

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA



UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN: CSH

GRADO: LICENCIATURA

Cultura Organizacional y liderazgo: La larga construcción de procedimientos psicosociales para el mejoramiento del sistema educativo

Denise Peña Ruiz

Asesor: Salvador Arciga Bernal



Lectora: Irene Silva Silva



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA



UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN: CSH

GRADO: LICENCIATURA

Cultura Organizacional y liderazgo: La larga construcción de procedimientos psicosociales para el mejoramiento del sistema educativo

Denise Peña Ruiz

Asesor: Salvador Árciga Bernal_____

Lectora: Irene Silva Silva_____

ÍNDICE

RESUMEN

Introducción.....4

CAPÍTULO I: NUESTRO PUNTO DE PARTIDA: ¿QUÉ ENTENDEREMOS POR CULTURA?..... 8

1.1. Diferentes aproximaciones a la definición del término <<cultura>>..... 9

1.2. Caracterización de la cultura.....11

1.3 La cultura como proceso..... 12

1.4. Enfoques socio-críticos de la cultura..... 14

CAPÍTULO II: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL..... 16

2.1. Breve reseña histórica de las teorías de la Organización..... 16

2.2. Principales modelos de Organización escolar..... 17

CAPÍTULO III: LA PERSPECTIVA CULTURAL LLEVADA AL ÁMBITO EDUCATIVO..... 27

3.1. CULTURA, ORGANIZACIÓN Y ESCUELA..... 28

3.2. Cultura Organizacional: el nuevo paradigma..... 28

3.3. ¿Qué entenderemos por cultura organizacional?..... 28

3.4. CULTURA Y ESCUELA..... 32

3.4.1. Antecedentes en el estudio de la cultura organizacional escolar..... 33

3.4.2. Definición y caracterización de la cultura organizacional escolar..... 33

3.4.3. Caracterización de la cultura escolar..... 36

3.4.4. ¿Por qué nos interesa tanto la cultura de una escuela?..... 38

CAPÍTULO IV: CULTURA Y LIDERAZGO..... 40

4.1. Comenzando por la base: la organización se constituye como un proceso grupal..... 40

4.2. Perspectivas en torno al estudio del liderazgo..... 41

4.3. Liderazgo carismático versus liderazgo cultural..... 43

4.4. Transformación cultural y creencias..... 44

4.5. Relación entre Cultura Organizacional y Liderazgo..... 48

4.6. <i>Proceso de formación de la cultura en el seno de una organización</i>	48
4.7. <i>Tipologías de liderazgo</i>	50

CAPÍTULO V: ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO: PRIMER PASO PARA INICIAR UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL..... 53

5.1. <i>Alcances y límites de las tipologías en el proceso de diagnóstico</i>	53
5.2. <i>Dimensiones a considerar para el estudio de la cultura organizacional escolar</i>	54
5.3. <i>Tipología de la cultura organizacional escolar basada en Bolívar, Hargreaves, McMillan, Wignal y Armengol</i>	55
5.4. LA MIRADA EN EL ESPEJO: DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ¿CÓMO Y PARA QUÉ?	62
5.5. <i>¿Quiénes se benefician en el proceso de diagnóstico?</i>	62
5.6. <i>¿Es posible <<medir>> la cultura de una institución educativa?</i>	64
5.7. <i>El diagnóstico de la cultura organizacional ¿Cuáles son las herramientas de las que disponemos para llevarlo a cabo?</i>	65
CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN EL CENTRO EDUCATIVO	72
<i>Fases o estadios de desarrollo organizativo</i>	79
<i>Conclusiones</i>	83
<i>La cultura democrática como utopía</i>	84

APÉNDICE..... 86

ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO PARCIAL CON BASE EN EL TIPO DE CULTURA DOCENTE..... 86

<i>El dedicarse a la docencia: ¿es una ocupación o una profesión?</i>	86
<i>El proceso de formación de la cultura docente y su relación con el tipo de formación</i>	89
<i>El proceso de formación de la cultura docente y el proceso de socialización organizacional en la escuela</i>	90
<i>Bibliografía</i>	107

Resumen (Abstract):

A lo largo de este trabajo —que es un trabajo de revisión, puesto que se analizan e integran los resultados de distintas investigaciones en torno al estudio de las escuelas como organizaciones—, pretendemos ofrecer una problematización de la forma en que se han estudiado las organizaciones escolares con el fin de hacer más viable la aplicación de las reformas educativas. Se toma como punto de partida a la cultura organizacional de una escuela como la base que posibilita o interfiere con cualquier cambio o mejora educativa. Como marco de interpretación teórica, se presenta una descripción del proceso de formación, desarrollo y extinción de la cultura en general y de la cultura organizacional en particular. También se plantea la posibilidad teórica del cambio cultural a partir de su relación con el estilo de liderazgo que predomina en la organización. El estudio de la cultura organizacional y su aplicación en el ámbito escolar es muy reciente, por lo que podemos clasificar nuestro trabajo como una investigación de tipo exploratorio pero con pretensiones explicativas, puesto que además de que se revisa un tema muy poco estudiado hasta ahora, también se plantea:

- 1. que existe una estrecha relación entre el tipo de cultura organizacional que una escuela tiene, y la probabilidad de que una reforma educativa "x" llegue a los resultados deseados*
- 2. que el estilo de liderazgo ejercido en una organización escolar, se encuentra íntimamente relacionado con el tipo de cultura organizacional que en ésta prevalece*
- 3. considerando esta última relación, existe una alta probabilidad de que mediante un manejo adecuado del estilo de liderazgo ejercido en una institución escolar, se produzca una eventual transformación en su cultura organizacional*

Nuestra unidad de análisis es el conjunto de textos que revisamos para estructurar nuestra propuesta. Como propuesta metodológica, se exponen los distintos elementos a considerar para elaborar el diagnóstico de la cultura organizacional de una escuela determinada (dimensiones, tipologías, formas de socialización organizacional, preguntas y focos de análisis cultura organizacional, fases de análisis de la cultura organizacional, instrumentos de medición, etc.), a manera de guía para quien desee llevarlo a cabo.

Una de la muchas ventajas que presenta el análisis de la cultura de una organización, es que nos permite visualizar con bastante claridad la construcción de la realidad que desde el interior de cada organización escolar, se ha constituido en la percepción de sus integrantes, lo que nos permite comprender mejor la lógica interna de su comportamiento, reacciones y formas de relación, tanto al interior de la organización como en relación con su entorno. Por esto y por muchas otras razones, que se harán

evidentes a lo largo del trabajo, esperamos que este texto resulte de utilidad para aquellos que se interesan en el análisis y solución de los problemas que nos plantea la realidad educativa hoy en día.

Introducción

¿Cuál es el estado de los elementos constitutivos del proceso educativo?

“La educación es a la vez, un mundo en sí y un reflejo del mundo. Está sometida a la sociedad y concurre a sus fines, especialmente al desarrollo de sus fuerzas productivas, atendiendo a la renovación de los recursos humanos; de forma más general, reacciona necesariamente, aunque sólo sea por el conocimiento que de ello proporciona, a las condiciones ambientales a las que se halla sometida. Por eso mismo, contribuye a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación, de su propio progreso.”

FAURE, E. et. al. 1973

Cuando nos preguntamos por el papel que ha tenido la educación en el desarrollo y supervivencia de las sociedades humanas, reconocemos que ésta ha sido inherente a ellas, y que se ha ido adaptando a las distintas condiciones y características que en una época determinada configuran la cultura de estas sociedades. Por ejemplo, la configuración y estructura de las sociedades contemporáneas es muy distinta a la de las culturas antiguas, que tenían su propia forma de concebir la educación y de transmitir, de generación en generación, los conocimientos que habían hecho posible su supervivencia y desarrollo:

En las sociedades primitivas, la educación era múltiple y continua. Se fundaba al mismo tiempo, en el carácter, las aptitudes, las competencias, la conducta, las cualidades morales del sujeto, que más que recibir educación se puede decir que se educaba él mismo por simbiosis. Vida familiar o vida de clan, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, todo constituía, en el curso de los días, una ocasión para instruirse: desde los cuidados maternos a las lecciones del padre cazador, desde la observación de las estaciones del año a la de los animales domésticos, desde los relatos de los ancianos, a los sortilegios del chamán...

(Fauré, E. et. al., 1973, 51)

Las complejas labores de transmisión, conservación y producción cultural de las sociedades antiguas, no estaban a cargo de instituciones específicamente diseñadas para ello, al menos no de forma masiva. La mayor parte de la población, podía aprender todo cuanto necesitara para sobrevivir, en su mismo medio, en su familia, en su sociedad. Pero, en la medida en que se fueron haciendo más complejas nuestras sociedades, llegó a ser insuficiente esta transmisión cotidiana y fue necesario que personas especializadas en diferentes áreas del conocimiento, se asociaran y organizaran para que, de una forma sistemática, fuese posible transmitir este conocimiento a la mayor cantidad de personas posibles.

En cada cultura hay un momento clave en la historia de la educación, en el que se hace patente esta necesidad de transmitir masivamente el conocimiento, y las técnicas y métodos para adquirirlo:

La necesidad histórica de la institución escolar viene atestiguada por el hecho de haberse ido desarrollando gradualmente, en épocas diferentes pero en estadios análogos, en todos los tipos de sociedad, apareciendo ligada la estructuración escolar de la educación principalmente a la sistematización y a la expansión progresiva del uso del lenguaje escrito: el aprender a leer presuponía naturalmente la presencia de jóvenes reunidos alrededor de un **magíster***.

(Fauré, E. et. al., 1973, 53)

La creación de la escuela ha hecho posible que, el conocimiento que se ha ido generando y acumulando en nuestras sociedades, no sólo no se pierda sino que se transmita de forma masiva, y, de una forma sistemática y organizada, evolucione y se especialice en cada una de sus ramas del saber, de tal modo que la ciencia y la tecnología se han desarrollado de una forma como nunca antes en la historia de nuestras civilizaciones.

Al mismo tiempo, se ha presentado una nueva condición y una nueva necesidad: nuestras instituciones educativas no están dando los resultados que esperábamos, pues nuestras sociedades están cambiando a una velocidad vertiginosa y, en consecuencia, se han generado nuevas y muy complejas problemáticas. Esto nos ha llevado a darnos cuenta de la necesidad de reformas educativas que hagan de la institución escolar, una organización que habilite a sus miembros para que sean capaces de enfrentar y resolver los distintos problemas que se presentan en un mundo como el nuestro, tan cambiante e incierto. Pero para ello, y para que cualquier proyecto educativo pueda llegar a los mejores resultados, se requiere de ciertas condiciones laborales y organizacionales que permitan un trabajo conjunto en la misma dirección. En el caso de una institución escolar, cuyos principales beneficiarios son los alumnos, es necesario considerar el papel y la participación de cada uno de los involucrados en el proceso educativo: padres, maestros, directivos, alumnos; pues todos participamos del proceso, y somos parcialmente responsables del resultado.

El problema es que tal como ha sido concebida la institución escolar y la forma en que está organizada y funciona en la actualidad, dicha participación y vinculación no ha sido tomada en cuenta como una condición necesaria e indispensable para que el proceso educativo llegue a los mejores resultados. En este trabajo, se plantea como prioritaria la necesidad de que, como condición inicial para cualquier reforma educativa, se dé esta vinculación y colaboración por parte de todos los involucrados, pues sin esta

* Y de aquí, todo lo que sobrevino: la precedencia de lo escrito sobre lo hablado y todas las ventajas y desventajas que esto conlleva, pues si por un lado la imprenta permitió que el conocimiento que puede ser conservado por escrito, llegara a una gran cantidad de personas, también es cierto que alimentó <<el prejuicio que pretende que la palabra escrita —y su recitación literal— es la expresión de toda ciencia digna de este nombre y desprecia el saber de la vida cotidiana>>(Fauré, E. et al., 53).

adecuada interrelación, cualquier reforma educativa, tiene muchas más probabilidades de fracasar.

Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones laborales y organizativas para que nuestras reformas educativas nos lleven a los resultados deseados? ¿qué es necesario para que se dé esta colaboración y vinculación que hemos mencionado?

Una de las posibles respuestas a estas preguntas, la encontramos en la propuesta que exponemos en este trabajo.

En el primer capítulo, y con el objetivo de introducirnos a la propuesta del modelo cultural de organización escolar, exponemos una revisión de los distintos significados del término *cultura*, y el proceso que describe la forma en que ésta, tal como un organismo vivo, nace, crece y muere. Al final del capítulo, también presentamos a la educación y a la cultura como un posible medio de transformación social.

En el segundo capítulo, presentamos una revisión de los diferentes modelos de organización escolar que, además del modelo cultural, se han ocupado de tratar de entender e interpretar a las organizaciones escolares desde distintas perspectivas teóricas, basándose en principios y presupuestos muy distintos. Esto, con el objetivo de ubicar al modelo cultural en el contexto en el que nace, pues es una opción entre otras para estudiar la organización escolar.

En el tercer capítulo, profundizamos en el modelo cultural de la organización. Comenzamos examinando los elementos que definen a la cultura organizacional, describiendo su proceso de formación y su relación con la psicología social, sobre todo con relación a los procesos de formación grupal. Además, presentamos una breve revisión de los antecedentes del estudio de la cultura organizacional en las escuelas, y exponemos algunas de las características fundamentales de la cultura escolar. Es en este capítulo donde comenzamos a aplicar el modelo cultural al contexto escolar propiamente dicho.

