutor E.Infantil	<input type="checkbox"/>	* Mestre Especialista	<input type="checkbox"/>
* Coordinador de Cicle	<input type="checkbox"/>	* Mestre de Reforç	<input type="checkbox"/>

11.- Ubicació del centre:

* Ciutat de més de 500.000 habitants	<input type="checkbox"/>	* Ciutat entre 499.999 i 100.000 h.	<input type="checkbox"/>
* Ciutat entre 99.999 i 10.000 h.	<input type="checkbox"/>	* Ciutat de menys de 10.000 h.	<input type="checkbox"/>

B. CANVIS EN EL QÜESTIONARI

En els quadres que detallem a continuació (4.5, 4.6, i 4.7) es presenta un buidatge exhaustiu de les aportacions dels jutges des de la vessant quantitativa. Aquestes dades degudament conjugades amb els comentaris dels jutges ens han guiat a l'hora d'anar fent les modificacions en el qüestionari.

El quadre 4.4 ens presenta els resultats obtinguts sobre el *criteri d'univocitat*. És a partir d'aquest criteri que s'han de corregir els ítems si volem que el qüestionari resulti entenedor i útil. Atès que en els ítems de l'apartat B del qüestionari es donava l'opció de triar entre quatre possibilitats diferents, hem posat un interrogant en el quadre quan alguna de les opcions no s'entenia. És obvi que el NO significa que no es comprèn la totalitat de l'ítem i el Sí, per contra, indica que s'entén la formulació que es fa de l'ítem.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	SÍ	NO	?
B1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	?	?	?	SÍ	?	SÍ	8	-	4
B2	?	?	?	?	?	?	?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	?	4	-	8
B3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ?	11	1	-
B4	?	?	NO	?	SÍ	?	NO	?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	5	2	5
B5	SÍ	?	?	?	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	8	1	3
B6	?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	?	SÍ	SÍ	?	SÍ	SÍ	?	7	1	4
B7	SÍ	?	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	?	SÍ	SÍ	?	6	3	3
B8	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	11	1	0
B9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	?	SÍ	SÍ	SÍ	?	?	SÍ	8	4	0
B10	SÍ	SÍ	NO	?	SÍ	SÍ	?	SÍ	?	SÍ	SÍ	SÍ	8	3	1
B11	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	?	SÍ	SÍ	SÍ	11	-	1
B12	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	11	1	0
C1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	11	1	