En el capítulo cuarto, se expone la relación que existe entre la formación de una cultura, y el proceso de liderazgo que le acompaña. Es en este capítulo donde se introduce nuestra propuesta teórica psico-social principal, cuyo objetivo es explicar e interpretar los procesos de formación, desarrollo y transformación cultural. El tema del liderazgo, el de la formación y estructura de grupos, y el de creencias, se interrelacionan de tal forma que la propuesta que se plantea en este trabajo, toma un poco de estos tres temas ya clásicos en la psicología social, para tratar de comprender con claridad, los procesos involucrados en el nacimiento, desarrollo y transformación de una cultura, especialmente, en una cultura organizacional escolar.

En el quinto capítulo donde se expone el diseño metodológico, nos ocupamos de la primera fase de todo estudio y proceso de transformación de una cultura organizacional: el proceso de diagnóstico. Comenzamos por exponer los elementos que se toman en cuenta para elaborar dicho diagnóstico: las dimensiones de la cultura organizacional (forma, contenido), las clasificaciones o tipologías de la cultura organizacional, y la revisión de uno de los procesos que mantiene y transmite la configuración de una cultura: la socialización organizacional. En una segunda parte del capítulo se justifica el sentido de un diagnóstico, y se expone la estrategia metodológica. Más adelante, se expone el procedimiento que se recomienda para realizar el diagnóstico de la cultura de una organización, en un estudio de caso que Carme Armengol Asparó realizó para estudiar la cultura organizacional de varias escuelas en Barcelona, España, presentando el instrumento que la autora confeccionó para realizar su investigación. Finalmente, planteamos como un elemento indicador más, las fases o estadios de desarrollo organizativo.

CAPÍTULO I: Nuestro punto de partida: ¿Qué entenderemos por cultura?

La vida es primeramente un conjunto de problemas esenciales a los que el hombre responde con un conjunto de soluciones: la cultura. Como son posibles muchos conjuntos de soluciones, quiere decirse que han existido y existen muchas culturas... la cultura no consiste en otra cosa que hallar una ecuación con que resolvamos el problema de la vida.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Desde una perspectiva antropológica, para estudiar la cultura de una sociedad, podemos recurrir a su cosmología, mitología, narrativa histórica, arte, medicina, etc., y tratar de reconstruir la forma en que más allá de la existencia individual de cada uno de sus miembros, esa sociedad se explicaba a sí misma su razón de ser y su relación con el mundo.

La cuestión se dificulta un poco cuando lo que tratamos de estudiar es la cultura, no de una sociedad que se extinguió, sino que está viva hoy. Quizás la principal diferencia que existe, entre la antropología y la psicología social, es que mientras la primera disciplina mira hacia las culturas del pasado, la segunda trata de hacerlo hacia la cultura que existe en el presente, en la que se ejerce, tratando de interpretar y comprender, aquello que otorga sentido y validez a la forma en que se relacionan sus miembros, es decir, aquello que explica la estructura de sus relaciones y que los moldea y condiciona sin que necesariamente, se den cuenta de ello.

Esta posibilidad auto-reflexiva de nuestra disciplina, nos permitirá estudiar cómo es que la cultura se genera, desarrolla y muere y si tiene posibilidades de transformarse intencionalmente y con una dirección específica, haciendo posible que éste planteamiento se traslade al ámbito de las organizaciones educativas.

Desde una concepción muy genérica, la cultura se manifiesta en casi todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Una investigación práctica de nuestra propia cultura, demandaría de nosotros un continuo esfuerzo de desfamiliarización y / o cuestionamiento de casi todo aquello que ha conferido sentido, justificación y dirección a nuestras acciones, decisiones, proyectos, expectativas, experiencias, relaciones, preferencias, etc., así como la manera en que se han ido construyendo nuestras relaciones con casi todo: nuestras relaciones interpersonales, nuestra relación con nuestro propio cuerpo (y su alimentación, vestido, calzado, etc.) con nuestra salud, con el pasado, con el futuro, con Dios, con la ciencia, con el conocimiento, con el dinero...etc., la lista es muy larga, y es sólo para darnos una idea. Una idea distinta, por cierto, de la que generalmente se tiene

de la cultura como un “patrimonio de privilegiados”, o un conjunto de “saberes librescos”, generalmente relacionados sólo con las artes y el conocimiento. Como vemos, la noción de cultura que manejaremos, abarca distintos aspectos de la vida social, y por consiguiente, plantea también ciertos problemas para su comprensión y estudio.

Fullat, O., (1990) nos habla de la dificultad de definir la cultura, <<porque ésta no constituye un espectáculo, dado que el supuesto espectador formaría parte del espectáculo mismo>>. Esta metáfora, puede resultarnos útil para ubicar hasta qué punto la cultura está presente en nuestra vida cotidiana, y por consecuencia, la dificultad que presenta para su estudio.

Ahora veamos, desde el punto de vista de distintas perspectivas disciplinarias, cómo es que se ha definido este concepto.

1.1. Diferentes aproximaciones a la definición del término <<cultura>>

De las múltiples perspectivas y definiciones que podríamos encontrar de éste término, presentaremos sólo algunas de las que resultan más relevantes para nuestra investigación.

Según Muñoz y Román, el concepto de cultura más utilizado es el clásico de Tylor(citado en Muñoz y Román;1989), que dice:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquella totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

(Tylor, 1877,p.29)

Kroeber y Kluckhohn (1925), autores que son continuamente citados por quienes han abordado la problemática de la cultura, hicieron, en 1951, una extensa recopilación crítica de los conceptos y definiciones de cultura, incluyendo desde Pascal y Descartes hasta los autores contemporáneos, transcribiendo y comentando más de 200 definiciones con el fin de caracterizar y precisar el alcance del término. Después de ese trabajo el término *cultura* ha seguido siendo utilizado con una gran amplitud y pluralidad de sentidos. En esta obra, los autores propusieron la siguiente definición:

“La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas pueden ser considerados por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.” (Kroeber y Kuckhohn, 1925, p. 181)

Autores como Bates (1987), definen a la cultura como <<lo que da sentido a la vida. Pensamientos, lenguajes, rituales, conocimientos, convenciones, cortesías y artefactos, en definitiva, el bagaje cultural de cualquier grupo, los recursos a partir de los cuales se construye la identidad social e individual. Proporciona la base sobre la cual los sujetos construyen su conocimiento del mundo y de ellos mismos. Parte de este bagaje es factual, es decir, empírico, descriptivo, objetivo. Otra parte, quizás la mayor, es mítica. Tal relación, no con los hechos, sino con los significados, es decir, con las reglas interpretativas y prescriptivas, es lo que proporcionan las bases para comprender y actuar>>.

Otra definición, que proviene de la antropología, nos dice que: “la cultura es la trama de significados en función de la cual, los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos”. (Clifford Geertz; 1957)

En estas definiciones, podemos encontrar elementos en común, y es en estos en los que pondremos mayor énfasis. Conceptos clave como *significados, creencias, valores, costumbres, tradición, etc.*, nos permiten ubicarnos en un terreno común, desde el cual podremos ir construyendo una concepción de cultura que nos sea útil para elaborar con claridad nuestro planteamiento.

Ahora presentaremos una definición que sintetiza los elementos que más nos interesan para poder llevar estas concepciones al espacio educativo:

Esta definición se basa, tanto en las propuestas de la sociología como de la antropología y dice que: <<la cultura es un sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo y les aportan una definición social y un sentido de asociación. Se expresa a través de rituales, ceremonias y símbolos, que pueden servir todos ellos para reforzarse y mantenerse recíprocamente>> (Armengol, 2001:18)

Desde nuestra propia perspectiva, creemos que de algún modo, la cultura (que se configura y sostiene en diferentes niveles), podría expresarse en muy pocas palabras como: la forma particular en que una persona, o grupo de personas, entiende, valora, ejecuta y otorga sentido y significado a las acciones que lleva a cabo para alcanzar sus objetivos y cubrir sus necesidades.

Sin embargo, tendríamos que añadir que esta forma particular de hacer las cosas, y de entenderlas, es transmisible y heredable. Es decir, subsiste más allá de la existencia individual de los sujetos que se relacionan con el mundo —y entre sí— a través de ella:

La cultura es una parte heredada y es a menudo un sistema de concepciones transmitidas de forma simbólica que permite a los seres humanos desarrollar, comunicar y perpetuar sus conocimientos y actitudes ante la vida, tanto en el presente como en el futuro. Todo grupo de personas desarrolla y mantiene una cultura única; a medida que sus miembros van desapareciendo y van incorporándose otros, la cultura va reflejando las contribuciones particulares de estos últimos y la pérdida de la idiosincrasia de los primeros. La cultura no es estática, sino que está sujeta a un estado permanente de cambio, es decir, de desarrollo constante.

(Armengol; 2001:18)

1.2. Características de la cultura (Armengol, 2001)

1. En primer lugar, es un **proceso en construcción**, con sus fases, como si de un ser vivo se tratara: *nace, se desarrolla y muere* con la fusión de otras culturas, ya sea porque coloniza o es colonizada.
2. Es un proceso que surge como consecuencia de la *respuesta de un grupo humano a un contexto físico* (vegetación, clima...) y, en ocasiones, *humano*.
3. Este **proceso** se desarrolla a través del *aprendizaje transmitido* de unos a otros en una organización, de forma que *va consolidando un conjunto de creencias, valores, códigos, ritos, liturgias, lenguaje, historias, héroes y leyendas compartidos* que **configuran un constructo cultural** y que desembocan en una forma de pensar y de comportarse que se convierte en normas y costumbres. A este proceso de desarrollo cabe añadir una forma de selección de sus miembros, para potenciar y consolidar estos códigos.
4. Proceso en *constante reelaboración*, en el cual intervienen multitud de **factores externos** (otras culturas, contextos más amplios, hechos y fenómenos trascendentales) **e internos** (interacción del sistema relacional: conflictos, relación de poder, comunicación, participación, etc.), que *influyen directamente* y de forma *interactiva* en su **configuración**.

5. Este **proceso**, está **configurado por** una serie de elementos tales como: *instrumentos, elementos sociales, normativos y simbólicos*, siendo de gran importancia su **contenido ideológico**, así como el **entramado social de significados que pautan comportamientos y formas de pensar**.

6. Este **proceso** tiene las **funciones** siguientes:

- *Identifica y diferencia* los miembros de una organización y proporciona una *interpretación de la realidad en la que viven simplificando* el conocimiento mediante normas, códigos, ritos, etc...
- Aporta *seguridad, estabilidad* y facilita la *comprensión* de *procesos complejos* a los miembros de una organización.
- Proporciona *normas* para definir su *comportamiento*, pero también se convierte en un *instrumento de control social*.

7. Este proceso tiende a **caracterizarse** mediante los indicadores siguientes: *nivel de estabilidad, control, autonomía, estructura, apoyo, identidad, tolerancia ante el conflicto, el riesgo y la creatividad y recompensa de premios y castigos*. Generalmente una cultura más abierta, más compleja y más desarrollada tiende a coincidir con mayor bienestar de sus miembros, mayor libertad y autonomía, pluralidad de desarrollo tecnológico y, en general, mejor calidad de vida.

8. Finalmente, como cualquier obra humana, también tiene su declive, que tiende a coincidir con la devaluación biológica de sus miembros, la cual permite aceptar otras culturas o bien, soportar su anulación violenta. Toda cultura que desaparece, da lugar a una nueva cultura. Este proceso de desaparición, tiende a ser lento y no siempre es totalmente terminal, ya que incluso puede volver a renacer.

1.3. La cultura como proceso

Teniendo por base la idea de que la cultura es un proceso en continua construcción, podremos abordar la problemática desde una perspectiva menos estática y lineal. A continuación, presentaremos un esquema que resume y sintetiza la caracterización de la cultura.

CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA COMO PROCESO

LA CULTURA:
PROCESO en
CONSTRUCCIÓN QUE NACE, SE
DESARROLLA Y MUERE.

SE GENERA COMO LA
 RESPUESTA DE UN GRUPO A UN
 CONTEXTO FÍSICO O HUMANO

Muere con la
 devaluación biológica
 de sus miembros, lo
 que permite aceptar
 otras culturas, o su
 anulación violenta,
 casi siempre es un
 proceso lento....

Se caracteriza mediante:

- *Nivel de estabilidad
- *Control
- *Autonomía
- *Estructura
- *Apoyo
- *Identidad
- *Tolerancia ante:
 - ⇒el conflicto
 - ⇒el riesgo
- *La creatividad
- *Recompensa de Premios y Castigos

Se desarrolla a través del aprendizaje transmitido de unos a otros, consolidando un conjunto de:

CREENCIAS	C	Desembocando en:	FORMAS DE PENSAR Y DE COMPORARSE
VALORES	O		
CÓDIGOS	M	Convirtiéndose en:	NORMAS Y COSTUMBRES
RITOS	P		
LITURGIAS	A		
LENGUAJE	R		
HISTORIAS	T		
HÉROES Y	I		
LEYENDAS	D		
	O		
	S		

FUNCIONES DE LA CULTURA:

- 1.- Identifica y Diferencia a sus miembros, Proporciona una interpretación de la realidad, simplificada mediante normas, ritos, etc.
- 2.- Aporta seguridad estabilidad, y facilita la comprensión de procesos complejos a otros miembros de la organización
- 3.- Proporciona Normas para definir su comportamiento, pero también se convierte en instrumento de control social.

PROCESO EN CONSTANTE REELABORACIÓN EN EL QUE INTERVIENEN MULTITUD DE FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS (INFLUENCIAS) que influyen directamente y de forma interactiva en su configuración

PROCESO CONFIGURADO POR DIVERSOS ELEMENTOS:

- INSTRUMENTOS
- ELEMENTOS SOCIALES, NORMATIVOS Y SIMBÓLICOS

Toda cultura que desaparece da lugar a una nueva cultura

Ahora bien, con base en este esquema, podremos ir desarrollando los siguientes temas, así como la descripción de los procesos que consideramos necesarios para que la propuesta de transformación cultural, pueda plantearse con claridad.

1.4. Enfoques socio-críticos de la cultura

Perspectiva crítica de la cultura: esta forma de entender la cultura, es planteada por Ezequiel Ander-Egg (1986), para quien la cultura ha sido concebida, de una forma muy pobre, y hace una de sus aportaciones señalando que puede ser concebida desde tres perspectivas completamente distintas entre sí, y que tienen consecuencias e implicaciones también muy distintas:

- **La cultura como adquisición de un conjunto de saberes y como producto resultante de dicha adquisición (cultura cultivada).**
- **La cultura como estilo de ser, de hacer, de pensar y como conjunto de obras e instituciones (cultura cultural).**
- **La cultura como creación de un destino personal y colectivo (cultura constructiva).**

Como vemos, cada una de estas definiciones, es el resultado de la forma en que distintas posiciones asumen lo que es la cultura, lo que no deja de tener un trasfondo ideológico y político con implicaciones éticas muy importantes. Para quienes nos interesa el tema de la cultura, el concebir a ésta desde cualquiera de estas tres perspectivas, tendrá consecuencias teóricas y prácticas de muy distinto tipo según sea nuestra postura. Y ésta es una de las razones principales por la que consideramos necesario presentar esta visión crítica y complementaria.

A continuación, presentaremos un esquema que sintetiza y define cada una de las tres concepciones, extraído de la obra del mismo autor:

CULTURA COMO REFINAMIENTO INTELLECTUAL	CULTURA COMO ESTILO DE VIDA ADQUIRIDO	CULTURA COMO CREACIÓN DE UN DESTINO PERSONAL Y COLECTIVO
*Patrimonio de privilegiados *Posesión individual de saberes. *Datos y conocimientos sobre saberes librescos. *Resultados o productos de los saberes. *Cultura como ornato.	*Patrimonio que todos han heredado. *Posesión individual y colectiva de rasgos que caracterizan los modos de vida. *Formas de ser, hábitos y maneras de pensar heredadas. *Obras e instituciones que se han ido realizando. *Cultura como respuesta proveniente del pasado.	*Patrimonio que todos van creando. *Posesión individual y colectiva de lo que se ha sido y de lo que se va siendo. *Formas de ser, hábitos y maneras de pensar proyectados hacia el futuro. *Invención del futuro. *Cultura abierta a la creación del futuro.
CULTURA CULTIVADA	CULTURA CULTURAL	CULTURA CONSTRUCTIVA
(se apoya en: Los conocimientos La creación artística	(se apoya en: El pasado La herencia social	(se apoya en: El proyecto de futuro que hay que crear Creación de nuevos modos de ser en el mundo



Aprendizaje Ilustrado



Adaptación Inconsciente



Anticipación

Consciente

En éste sentido retomaré la tercera posición (cultura constructiva), asumiendo que la cultura puede crecer y desarrollarse en la dirección en que estamos dispuestos a trabajar conjuntamente para que se lleve a cabo. Para lo cual es necesario comprender primero, en qué tipo de cultura hemos nacido, crecido, y que hoy en día sigue condicionando nuestra vida. Si la cultura, como plantea Ortega y Gasset, es un conjunto de soluciones para los problemas que nos plantea la vida, una forma de comenzar a generar más cultura, tendría que ver con la forma en que podamos plantearnos estos problemas y las posibles soluciones que podamos ir proponiendo.

Por otro lado, también es claro que para que ese planteamiento de problemas y soluciones se haga colectivo, es necesario que haya quién lo exprese y quién lo escuche, y que llegue a ser compartido por esa colectividad. Con relación al proceso por medio del cual esto ocurre, es en lo que nos concentraremos al tratar el tema del liderazgo y su relación con la cultura.

Mientras tanto, iremos delimitando el espacio que más nos interesa en este trabajo: la forma en que los miembros de las organizaciones escolares, que son las instituciones

responsables por los procesos de educación formal, constituyen sus relaciones a partir de ciertos valores, creencias, y forma de entender el sentido de la institución educativa y su trabajo en ella.

CAPÍTULO II: LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL

En este apartado nos concentraremos en la dinámica interna de las organizaciones escolares, explorando los distintos modelos a partir de los cuales, se ha ido interpretando la compleja y prolífica interacción social que ocurre dentro de ellas.

2.1. Breve reseña histórica de las teorías de la Organización

La discusión en torno a la posibilidad de sistematizar el estudio de las organizaciones, comenzó hace ya algunas décadas. En la medida en que se fueron haciendo más complejas e industrializando nuestras sociedades, fue necesario profesionalizar la labor de administrar las nuevas empresas y formas de asociación que se constituían para responder a las necesidades generadas, gracias a las crecientes posibilidades industriales y tecnológicas que iban perfilando nuevas formas de vida y por consiguiente, nuevas formas de organización.

Para abordar el tema de las teorías sobre la organización, podemos reseñar brevemente y de manera muy esquemática, las fases a través las cuales, el desarrollo de las investigaciones en el ámbito de las organizaciones fue evolucionando.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL (Lussato, 1976)

Escuela Clásica (1900): Énfasis en la Producción y la Eficacia. (Taylorismo). **Contexto:** Nace la gran empresa, que modifica el proceso de producción y hace nacer la gran división del trabajo entre los que “piensan” y los que “ejecutan”. **Metáfora:** La empresa como una gran máquina.

Escuela Neoclásica (1955): Énfasis en la especialización y la legalidad. (Burocracia, Weber) **Contexto:** Estructuralismo en la sociología norteamericana. **Metáfora:** La empresa como una gran maquinaria.

Escuela de las Relaciones Humanas (1939): Énfasis en el factor humano en el estudio de las organizaciones, especialmente en los temas de motivación, dinámica de grupos, liderazgo, organización informal, individuo y organización. (Movimiento de relaciones humanas, Elton Mayo). **Contexto:** La crisis económica de los 30's, el incremento de la legislación laboral, el desarrollo de las ciencias psicológicas y sociales. **Metáfora:** La Organización como un organismo vivo.

Escuela de los sistemas sociales (1950): Énfasis en la satisfacción máxima del individuo. Resolución de conflictos internos. Descentralización, consideración a las comunicaciones informales, y al entorno.

Escuela de la Investigación Operacional (1945): Énfasis en la optimización de los resultados cuantitativos. Estudios y modelos matemáticos, intensa utilización de ordenadores. **Contexto:** Posguerra.

Teoría de Sistemas (1965): Énfasis en la coordinación de los potenciales para alcanzar los objetivos del sistema. Todos los elementos son considerados bajo la forma de flujos unificados por un lenguaje. (Bertalanffy et. al.) **Contexto:** Posguerra.

Concepción cultural de la Organización: Énfasis en los aspectos simbólicos y significados compartidos por los miembros de la organización. (Influencia sociológico / antropológica).

A continuación veremos como es que estas diferentes concepciones tuvieron incidencia en el estudio de la Organización propiamente escolar, generándose distintos modelos de interpretación.

2.2. Principales modelos de Organización escolar

Una de las mejores síntesis que hemos podido encontrar de los modelos teóricos de la organización escolar, es la de Muñoz y Román (1989), quienes antes de elaborar su exposición de cada uno de los modelos, advierten:

<<La Organización escolar ofrece una visión simplificadora y estructurante de realidades vivas, dispares y dispersas: los centros escolares. Cualquier simplificación y estructuración intenta descubrir las variables más importantes que nos ayuden a comprender, a explicar y optimizar esa realidad. El principal problema es que al seleccionar dichas variables, se olvidan otras>>
(Muñoz y Román; 1989: 61)

Así que, una vez advertidos de las parcialidades que conlleva cada modelo, podemos abordarlos con el suficiente cuidado, tratando de no ser demasiado categóricos ni absolutistas.

El hecho de presentar todos los modelos de organización escolar, es debido a que deseamos ubicar con claridad las semejanzas y diferencias que el modelo que tomamos como base (el cultural), pueda tener con los demás modelos.

Ahora veamos cuáles son los aspectos básicos de los modelos de organización escolar caracterizados por Muñoz y Román:

ASPECTOS BÁSICOS DE LOS DIVERSOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

(de Muñoz y Román, 1989: 218)

Aspectos Básicos	Productivos	Humanistas	Estructurales	Políticos	Culturales	Sistémicos
Teorías representativas	Clásica y neoclásica	Relaciones humanas	Estructuralismo	Crítica Marxista	Culturalismo	Teoría General de Sistemas
Concepto de organización	Unidad racional de producción	Sistema social de roles y "status"	Estructura formal de órganos y funciones	Área de lucha de intereses	Conjunto simbólico de significados	Sistema abierto
Concepto de escuela	Empresa productiva	Comunidad educativa participativa	Organización formal	Escuela libre frente a la opresión	Cultura simbólica compartida	Escuela abierta
Concepto de Hombre	Hombre productivo	Hombre social	Hombre organizacional	Hombre político	Hombre cultural	Hombre funcional
Resultados deseados	Máximo beneficio	Bienestar y eficiencia	Eficiencia	Convivencia	Comunicación	Eficiencia
Situación frente al ambiente	Cerrada	Cerrada	Cerrada	Abierta	Abierta	Abierta
Autores	TAYLOR, FAYOL, GULIK, KOOTZ, MORATINOS, MUNICIO	MAYO, LEWIN, TANNEMAUM, ARGYRIS, DEWEY, GARCÍA HOZ, MORENO	WEBER, SELZNICK, ETZIONNI, MERTON	GINTIS Y BOWLES, ALINSKY, FERRER, FREINET, LOBROT	SAINSAULIEU, DURKHEIM, FREIRE, MUNICIO	BERTALANFY, KATZ Y KAHN, GOMEZ DACAL, CISCAR Y URIA

Como puede verse, los principales ejes o vectores con base en los cuales estos autores estructuraron las teorías organizativas, son seis:

- **La productividad**
- **El factor humano**
- **La estructura**
- **El poder**
- **La cultura**
- **El sistema**

Y como podemos constatar, cubren una amplia gama de perspectivas teóricas y posibilidades de aproximación a la realidad escolar.

Ahora veamos cada una de estas con mayor detalle:

EL MODELO PRODUCTIVO:

El Modelo Productivo.- En este modelo, la concepción mecanicista de la organización industrial, se refleja en una concepción mecanicista del trabajador, enfatizando en las variables y factores que inciden en el aumento de eficacia y productividad de éste.

El Modelo Productivo en la escuela.- La escuela es vista como una empresa, cuyas secciones y departamentos, personal y métodos, racionalmente definidos, deben coordinarse para “producir” alumnos de calidad.

Aportaciones.- La escuela es vista como una empresa, como un centro de producción enriquecedor de la cultura y el desarrollo de los pueblos. Su producto: el hombre bien educado.

Limitaciones.- El alumno es concebido como una máquina adaptativa, resaltándose más su capacidad adaptativa que su espíritu creador. Ve a la educación como un instrumento de reproducción y no de cambio. Prevalece un carácter jerárquico y centralizado del sistema escolar.

EL MODELO HUMANISTA:

El Modelo Humanista.- Influenciado por el movimiento de relaciones humanas que, en el terreno empresarial, enfatizaba en las variables bio-psicológicas que inciden en la producción. Sus temas principales: *la motivación, la dinámica de grupo, el liderazgo, la organización informal y el individuo en la organización.*

El Modelo Humanista en la escuela.- Se distinguen dos modelos: *la escuela democrática* (que surge de la confluencia del *movimiento de relaciones humanas de Elton Mayo*, de las teorías sobre *liderazgo* de Lewin, de las teorías de *dinámica de grupo*, y de la *obra de Dewey*) y *la educación personalizada* (que surge de la convergencia de tres preocupaciones fundamentales: *la eficacia de la enseñanza*, *la democratización de la sociedad* y *de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana*). Creyendo en la democracia, esta corriente de pensamiento apuesta por la posibilidad real tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo por parte de todos los que intervienen en el mismo.

Aportaciones.- Se introducen las ciencias sociales en el estudio de la organización, basándose en una filosofía más humanista y democrática, atendiendo más a las relaciones interpersonales (en el caso de la escuela, principalmente la relación maestro-alumno), y a la comunicación. Promueve la participación y la equidad.

Limitaciones.- Tiende a reducir las variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal. Tiende a reducir la conducta humana a la satisfacción de necesidades jerarquizadas. Tiende también a un optimismo exagerado en la posibilidad de conciliar intereses individuales, grupales y organizativos, así como una concepción ingenua de la naturaleza humana. Conlleva el riesgo de caer en paternalismos.

EL MODELO BUROCRÁTICO Y ESTRUCTURAL:

El Modelo Burocrático y estructural.- El creador de este modelo (Max Weber), lo concibe como la forma racional de la organización, que corresponde una sociedad racional y a una autoridad de tipo legal, motivada en la convivencia individual y social, con predominio de normas impersonales. *Sus características en una organización:* La organización es regida por normas escritas, legales y exhaustivas, que definen las relaciones de mando y subordinación y distribuyen las actividades legales sistemáticamente conforme a fines establecidos. Existe una división sistemática del trabajo. Las relaciones laborales se estructuran con base en la jerarquía. Los criterios de la selección de funcionarios: competencia y méritos, y no preferencias personales. Hay una separación entre la actividad oficial y la vida privada del funcionario. Los funcionarios son: profesionales, especialistas, asalariados, fieles al cargo, estables, que hacen carrera dentro de la organización, cumplidores de las normas y reglamentos, por lo que su comportamiento es previsible.

El Modelo Burocrático y estructural en la escuela.- La burocracia y el estructuralismo han sido predominantes en la administración educativa, manifestándose, por ejemplo, en los textos de organización escolar que se centran exclusivamente en los aspectos legales y reglamentarios; pero los signos principales de la burocratización de un centro escolar son: un exagerado apego a los reglamentos; reglamentos minuciosos de régimen interior; un excesivo formalismo en las relaciones personales; predominio de las órdenes escritas; un creciente escalonamiento de grados jerárquicos para la toma de decisiones; un desempeño mínimo en los directivos, profesores y otro personal; una dirección escasamente motivadora y poco dinámica; una fragmentación del centro en unidades dispersas y una fuerte resistencia al cambio.

Aportaciones.- Comienza a ver a la Organización Escolar con una visión de totalidad, como un conjunto estructurado de elementos interdependientes. Se tiene una visión racional de la organización. Se le da gran importancia a los objetivos como guía de la actividad, patrón de evaluación y criterio de legitimación de la propia organización. Se especializa la función para una mejor consecución de los objetivos. Se establecen normas generales. Se busca la imparcialidad y la exclusión del favoritismo. El análisis estructural-funcional es apto para el estudio de la estructura formal y apto para la identificación de disfunciones.

Limitaciones.- Las limitaciones o inconvenientes del enfoque burocrático-estructural son, entre otros: el riesgo de exagerar los elementos formales de la Organización escolar; la tendencia a subrayar en exceso la jerarquía; el olvido de la organización informal; el atender escasamente al factor humano; el olvido del entorno, considerando a la organización como un sistema cerrado. En general, encontramos una débil articulación entre los elementos de la organización, ya que no existe una cohesión rígida entre fines y medios, entre acciones e intenciones, entre departamentos u otras unidades organizativas, y sí, un “celularismo” en el trabajo de los profesores, por lo que un análisis de este tipo se vuelve poco pertinente. Además, se tiende a la uniformidad en las escuelas, cuando cada una es distinta. La racionalidad de los objetivos y la estructuración a partir de éstos es escasamente lograda y no hay una tecnología definida para el logro de objetivos precisos. Desde este modelo se encuentra también, una fuerte resistencia al cambio.

EL MODELO POLÍTICO:

El Modelo Político.- Ve a la Organización, como una arena política en donde luchan por el poder los grupos y los individuos. Sus principales proposiciones son: 1)Que la mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones conlleva distribución de recursos escasos, 2) Que las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y de grupos de intereses; 3)Que los individuos y los grupos de intereses difieren en sus valoraciones, preferencias, creencias, informaciones y percepciones de la realidad; 4)Que los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de variados procesos de negociación, pactos y luchas, y 5)Que debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional. El conflicto es visto como inherente a la dinámica de las organizaciones, por lo que se concentra en el estudio, tanto del poder como de la autoridad en la organización, caracterizando la forma en que se distribuye y se ejerce, respectivamente.

El Modelo Político en la escuela.- Se refleja principalmente en las *pedagogías libertarias* y sus modos de concreción han sido diversos. Su tema central es la libertad y el poder. Para algunas corrientes de pensamiento y aplicación, inscritas en este modelo, el principio supremo es la libertad; para otras, la escuela debe ser emancipadora, racional, no religiosa ni política, y sí científica; para otros, la escuela debe fundarse sobre la confianza en la naturaleza infantil, la autonomía, el trabajo, la cooperación etc. Otras, mediante el análisis institucional, pretenden arribar a la autogestión.

Aportaciones.- Se tiene una perspectiva antiautoritaria; se establece igualdad entre niños y adultos; se resaltan los valores del grupo y de las relaciones interpersonales; se destaca la importancia de las actitudes de aceptación, respeto y comunicación por delante de los métodos y contenidos. Se pone énfasis en los nuevos roles del maestro: monitor o guía del grupo, facilitador del aprendizaje, organizador del ambiente de clase. Se cultiva la autonomía del niño y joven, haciéndole responsable de sus decisiones individuales y grupales. Se atribuye a la educación escolar un valor terapéutico.

Limitaciones.- Al exagerar en el enfoque político y libertario, se olvidan otros aspectos importantes de la escuela, como la transmisión de la cultura; esto desfavorece a las clases menos privilegiadas. En la antinomia poder-libertad se intenta suprimir el poder, con el riesgo de arribar al optimismo liberalista o la utopía del reino de la libertad, en donde la satisfacción inmediata de las necesidades e intereses individuales y de grupo supondría afirmar que el principio del placer sea el director del comportamiento humano. Se suprime al maestro. Se tiene una fe total en el mito de la bondad de la naturaleza humana. Hay un optimismo exagerado en la capacidad revolucionaria de la escuela.

EL MODELO CULTURAL:

El Modelo Cultural.- Define a la cultura de una organización (o cultura organizacional) como el conjunto complejo de ideas, creencias, tradiciones, valores y símbolos, compartidos por los miembros de la organización. Los métodos aplicados a su estudio son: el análisis de símbolos, el estudio de la imagen de la organización, y el estudio de aspectos parciales como: clima, liderazgo, relaciones sociales. Se ha llegado a tipificar. Este tema puede estudiarse concentrándose en dos ejes: 1) la interrelación de la organización y la cultura en la que nace, que la condiciona, conforma y posibilita y 2) la cultura peculiar propia de la organización (se niega que haya un modelo único organizativo de carácter general).

El Modelo Cultural en la escuela.- La relación entre cultura y escuela, puede ser analizada desde tres corrientes pedagógicas que son: 1) la que define a la escuela como *transmisora* de cultura, 2) la que define a la escuela como *reproductora* de cultura, y 3) la que busca realizar en la escuela un proceso de *liberación* mediante la cultura. La concepción que de *cultura escolar* que se ha construido hasta ahora, se deriva de la concepción de cultura organizacional, y puede definirse así: la *cultura escolar* es vista como *el conjunto de valores, ideas, creencias, tradiciones y símbolos* compartidos por los miembros de una organización escolar. Se han llegado a generar tipologías de la cultura organizacional escolar.

Aportaciones.- Al enfatizar en la relación entre cultura social y escuela, se tiene un mejor entendimiento de ésta y de las funciones sociales del sistema escolar; las polémicas sobre transmisión, reproducción y cambio cultural, permiten tener una ponderación y perspectiva equilibrada y menos parcial de la incidencia real de la escuela en la cultura social; señala la importancia de que la escuela tenga una cultura propia y de que ésta se fortalezca y se establezca para posibilitar la creación de una comunidad educativa; la corriente crítica del enfoque cultural enfatiza en varios problemas aún no resueltos por la escuela (la selectividad del sistema; la inaccesibilidad del lenguaje escolar a ciertos sectores; la hegemonía ideológica y política en la escuela; la aceptación a-crítica de los contenidos curriculares; los “talentos” y “dones” no son naturales, sino que se corresponden con el nivel socioeconómico, etc.); y el nuevo campo experimental de la educación intercultural.

Limitaciones.- El riesgo de privilegiar demasiado el enfoque cultural y olvidar otros aspectos educativos, didácticos, organizativos, etc.; el peligro de llegar a consolidar una cultura escolar tan fuerte y estable, que se cierre a influjos externos y que se imponga dictatorialmente en su interior, para ello es necesario que se pueda conformar una cultura que sea libremente compartida, pero no totalitariamente impuesta; y, finalmente, los puntos débiles de la crítica marxista sobre la reproducción cultural, que son: que no ofrece soluciones desde la propia escuela, que el esquema de clasificación es teórico e inadaptado a la realidad actual y que la metodología y el lenguaje son complejos y confusos (lo que los hace inaccesibles e impenetrables para una amplia masa de lectores).

EL MODELO SISTÉMICO:

El Modelo Sistémico.- Surge de la Teoría General de Sistemas, que tiene una visión unitaria de las ciencias y una idea de conjunto, cuya perspectiva fundamental se puede resumir en: *visión de totalidad, e interrelación de las partes*. La organización es vista como un sistema abierto que reúne las características de: importación de energía, proceso de transformación de ésta en resultados o salidas, ciclo de eventos, entropía, retroacción, homeostasis dinámica, diferenciación progresiva, equifinalidad; la organización es además, especificada como un subsistema social compuesto de subsistemas: técnico, de apoyo, de mantenimiento, de adaptación y gerencial.

El Modelo Sistémico en la escuela.- Aún no ha sido plenamente desarrollado en este ámbito, pero ha contribuido a la construcción del modelo de escuela abierta, en el que el centro docente se encuentra abierto a la comunidad, enfatizando en tres ámbitos: 1) el vínculo escuela-hogar, 2) el desarrollo de la actividad e los alumnos de modo que sepan cómo conducir su propia vida y 3) la aproximación al mundo actual. Autores que han trabajado este modelo: Gómez Dacal (que divide al *sistema escolar* en varios subsistemas: *sistema rector*, *sistema operativo*, *sistema de enseñanza*), y Císcar y Uria, quienes definen a la escuela como *sistema abierto*, que se encuentra siempre en un proceso de transformación.

Aportaciones.- Las más destacadas son: la integración de muchos elementos de las teorías que le precedieron; el uso de un lenguaje común; la interdisciplinariedad; la interdependencia entre los diferentes elementos o subsistemas; la organización es vista como un subsistema abierto, abriéndose al entorno; el análisis sistémico se vuelve en un instrumento útil para el estudio y diagnóstico de las organizaciones; se integra una visión de totalidad, que supera la fragmentación ocasionada por la especialización.

Limitaciones.- Se olvidan o se resta importancia a los aspectos organizacionales que tienen que ver con: el origen, génesis y desarrollo de las organizaciones; el hombre y su conducta; el lenguaje; aspectos culturales; efectos ecológicos; las disfunciones, el error, la patología y los desequilibrios en la organización. En su visión organicista se subraya más el determinismo que el voluntarismo, el equilibrio que el conflicto, y la estructura que el proceso. Continúa el predominio de la visión lucrativa, gerencial y /o directiva sobre la organización; sus intereses siguen girando en torno a la eficacia, la satisfacción laboral como medio para aumentar la productividad, y la apertura al entorno se da con el fin de aumentar la competitividad y el dominio en el mercado. El concepto de hombre pasa a último término y por encima de éste se colocan a los sistemas y estructuras.

EL NUEVO PARADIGMA CRÍTICO* :

El Nuevo Paradigma Crítico en el estudio de la Organización.- Surge como una crítica al paradigma neopositivista, en el que se basan casi todos los modelos anteriores, y fundamenta su propuesta en la escuela de Frankfurt, Adorno, Marcuse y Habermas. Mientras que para el paradigma dominante la organización es: *simple, jerárquica, mecánica, determinada, de causalidad lineal, construida y objetiva*, para este paradigma (crítico y emergente), la organización es: *compleja, heterárquica, holográfica, indeterminada, de causalidad mutua, morfogenética y perspectiva*. Confrontado con el modelo burocrático y similares, la visión de la organización desde este paradigma es: *menos racional, menos monolítica, sus elementos estables son muy escasos, las conexiones entre sus elementos son de una intensidad variable, y prevalecen las situaciones ambiguas*.

El Paradigma crítico en la organización escolar.- Este paradigma no ha generado aún ninguna tarea consistente de la enseñanza, pero han surgido dos corrientes: la *interpretativa* (para la que la característica crucial de la realidad social, es su estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros), y la *sociocrítica* (para la que la escuela no es una entidad formal-estructural-racional, ni tampoco una construcción subjetiva, sino una *construcción social mediatizada por la estructura sociopolítica existente*; la escuela sería entonces una *anarquía organizada, una organización débilmente articulada, una lucha de poder...etc.*; y lo que pretende esta corriente en la organización escolar es: 1)Tomar conciencia de los problemas y situaciones conflictivas participando en el contexto en que se generan; 2)Conocer las implicaciones de contenido, de resonancia afectiva y de dificultad práctica que conlleva la toma de decisiones; 3)Conformar el contexto social que permita la promoción participativa; 4) Orientar la normativa de acción para facilitar el proceso de transformación socio-cultural; y 5)Concienciar de que el contexto físico-social no llega a formalizarse nunca, sino que exige actitud de cambio estructural). Su metodología: la investigación-acción, entre otras.

* Dado su carácter emergente, este paradigma no constituye aún un modelo de organización escolar propiamente dicho, pero sí aporta elementos epistemológicos, metodológicos y críticos muy importantes para las teorías organizativas y pedagógicas.

Es importante señalar, junto con los autores de esta obra, que casi todos los modelos anteriores se generaron en el contexto de un paradigma positivista y neopositivista, lo que nos permite tener los elementos para abrir una discusión en torno a la forma de hacer conocimiento que éste paradigma conlleva. Como lo vimos en la exposición del último paradigma (el paradigma crítico), se cuestiona la validez y hegemonía del paradigma positivista mostrando, al mismo tiempo, su iniciativa para incidir en la transformación de la realidad que investiga.

Mientras tanto, podemos añadir que el enfoque cultural, que será el que vertebrará este trabajo, aún no ha sido plenamente desarrollado ni probado en la realidad escolar mexicana, pero aspiramos a que pueda incidir en su gradual transformación. El primer paso para ello es, el poder realizar un diagnóstico mediante la metodología adecuada y correspondiente a este modelo. En este trabajo trataremos de exponerlo tratando de aportar un poco en vías de la solución de una de las problemáticas que ha presentado: su falta de claridad en el lenguaje y términos, y su falta de adaptación a la realidad actual.

Ahora bien, veamos mediante la siguiente tabla, los aspectos dinámicos de los modelos que acabamos de exponer:

ASPECTOS DINÁMICOS DE LOS DIVERSOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

(de Muñoz y Román, 1989: 218)

<u>Aspectos Dinámicos</u>	Productivos	Humanistas	Estructurales	Políticos	Culturales	Sistémicos
Planificación	La dirección fija los objetivos	Reuniones para participación	Estrategias para conjuntar objetivos	Arenas para lucha de poder	Ritual para designar responsabilidades	Estrategias de coordinación de objetivos
Toma de decisiones	Proceso racional del mando	Proceso abierto al compromiso	Secuencia racional de decisión	Oportunidad de ejercer poder	Ritual para apoyar al jefe	Implicación de subsistemas
Reorganización	Por nuevas técnicas	Equilibrar necesidades	Redistribuir roles y responsabilidades	Redistribuir poder	Mantener imagen de eficacia	Por exigencias del entorno
Evaluación	Para primas a la producción	Para ayudar al crecimiento	Para distribuir premios y sanciones	Para ejercer el poder	Ritual organizado	Feedback para todo el sistema
Tratamiento de conflictos	Imposición autoritaria	Incremento de relaciones	Mantener con los objetivos	Negociar o manipular	Desarrollar valores comunes	Readaptar subsistemas
Comunicación	Transmisión de órdenes	Intercambio de necesidades	Transmisión de hechos e informes	Para influir o manipular	Contar historias y leyendas	Transmisión de todo el sistema
Reuniones	Escasas para decidir	Lugar de encuentro	Lugar formalizado para decidir	Lugar de competición	Ceremonia para reafirmar valor	Para articular el sistema
Motivación	Económica	Autorrealización	Material	Coerción, seducción	Simbólica	Variada

CAPÍTULO III: LA PERSPECTIVA CULTURAL LLEVADA AL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. CULTURA, ORGANIZACIÓN Y ESCUELA

Ya que tenemos una idea mucho más clara del significado del término cultura y hemos revisado las distintas formas de estudiar la organización escolar propuestas por cada uno de los modelos de organización escolar, tenemos más elementos para abordar el tema educativo desde la perspectiva cultural.

Como lo veremos, la cultura organizacional tiene como base el *intercambio y negociación de significados* hasta que éstos llegan a ser adquiridos por todos (o casi todos) los miembros de la organización. Es decir, podríamos afirmar que el proceso de nacimiento y desarrollo de una cultura organizacional, tiene como meta última dicho objetivo: que los valores, significados, creencias, ideales, etc., lleguen a ser compartidos por todos o casi todos los miembros de la organización. En este sentido, podemos ver con claridad que la visión que de la escuela tiene la perspectiva cultural, va más allá de una visión racional y tecnológica, centrada únicamente en la eficiencia y los resultados. La perspectiva cultural, se concentra mucho más en el sentido de las acciones que los miembros de la organización llevan a cabo, en sus intenciones y propósitos, en su forma de relacionarse con los demás miembros y su forma de abordar las problemáticas a las que se enfrenta la organización y la forma de resolverlas.

Esta cultura se mantiene, se transmite y se puede transformar, mediante diferentes procesos de negociación e influencia que la pueden fortalecer, debilitar o modificar en diferentes sentidos.

3.2. Cultura Organizacional: el nuevo paradigma

El estudio de las organizaciones con base en su cultura propia es relativamente nuevo. Sus fuentes principales de inspiración se encuentran en la antropología, la sociología, y en el desarrollo organizativo en el ámbito empresarial, que ha sido muy significativo en las últimas décadas. Trataremos de presentar con claridad esta perspectiva para más adelante trasladarla al ámbito escolar.

3.3. ¿Qué entenderemos por cultura organizacional?

Asumir el estudio de las prácticas, hábitos, formas de trabajo, y formas de interacción de los miembros de una organización, desde una perspectiva cultural, implica concentrarse

en aquello que no salta a primera vista, pero que explica la causa de fondo de ciertos comportamientos y prácticas de sus miembros, y por consiguiente, su posibilidad de modificación.

Cada organización escolar, da lugar a una compleja y muy particular dinámica de interrelaciones, mediadas por significados, valores, creencias, etc., que van constituyendo una forma de entender y vivir la enseñanza que se concreta y materializa día a día en el centro escolar.

Y son estos valores, ideas, creencias y expectativas los que resultan relevantes cuando tratamos de clarificar en qué consiste o de qué está “hecha” la cultura de una organización, la cual, es única y particular y, además, define la estructura de las relaciones entre sus miembros.

Sin embargo, no hay que dejar de considerar su dinamismo ya que, — sobre todo en la actualidad— es continuamente reelaborada al enfrentarse a un contexto cambiante y dinámico, donde las relaciones con el entorno deben redefinirse a fin de que se dé la necesaria adaptación recíproca entre el contexto y la organización.

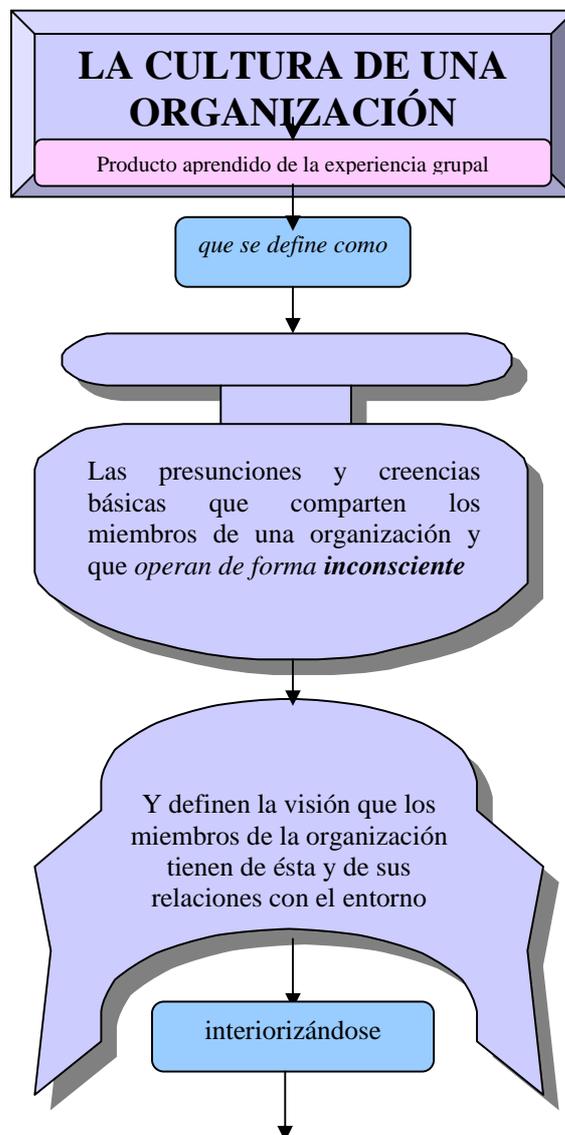
“[...] las acciones que las personas realizan en el contexto de una organización, están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas por las organizaciones. O, más exactamente, generadas y transmitidas en el transcurso de la interacción entre los sujetos. A este discurso lo llamamos cultura. Esta cultura es concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen”. (Armengol; 2001: 24)

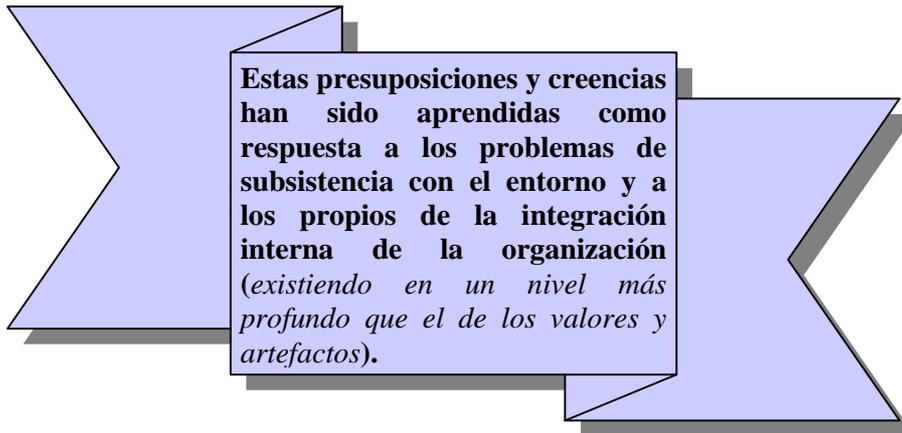
Recordando la distinción inicial sobre las diferentes formas en que es posible definir la cultura, podemos notar que, para esta autora, la cultura no es mera información o un conjunto de principios, valores y normas puestos en papel. La cultura, tanto para Armengol, como para nosotros, se materializa y mantiene en prácticas cotidianas muy concretas, tanto en el seno de una organización escolar como en cualquier otra, y tiene implicaciones en muchos niveles. Su principal vía de transmisión y adquisición se da mediante la interacción entre los sujetos pertenecientes a ella y quienes se van incorporando a ésta. En otras palabras, mediante el proceso de socialización. Más adelante ahondaremos en este concepto. Por el momento, sólo nos concentraremos en la definición del concepto de cultura organizacional.

La cultura de una organización se refiere a las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización. Estas operan de forma

inconsciente, definen la visión que los miembros de la organización tienen de ésta y de sus relaciones con el entorno y han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia con el entorno y a los propios de la integración interna de la organización. Este nivel más profundo de presunciones ha de distinguirse de los artefactos y valores, en la medida que éstos son manifestaciones de niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura o bien modelo de presunciones básicas —inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo que va aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa y de integración interna— que hayan ejercido la suficiente influencia para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir este problema. SCHEIN, 1992:23-5 (cit. En ARMENGOL 2001:25)

La Cultura ORGANIZACIONAL (según Schein)





En esta definición, encontramos un énfasis mayor en el papel de las creencias o presunciones que, como ideas nucleares de la cultura de la organización, tuvieron y tienen la suficiente influencia para llegar a transformarse en “verdades” o, como lo expresa Schein: “la forma correcta de percibir, pensar y sentir” los problemas que enfrenta la organización.

Es a partir de este conjunto de creencias, ideas, valores, etc., que se va construyendo una visión compartida o común, con respecto a la organización misma y al entorno con el que ésta se relaciona. Sin embargo, cuando decimos “visión”, no nos referimos únicamente a lo que los miembros de la organización *dicen* que piensan, sino a la forma en que interpretan su contexto (entorno) y sus relaciones con éste y al interior de la organización, y que se refleja en muchas manifestaciones, tales como su forma de comportarse, su forma de plantearse los problemas que interesan a la organización, su forma de relacionarse con cada uno de los demás miembros, su forma de interpretar el contexto y el entorno, su forma de auto posicionarse en la organización, su forma de entender su propio trabajo dentro de ella y su relación con un contexto más amplio, y hasta pequeñas acciones aparentemente sin importancia o relevancia, pero que tienen un relación directa o indirecta con la influencia de la cultura de la organización. Es decir, nos referimos a la concreción o materialización de esas creencias o presunciones básicas que, a decir de Schein, operan de forma inconsciente. En nuestra opinión, la relación entre estas creencias y las prácticas que de ellas resultan, es mucho más estrecha y hasta inherente, puesto que la cultura no sólo se materializa en las prácticas, sino que *es sólo en ellas que existe*. Y, aunque echa mano del discurso, una vez “instalada” se va transformando en hábito o costumbre, y se mantiene por inercia, especialmente, si no es cuestionada o reelaborada de forma activa por sus miembros y /o líderes y /o fundadores.

Entonces, podemos decir que la cultura de una organización, se manifiesta tanto en el discurso como en el comportamiento, guiando las respuestas, soluciones, significados, la

forma de plantear y resolver problemas etc., que los fundadores emplearon o emplean con el fin de alcanzar sus objetivos, y que los demás aprendieron y continúan aprendiendo y validando, integrándose a su forma de vida, y operando cada vez más, de una forma automática y simplificada. Más adelante veremos que este bagaje específico de la organización (que la pone en relación con el entorno), es sólo un aspecto o dimensión de la cultura, el cual, algunos autores definen como *contenido*.

El otro aspecto o dimensión de la cultura organizacional es la *forma*, y se concentra más en el ámbito propio de las relaciones, es decir, se refiere al conjunto de actitudes, comportamientos, formas de interactuar, o la forma o modalidad en que resolvieron que era mejor establecer y organizar las relaciones entre sus miembros a fin de permanecer integrados y en las condiciones óptimas de interacción con el entorno (es a lo que Schein se refiere como el conjunto de respuestas a los problemas de integración interna de la organización).

Este segundo aspecto o dimensión es la que, como psicólogos sociales nos interesa mayormente, pues se concentra en las pautas y modelos de relación y asociación de los miembros de una organización. Es decir, la forma en que se constituyen los grupos y equipos de trabajo en una organización y la forma en que van desarrollándose las pautas y modelos de relación entre sujetos y grupos.

3.4. CULTURA Y ESCUELA

3.4.1. Antecedentes en el estudio de la cultura organizacional escolar

En el ámbito educativo, la investigación de la cultura organizacional de las escuelas, se ha nutrido tanto del ámbito empresarial, como de las investigaciones que se iniciaron con el movimiento de *escuelas eficaces*, que fue el movimiento que a mediados de los 70's tuvo mayor influencia en el estudio de la cultura en el marco escolar. La tesis básica de este movimiento, consiste en afirmar que las características de la escuela son determinantes e importantes en el rendimiento académico del alumnado, por lo que pasa de ser un problema que se explique de forma meramente individual, a un problema que se plantea y explica desde una perspectiva más amplia, desde la perspectiva de la organización y su cultura.

Además, gracias a esta nueva corriente, comenzó a considerarse la interdependencia que existe entre la cultura del entorno y la organización educativa.

Poco a poco y de manera gradual, el desarrollo teórico y metodológico del estudio de la cultura de las organizaciones educativas, ha ido generando distintos enfoques y propuestas para su estudio. En este trabajo presentaremos las mejores que hemos podido encontrar hasta el momento.

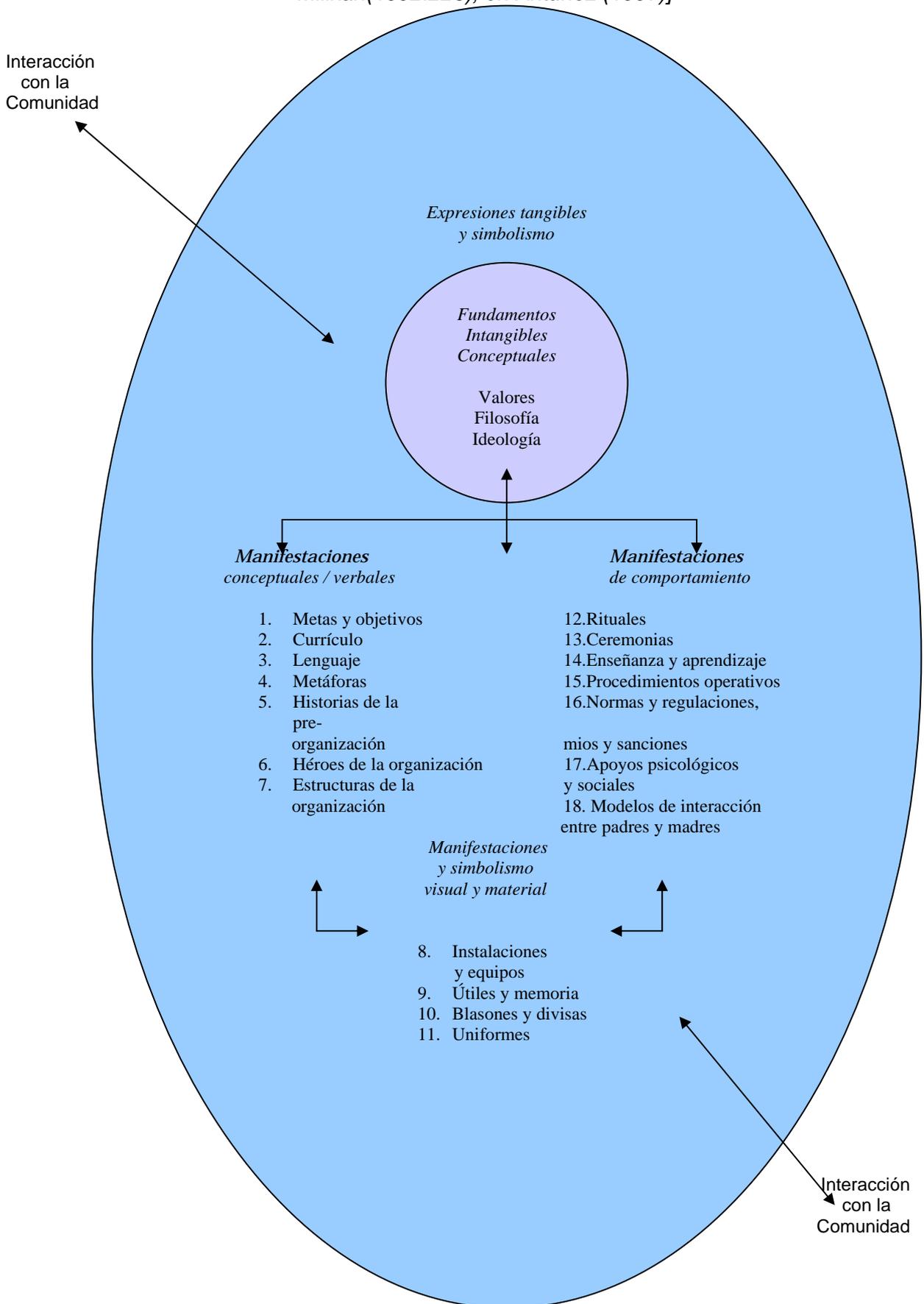
3.4.2. Definición y caracterización de la cultura organizacional escolar

Se han generado distintas definiciones de la cultura organizacional en las distintas corrientes teóricas que se han encargado de estudiar la problemática actual de la educación desde una perspectiva cultural, pero la definición de cultura escolar que tomaremos como referencia principal, es la elaborada por Beare, Caldwell y Milikan (1992), que dice así:

Cultura Escolar: “Este término se usa para definir los aspectos fenomenológicos y sociales de la comunidad organizativa de una escuela, la cual está formada por numerosos elementos intangibles (valores, filosofías, ideologías), junto a otros más tangibles a los que se otorga una expresión visual y de comportamiento”.

Estos mismos autores expresan esta concepción sintetizadamente en un esquema que presentamos a continuación:

MARCO CONCEPTUAL PARA VALORAR Y DESARROLLAR LA CULTURA DE LA ESCUELA. [(Beare, Caldwell y Milikan(1992:226), en Antúnez (1997))]



Aspectos más significativos de las dimensiones de la cultura organizacional según aportaciones de Beare y otros (1992)
(en Armengol; 2001)

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES INTANGIBLES: valores, filosofía e ideología predominantes que informan y orientan las actuaciones de la organización (difíciles de medir)

VALORES: Son criterios mediante los cuales evaluamos nuestras acciones, actitudes y comportamientos de los demás: no pueden probarse científicamente o verificarse lógicamente. Cuando asignamos valores emitimos juicios sobre el valor de las cosas desde una perspectiva particular.

FILOSOFÍA: La filosofía es una declaración coherente, completa, global y estructurada sobre los valores de una persona o entidad.

Ideología: es una estructura de creencias concretas que deriva normalmente de una filosofía más amplia, pero que se caracteriza por una toma de posición a favor de intereses de grupo, clase social, nación o sector social cualquiera.

EXPRESIONES Y SIMBOLISMOS TANGIBLES: La transformación de la ideología en prácticas concretas se realiza mediante manifestaciones tangibles que nos permiten analizar la coherencia y la identidad de lo que denominamos cultura

<i>Manifestaciones conceptuales Verbales</i>	<i>Manifestaciones y simbolismo visual /material</i>	<i>Manifestaciones de Comportamiento</i>
<p>1. FINALIDADES Y OBJETIVOS: Las finalidades expresan intenciones de lo que queremos conseguir; los objetivos son más pragmáticos, su habilidad es transformar las finalidades en declaraciones de intención orientadas al funcionamiento.</p> <p>2. CURRÍCULUM: Es el vehículo que sirve para llevar a la práctica los propósitos educativos de la escuela.</p> <p>3. LENGUAJE: El lenguaje que utilizan repetidamente los miembros de una organización y cómo lo utilizan refleja, directa o indirectamente con o sin intencionalidad, una base de valores.</p> <p>4. METÁFORAS: Son analogías, se compara una cosa con otra clasificando o uniendo cualidades.</p> <p>5. HISTORIAS DE LA ORGANIZACIÓN: Son aquellas anécdotas que tiene todo centro y son significativas de su propia cultura.</p> <p>6. HÉROES /ÍNAS DE LA ORGANIZACIÓN: Los héroes se convierten en modelos sociales para los miembros de una organización. Esta figura invita a la emulación y ayuda a mantener la unidad del grupo. Cada organización tiene sus héroes o sus héroes en potencia entre su personal, tanto del presente como del pasado.</p> <p>7. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS: Son indicadores precisos de la composición que han realizado los líderes y revelan cómo se concibe la toma de decisiones, la comunicación, las relaciones de autoridad...</p>	<p>8. INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO: La información que proporciona una escuela a una persona que la visita por primera vez producen una impresión inmediata y perdurable.</p> <p>9. SIGNOS VISUALES Y MEMORIA: Cancioneros, premios, certificados, foto de promoción... Debe vigilarse constantemente la coherencia del mensaje que estos signos visuales transmiten dentro y fuera de la organización.</p> <p>10. SIMBOLISMOS (BLASONES, ENSEÑAS Y DIVISAS): Son un resumen visual de los valores, la filosofía y la ideología de la escuela.</p> <p>11. UNIFORMES: Se utilizan normalmente tanto para proporcionar un sentido de identidad a los estudiantes como para establecer un código estándar en la forma de vestir.</p>	<p>12. RITUALES: Muchas veces para conseguir una mayor eficiencia en la organización utiliza procedimientos rutinarios que, con el tiempo, se convierten en rituales. Los rituales también pueden convertirse en instrumentos de control.</p> <p>13. CEREMONIAS: Las ceremonias son celebraciones de la vida de una organización y pueden rendir homenaje a miembros particulares, para resaltar acontecimientos especiales, para conmemorar hitos pasados, para dar apoyo a programas existentes o para presentar una nueva actividad.</p> <p>14. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Es el objetivo primordial de la escuela y de las tareas fundamentales de la dirección, profesores y personal de refuerzo. Debe crearse un ambiente seguro totalmente orientado hacia el aprendizaje.</p> <p>15. PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS: Son la realización práctica de las estructuras conceptuales apuntadas por las finalidades y los objetivos de la organización.</p> <p>16. NORMAS Y REGULACIONES. PREMIOS Y CASTIGOS: Sirven para asegurar la coherencia de los comportamientos de los miembros de la organización.</p> <p>17. APOYO PSICOLÓGICO Y SOCIAL: Personal de refuerzo que de forma institucionalizada o incidental proporciona atención activa y visible en la actividad diaria de la organización.</p> <p>18. MODELOS DE INTERACCIÓN ENTRE PADRES Y LA COMUNIDAD: Política que sigue el centro para que los padres tengan acceso a información sobre el centro en general y sobre su hijo en particular.</p>

En lo que se refiere a la metodología para analizar la cultura específica de un centro escolar, este modelo puede ser una herramienta muy útil para ubicar cada uno de los aspectos que debemos tomar en cuenta en el momento de elaborar un diagnóstico de la cultura de una organización escolar, y hasta puede guiarnos en el proceso de construcción de instrumentos (tales como cuestionarios, entrevistas, etc.), que nos permitan ir extrayendo los elementos más importantes y significativos de la cultura que predomina en una escuela determinada. Este tipo de trabajo, ya se ha realizado en algunos países, y a pesar de que no hay muchas investigaciones documentadas al respecto, consideramos que las posibilidades de desarrollo y evolución teórica y metodológica pueden abrir un trabajo serio y concertado de investigación en esta dirección, teniendo en cuenta que todo proceso de transformación cultural, requiere de tiempo y continuidad.

Ahora bien, además de estos elementos constitutivos de la cultura organizacional de una escuela, quisiéramos retomar y señalar, junto con Rossman, Corbett y Firestone (1988), que la cultura organizacional de una escuela, también tiene la doble función de *describir* por una parte, y de *prescribir* por otra; es decir, la cultura organizacional de una escuela, también describe <<cómo “son” las cosas, interpreta sucesos, conductas, palabras, actos y les proporciona un significado>>, y prescribe <<cómo “debe” actuar la gente, regula normativamente las conductas apropiadas y aceptadas en una situación concreta>>, o para decirlo en pocas palabras: <<la cultura define lo que es “verdad” y lo que es “bueno”>>

Ahora veremos, desde una perspectiva más general, la forma en que otros autores definen la cultura escolar. A continuación, presentamos mediante la siguiente lista, la propuesta de Lorenzo Delgado para caracterizar la cultura escolar (1993):

3.4.3. Caracterización de la cultura escolar

1. *La cultura escolar tiene una doble cara:* es un mecanismo aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución pero, al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos (Bolívar, 1993).

2. *Las instituciones educativas crean su cultura, desde el interior,* con las distintas culturas del profesorado y las visiones antagónicas de los alumnos y *desde el exterior,* con el espacio cultural de la comunidad escolar y las intervenciones o controles del sistema educativo.

3. *Cada centro y cada aula generan su propia cultura.* El aula crea un entorno singular fruto de la relación entre los agentes que actúan en ella, que se concreta en un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas de intercambios, caracterizados por la simultaneidad, la imprevisión y la multidimensionalidad (Medina, 1988), o con un tono más literario (Moos, 1975): *los ambientes tienen personalidad igual que las personas.*

4. Por consiguiente, la cultura de un centro no es algo monolítico y uniforme. *En el seno de una organización pueden coexistir, colaborar o friccionar distintas subculturas.* Tal como lo recuerda Odum (1972), en todo ecosistema, los intercambios y las interacciones son tanto positivos (comensalismo, cooperación, mutualismo) como negativas (depredación, parasitismo y antibioisis) Todas ellas están presentes en la red cultural de la escuela.

5. *La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.* Los miembros participan y personalizan los valores y las creencias comunes, es decir, se adaptan a una determinada cultura al mismo tiempo que la mejoran: por tanto, esta influye más en la integración de los grupos que los mecanismos formales y burocráticos (González, 1990)

6. Bajo este mismo punto de vista, cabe señalar que, *a pesar de poseer cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica* y constantemente se reinterpretan los significados de los valores y las creencias y las renegociaciones en función de acontecimientos concretos que van sucediendo y a los cuales deben aplicarse los valores o creencias mencionados.

7. La base de la cultura organizacional es, precisamente, *el intercambio y la negociación de significados* (Pérez Gómez, 1991) hasta llegar a adquirir aquellos que pueden ser compartidos por sus miembros.

8. Debe tenerse en cuenta que *ciertos rasgos propios de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.* Los sujetos proporcionan respuestas descriptivas y evaluativas frente al ambiente (Escart y Musitu, 1982) y consideran que esta dinámica es importante para que los individuos se sientan satisfechos con ellos mismos y con el ambiente en el que necesariamente se encuentran involucrados.

9. A modo de síntesis: una organización no funciona sencillamente porque todo esté bien reglamentado y se declaren, con todo detalle, sus órganos y funciones. La perspectiva cultural va más allá de esta visión racional y tecnológica:

Las organizaciones son creaciones sociales, producto de la interacción de unas personas que buscan la construcción de sus metas (...) Para comprender las organizaciones habrá que conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que se otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones.

Así que, como vemos, la cultura de una organización escolar no es algo estático ni lineal. Si consideramos los elementos planteados en el modelo de Beare, Caldwell y Milikan, así como esta última caracterización, podremos elaborar una visión más compleja y completa de lo que se quiere decir por cultura organizacional escolar.

3.4.4. ¿Por qué nos interesa tanto la cultura de una escuela?

Para ubicar con más claridad la propuesta cultural para el proceso de transformación y mejora educativa, la compararemos con otra que se podría considerar como su opuesto y / o complemento: la estructuralista. El modelo estructuralista propone cambios imponiendo una estructura formal desde afuera y esperando obtener resultados sólo mediante cambios en la estructura organizacional de la escuela (tales como la reestructuración del currículum, la capacitación del profesorado, la elaboración de programas, la inspección etc.). Pero para el modelo cultural, no basta con esos cambios, y además, no es la forma en que pueden esperarse resultados favorables, sino, la mayor parte de las veces, todo lo contrario ¿por qué? Porque las soluciones “estructurales” del cambio educativo, subestiman las tradiciones, los supuestos básicos y las relaciones de trabajo que configuran profundamente la práctica real (Hargreaves, 1998: 280), es decir, sólo propone objetivos a los que la práctica “debe” adaptarse, sin considerar que ésta es como es, debido a fuertes determinantes culturales, que tienen su propia inercia y una resistencia enorme a cualquier tipo de reforma.

Ahora bien, si es que algún tipo de cambio y mejora educativa es posible, para la perspectiva culturalista éstos se generan cuando se actúa sobre la cultura vigente, lo cual no puede realizarse sin un conocimiento cierto y suficientemente profundo de ella, para comprender qué es lo que puede intentarse y qué tipo de resultados pueden esperarse.

Más adelante veremos que, una vez hecho el diagnóstico de la cultura que nos interesa, es necesario comprender que el proceso que lleve a su extinción y sustitución gradual por otra, requiere de tiempo, compromiso y cierto tipo de acciones y (también), condiciones estructurales continuas, que hagan posible que dicho cambio realmente se lleve a cabo.

En términos conceptuales, de lo que estamos hablando es de una deculturación* gradual y al mismo tiempo, de una apropiación cultural, también gradual, que requieren de muchos años para concretarse.

* Por deculturación, entendemos: proceso que lleva a la pérdida gradual de la especificidad cultural de un grupo social. Y por Apropiación cultural: proceso de incorporación selectiva a una cultura de elementos de otras culturas que por lo común son adaptados al nuevo contexto.

CAPÍTULO IV: CULTURA Y LIDERAZGO

4.1. Comenzando por la base: la organización se constituye como un proceso grupal

Existen distintas perspectivas teóricas que tratan de explicar el proceso de formación grupal, condición necesaria e inicial, para llegar a consolidar cualquier tipo de organización. Por ejemplo, para autores como Schenquerman, existe un “amplio espectro de determinantes que intervienen para que los sujetos copartícipes de un espacio y tiempo, incluso con un objetivo similar, transiten de su anonimato inicial o, según la formulación de Schenquerman, de esa multiplicidad de singularidades y serialidad a propiamente un grupo en organización.” (Schenquerman C.; 1989:7, en Nateras, Nateras; 1993: 300). Y, es el interés en el estudio de estas múltiples determinantes, lo que ha motivado que distintos psicólogos sociales aborden estudio de los grupos, recorriendo toda una gama de modalidades, desde la experimentación en laboratorio con grupos artificialmente creados, hasta la investigación-acción en grupos ya consolidados en contextos sociales concretos.

Entre las distintas determinantes que intervienen en la formación de un grupo, podemos mencionar: que sus miembros compartan intereses, circunstancias, problemas u objetivos para los que la asociación puede favorecer su consecución. Existe una gran variedad de clases de grupos, definidos principalmente por los objetivos que tengan en común. Pero para continuar desarrollando el tema de nuestro interés, nos concentraremos en un elemento que además de que tiene que ver con la formación y desarrollo de grupos, también participa en la formación y desarrollo de organizaciones, y que explica, en buena medida, el porqué y cómo de la cultura organizacional: nos referimos al papel que tiene el proceso de liderazgo en la formación y desarrollo de grupos y organizaciones.

El liderazgo es un proceso grupal, porque involucra no sólo al líder, sino a quienes reciben su influencia y corresponden a ella. Además, lejos de ser una relación lineal o vertical de influencia y de poder sobre los seguidores, el liderazgo se desarrolla como un proceso de construcción social en donde la percepción que de él tienen sus seguidores, así como la forma en que se relacionan líder y seguidores, es decisiva en la formación del grupo y /o organización.

A continuación, revisaremos con más detenimiento los planteamientos teóricos que se han formulado en torno al fenómeno del liderazgo, para, más adelante, abordar su relación con la formación y desarrollo de la cultura de las organizaciones.

4.2. Perspectivas en torno al estudio del liderazgo

La psicología social —y en especial, la psicología social de las organizaciones—, se ha interesado en el estudio del liderazgo concibiéndolo como un proceso de influencia, entre otras cosas, debido a que se cree que cualquier clase de resultado que obtenga un grupo, dependerá del estilo de liderazgo ejercido en él.

Las nuevas formas de aproximarse al estudio del liderazgo, surgen en un contexto en el que la búsqueda de los valores propuestos por la democracia, nos lleva a propiciar la descentralización de recursos, de poder, de conocimiento, etc., y en el que el promover la participación de los involucrados se convierte en una tarea crucial de las organizaciones que busquen desarrollarse.

Es en este contexto que, desde la segunda mitad del siglo pasado, se han generado nuevas teorías que intentan explicar el fenómeno del liderazgo, teniendo más en cuenta a los seguidores o miembros del grupo, y a la forma en que se relacionan con el líder.

La perspectiva más interesante y útil para nuestro trabajo, es aquella que considera al líder como el resultado de o respuesta a las necesidades de un grupo. Desde esta visión, el liderazgo no es concebido como la mera posesión de ciertas características, o un atributo de la personalidad, sino como un conjunto de habilidades que son valoradas y relevantes en función de los objetivos del grupo. Es decir: el líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque éstas características son percibidas por el grupo como las necesarias para lograr el objetivo grupal.

Este nuevo enfoque concibe al liderazgo como un proceso de influencia, en donde la forma en que los seguidores van construyendo su percepción del líder, así como la forma en que está constituido su auto-concepto juegan un papel muy importante en el proceso. Desde esta perspectiva, el líder es visto como aquél que personifica los valores que rigen a un grupo o sociedad, y no como una personalidad <<diferente>> en sí misma, es decir, un líder (que puede ser de tantas clases o estilos), lo es *para* un grupo específico, que tiene necesidades y problemas *propios y específicos*, y el líder de ese grupo, lo es porque de algún modo es la respuesta a esas problemáticas y necesidades. Además, yendo un poco más lejos, en un grupo donde los objetivos están claros y son conocidos y deseados por todos, cualquiera que tenga claros esos objetivos e impulse al grupo para alcanzarlos, se convierte, por ese mismo hecho, en líder. Es decir, el liderazgo, más que ser una función,

proceso o actividad delegada a una sola persona, puede convertirse en una acción que en un momento dado, puede ser llevada a cabo, por *cualquiera* de los miembros del grupo. Las organizaciones donde esto ocurre, suelen estar más vivas, más actualizadas, se adaptan mejor al medio y sobreviven también mucho mejor. Hablaremos de este tipo de organizaciones más adelante, pues se encuentran en las fases ulteriores de desarrollo.

De entre las diferentes teorías contemporáneas sobre el liderazgo que se han venido desarrollando, la que contempla más elementos de un liderazgo que pueda tener un verdadero efecto sobre la cultura, es la del liderazgo transformacional. En esta teoría, se describe un estilo de liderazgo en la que el líder es capaz de involucrar a sus seguidores en la visión que propone, consiguiendo que éstos se comprometan de una forma seria y duradera, con las metas que se corresponden con dicha visión.

Pero, ¿en qué consiste este liderazgo transformacional?, ¿qué lo caracteriza?

Para responder a este par de preguntas, es necesario remitirnos a una característica identificada en las distintas investigaciones que se han realizado sobre liderazgo, y que ha sido la que explica la mayor parte de los casos en que un líder consigue un notorio efecto sobre el rendimiento de los seguidores; estamos hablando del concepto de *carisma*. A pesar de lo vago e indefinido de este concepto, y de las diversas definiciones que de él se han dado, lo encontramos como un elemento presente en los casos en que, mediante la forma de relación que el líder establece con sus seguidores, el grupo va construyendo y apropiándose de una visión común, lo que posee una gran importancia para nosotros, pues es la base para que una cultura comience a desarrollarse.

En términos generales, encontramos que las personas a las que se les atribuye esta cualidad, y desempeñan el rol del líder en un grupo, adquieren una autoridad que les permite socializar su visión y su conducta, invitando a la emulación por parte de los demás miembros del grupo. Posiblemente, esa autoridad proviene de esa cualidad que en general, se encuentra en los líderes carismáticos: su forma de comunicación es de carácter emotivo, por lo que suscita reacciones tales como entusiasmo, motivación, compromiso, esperanza, etc., por parte de los que reciben su influencia. Pero aún más importante: mediante su influencia, el líder carismático puede generar climas que posibilitan ciertos comportamientos, orientados por el conjunto de valores, ideales, arquetipos, etc., que plantea en su discurso y que ha motivado a sus seguidores. Es decir, se convierte en una especie de enlace o liga entre ese conjunto de valores, ideología, visión (que hemos llamado cultura), y su concreción en las conductas específicas de los demás miembros del grupo.

La oportuna influencia de un líder carismático puede replantear lo establecido por la cultura o tradición precedente, reorientando el conjunto de actitudes, hábitos, formas de interrelación, etc., en una dirección distinta a la que se tenía, especialmente si se sentía la necesidad de un cambio.

Se ha encontrado que aquellos líderes considerados carismáticos, tienen varias características en común, tales como:

- una gran autoconfianza
- visión de futuro
- una enorme convicción acerca de los sentimientos de los demás (empatía)
- capacidad (y /o necesidad de influir en los demás) (tiende a aumentar la autoestima del seguidor y su motivación)

Esta última cualidad o característica, es una de las más importantes debido a que algunos autores como Sashkin (1988; cit. En López Zafra; 102, 2001) consideran que es un requisito previo para la creación de una visión efectiva, compartida y asumida por el grupo.

Estas características pueden no presentarse todas, pero lo que realmente importa es que los seguidores las perciban e identifiquen y que, mediante su relación con el líder, construyan y se apropien de la visión que propone. Es importante enfatizar que el efecto de su influencia puede ser tal, que puede llegarse a modificar, incluso, el autoconcepto de los seguidores. Es decir, éste tipo de líder, es capaz de conseguir que sus seguidores hagan suya la visión que propone, transformando su relación con el mundo y consigo mismos, reconstruyendo su identidad y alcanzando resultados que exceden a toda expectativa inicial. De alguna forma, mediante este tipo de liderazgo, los sujetos involucrados se comprometen más y se esfuerzan mucho más, por conseguir las metas que corresponden a esa visión, con base en las creencias que sustentan el sentido de su actuar, y que comparten y valoran los diferentes miembros del grupo u organización.

Se ha encontrado que el líder puede orientar sus acciones en dos direcciones básicas: 1) a favor de sus propios intereses, ó 2) a favor de los intereses de los involucrados. En las investigaciones sobre liderazgo, estas dos orientaciones básicas, del líder carismático, se han clasificado como: 1) el líder personalizado y el líder socializado.

4.3. Liderazgo carismático versus liderazgo cultural

Ya que hemos descrito los rasgos principales del liderazgo carismático, es muy importante diferenciar muy bien aquello que nos resulta útil y necesario para conseguir una

transformación cultural, y lo que no es imprescindible. Lo que buscamos en un líder, no es que necesariamente posea esa cualidad, sino que tenga la habilidad de trabajar con los elementos que influyan en una transformación cultural:

“...Para que pueda haber modelaje de la cultura es crucial la presencia de un liderazgo institucional. Lógicamente, este liderazgo lo encarnarán , en la mayoría de los casos, los miembros del Equipo directivo; éstos no deben jugar el papel de héroes, no es imprescindible un liderazgo carismático, sino que deben ser capaces de generar símbolos y significados comunes y sobretodo, ser unos expertos conocedores del medio.” (Armengol; 2001:178)

Por lo anterior, inferimos que, si bien un estilo de liderazgo carismático orientado hacia los valores propuestos por una cultura colaborativa (que detallaremos más adelante), puede tener efectos significativos, y muy deseables, no es conveniente que lo consideremos nuestro único ni último recurso. Finalmente, lo que deseamos conseguir, es que los valores que se propongan en la nueva cultura, sean llevados a la práctica por los miembros de la organización. El liderazgo transformacional, es sólo una estrategia (entre otras posibles), para tratar de que esto se lleve a cabo.

4.4. Transformación cultural y creencias

Cuando revisamos el concepto de cultura que presentamos en el capítulo dedicado a definirlo, encontramos que uno de los elementos fundamentales de cada cultura, es el conjunto de *creencias compartidas* por sus miembros. La naturaleza, causa, efecto y origen de las creencias, es un tema vivo en la psicología social, que ha sido explorado y estudiado desde diferentes corrientes teóricas y por distintos autores. Los que llaman más nuestra atención, son aquellos que tienen una postura que subsume lo individual en lo colectivo, pues para comprender la influencia que tiene una cultura en cada uno de sus miembros, el recurrir a elementos meramente individuales no es suficiente.

Uno de ellos es Wundt:

Para Wundt, los procesos psicológicos que provocan sentimientos de unidad e integración en una comunidad de tradiciones, costumbres y visiones del mundo, superan los límites de la experiencia consciente. La conciencia individual no recoge la complejidad de la realidad psicológica del sujeto humano, por ello postula que el conocimiento de lo inconsciente o subjetivo permite conocer la articulación entre lo colectivo y lo individual. (Nateras, Nateras 1999: 256-7)

Aunque no nos detendremos en las diversas posturas que se han desarrollado en torno al tema de las creencias, sí plantharemos muy brevemente el tema con base en una

perspectiva teórica definida: un aspecto de la psicología colectiva que desarrolló Gustave Le Bon.

Para teóricos de la psicología social —o más específicamente, de la psicología colectiva— como Gustave Le Bon, son las creencias las que le dan fuerza y unidad a un pueblo. En su obra, *Las opiniones y las creencias, génesis y evolución*(1911), Le Bon desarrolla el tema de las creencias de una forma que resulta muy pertinente para nuestro trabajo. El autor, comienza por reconocer que dada la condición de incertidumbre en la que se encuentra el ser humano, y las dificultades que implica el obtener cualquier clase de verdadero conocimiento, es la tradición, la creencia, la opinión, el hábito (para nosotros, la cultura), la que resuelve innumerables problemas que resultan indispensables para sobrevivir y para llevar una vida en comunidad. Su importancia y necesidad, son expresadas por Le Bon como sigue:

La existencia de un individuo o de un pueblo sería instantáneamente paralizada si, por algún poder sobre natural, fuese sustraído a la influencia del hábito. Es éste el que nos dicta cada día lo que debemos decir, hacer y pensar. (Le Bon; 1911: 12)

Pero una vez que hemos reconocido con Le Bon, la importancia de las creencias, del hábito, de la tradición, en suma, de la cultura, lo que ahora nos interesa es revisar la pregunta de investigación que le dio sentido a este trabajo ¿es posible modificar una cultura? Y, si sí es posible, ¿cómo?

La pregunta que nos permite plantear la problemática desde su base es: ¿qué es lo que lleva a un pueblo, sociedad, grupo, o comunidad, a generar y someterse a una cultura? Al principio de este trabajo, se presentó un esquema que sintetiza el desarrollo de cada cultura como un proceso, cuyo origen, según Armengol, se encuentra en "...la respuesta de un grupo a un contexto ya sea físico o humano". Pero con base en la obra de Le Bon, podemos aventurarnos a indagar un poco más allá. Mediante muy sensatos razonamientos, Gustave Le Bon arriba a una conclusión: el móvil de la vida humana (incluyendo a la animal), es la búsqueda del placer y la huída del dolor. O en otros términos: la búsqueda de la felicidad y la huída del sufrimiento. En principio, ésta conclusión puede resultar sumamente simple y maniquea, incluso obvia. Pero, si la analizamos cuidadosamente, encontraremos su acierto. Por ejemplo, el instinto de supervivencia se orienta con base en este principio. Y, en términos menos biológicos, y más culturales, podemos extender esta afirmación a otros ámbitos como el afectivo, y el intelectual (simbólico, significativo) que forman parte de la vida

humana: aquello que nos mueve, es, desde esta perspectiva, el ideal de felicidad de la cultura a la que pertenezcamos, y a la cual dotemos de autoridad en nuestras vidas. Además, coincidiremos con que aquello que tendemos a evitar, es aquello que nos causa sufrimiento, y sólo lo soportaremos si creemos que es necesario para alcanzar nuestro ideal de felicidad.

Cuando nos preguntamos por aquello que nos mueve y nos lleva a hacer los esfuerzos necesarios para conseguir lo que nos “llena”, lo que nos satisface, en resumen, lo que nos acerca a nuestro ideal de felicidad, es la cultura a través de la cual interpretamos al mundo, la que tiene la respuesta en cuanto al porqué de nuestras acciones. Es ésta cultura lo que nos ha transmitido o propuesto, el ideal de felicidad que tenemos y la forma en que buscamos conseguir ese ideal (aunque claro, éste puede variar a lo largo de una vida). El ejemplo de nuestros padres, familiares, amigos y maestros, los hábitos que adquirimos mediante la educación y aquello que hemos creído que es la fuente de la felicidad, es lo que orienta y dirige nuestras acciones y da sentido a nuestras vidas y a la forma en que se estructuran nuestras relaciones interpersonales.

Según Le Bon, es mediante la transformación del ideal de felicidad, que el verdadero cambio, puede originarse:

Cambiar la concepción de felicidad de un individuo o de un pueblo, es decir, de su ideal, es cambiar al mismo tiempo, su concepción de la vida y, por lo tanto, su destino.

(Le Bon; 1911)

Todos estos planteamientos, a pesar de lo categóricos o absolutistas que puedan sonar, cobran sentido cuando deseamos comprender aquello que está detrás de cada cultura organizacional escolar que podamos examinar, cualquiera que ésta sea. Si revisamos atentamente aquello que justifica y orienta el currículum y los valores, filosofía e ideología de una escuela, encontraremos que todos estos elementos se apoyan en un modelo de ser humano que se constituye como un ideal al cual se aspira y se pretende alcanzar, mediante la educación que se trata de impartir. Es en este modelo de ser humano, que se encuentra implícito el ideal de felicidad.

Sin embargo, encontramos que la distancia que hay entre el ideal y las prácticas y hábitos puede ser muy grande. El tránsito no recorrido entre los hábitos y el ideal, es el que

se pretende completar mediante el liderazgo transformacional. Los valores, ideales y conjunto de creencias que otorgan sentido a la cultura de la colaboración, son los que se proponen en este trabajo.

Cabe señalar que el punto de partida para iniciar cualquier proceso de transformación cultural, lo que debemos tomar en cuenta es lo que realmente ocurre en los hábitos, en las prácticas; justificadas y sustentadas por los valores, creencias, ideología, etc., no explícitas, sino inferidas a partir de la observación atenta y entrenada para encontrarlas mediante distintos métodos de investigación, que exploraremos más adelante.

Mientras tanto, revisaremos la relación existente el liderazgo y las culturas organizacionales.

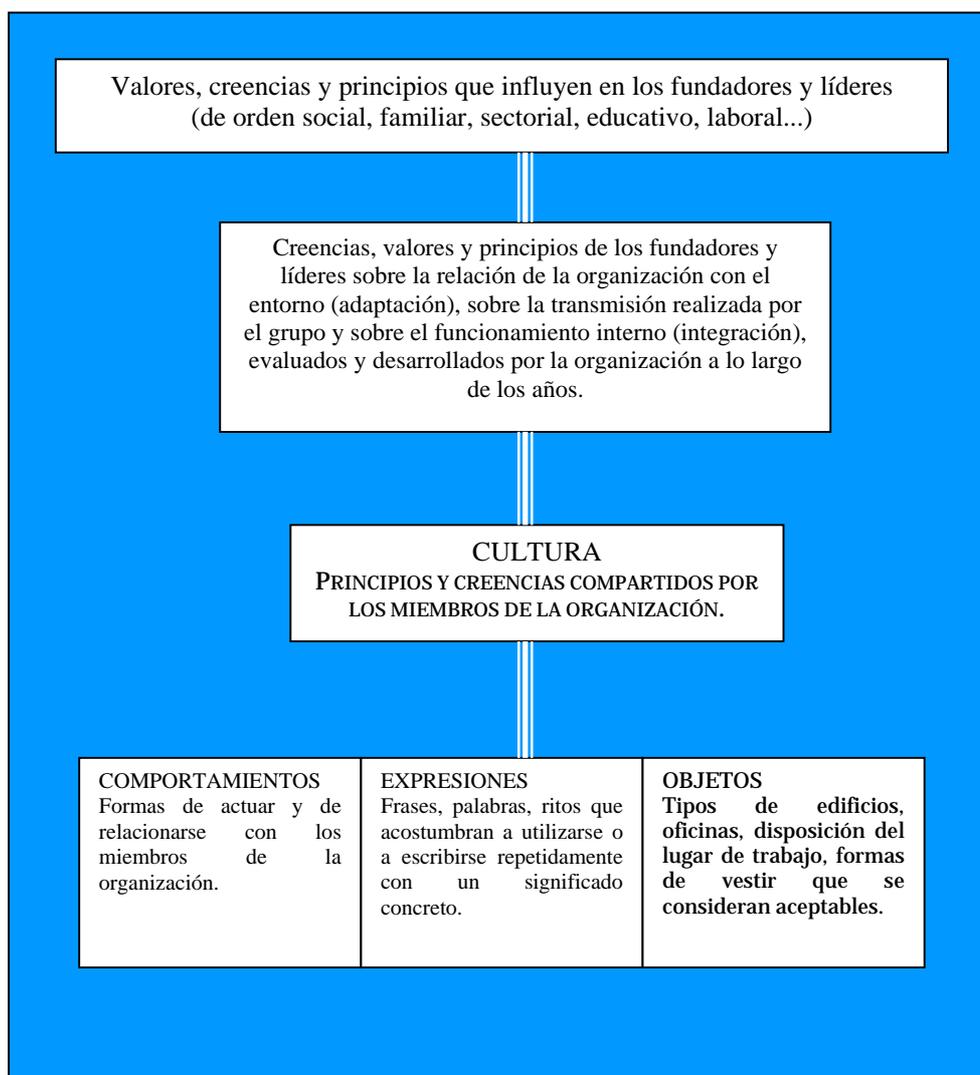
4.5. Relación entre Cultura Organizacional y Liderazgo

Para sintetizar lo que hemos planteado hasta aquí, ubicaremos la importancia de este proceso mediante un esquema elaborado por Schein y que presenta con mucha claridad, el proceso de formación de la cultura en el seno de una organización, ubicando el lugar o papel de los líderes y fundadores:

4.6. Proceso de formación de la cultura en el seno de una organización

(Schein 1992)

(citado en Armengol; 2001:45)



Como podemos recordar, desde el principio de este trabajo hemos asumido que la cultura —así como la cultura organizacional—, es un proceso que se desarrolla en el tiempo

y, como un ser vivo, nace, crece y muere. En el caso del desarrollo del proceso de liderazgo con relación al de una organización es similar, pues, tal como lo han demostrado distintas investigaciones (Segovia y Bolívar, en Medina Rivilla, 1997:165-177) los estilos de liderazgo se transforman paralelamente al estilo o tipo de cultura organizacional que podemos encontrar en un momento dado de la organización y es, en ese sentido, un componente clave para comprender mejor los procesos involucrados en el desarrollo y evolución de la cultura de las organizaciones, tales como su origen, desarrollo y muerte o replanteamiento y, además, nos permiten realizar un diagnóstico más completo de la cultura, tal como lo menciona Louis (1985) en su propuesta metodológica (que presentaremos más adelante).

Ahora bien, además de que encontramos una relación muy estrecha entre el estilo de liderazgo y el estilo o tipo de una cultura, también encontramos que éstos tienen un efecto significativo en su grado de efectividad y eficiencia*; y esto se debe a que, en la medida en que los miembros de una organización, tengan claros los principios y valores de determinada cultura y los asuman, compartiendo creencias y una misma visión, esto se traducirá en comportamientos muy específicos como resultado de una interiorización efectiva, y una de las formas más efectivas que se han encontrado para que esto suceda, es mediante el ejercicio de un liderazgo transformacional.

Como podemos recordar, Schein habla de cultura *como tal* cuando ésta es *compartida* por sus miembros. De esto podemos inferir, que una de las funciones o papeles más importantes del líder es conseguir que aquellos principios, valores, lenguaje, etc, sean *compartidos* por el grupo, por lo que una de sus cualidades esenciales, es su capacidad para comunicarse con claridad, integrando e implicando a los demás, en una misma visión de las cosas (en este caso, de la realidad escolar), así como de lo que es deseable en el contexto en el que se trabaja. Como vimos al hablar de liderazgo cultural, esta cualidad integradora, no va a ser privativa de los puestos directivos, aunque sumamente deseable y necesaria. Y no se considera privativa de las personas investidas de autoridad formal, porque esa claridad

* Es importante mencionar que hay dos dimensiones en el concepto de cultura que, según Sathe (1985, cit. en Armengol; 2001:100), inciden en su efectividad y eficiencia: su *contenido* y *fortaleza*. Según este autor, el **contenido** se refiere a la ordenación e interrelación de sus principios, incidiendo en la dirección del comportamiento de sus miembros, es decir, ésta dimensión de la cultura establece un orden correlativo de prioridad de los principios que indica qué políticas deben priorizarse cuando surge un conflicto entre dos posiciones dadas. En este sentido, el contenido de la cultura, afecta su efectividad. Y la segunda dimensión importante para este autor, la **fortaleza**, refiere a la intensidad del comportamiento de sus miembros (el grado en el que se ha interiorizado esta cultura), y que se podría medir o identificar por la cantidad o el número de creencias que se comparten así como el grado de extensión de éstas entre sus miembros, así como su orden de prioridad (qué tan claro es). Ésta dimensión incide entonces en la eficiencia de la cultura.

en la visión y la capacidad para comunicarla, puede estar presente en cualquier otro miembro de la organización, y porque lo que se busca, finalmente, en un proceso de liderazgo cultural, es que cada uno de los miembros de la organización se vaya implicando más, y vaya haciendo más suyos los valores, principios y filosofía que definen la identidad de la organización.

4.7. Tipologías de liderazgo

En cuanto a las tipologías de las culturas organizacionales, éstas han sido casi tan diversas como el número de autores dedicados al tema, y corresponden a distintos criterios. La tipología que más nos interesa, y que es más útil para nuestro trabajo, es la relacionada con la cultura de la colaboración, cuyo criterio es la ubicación de cada una de las culturas con relación a la distancia que existe entre éstas y la cultura colaborativa.

Es importante señalar que, si bien un líder no es necesariamente el miembro investido de mayor autoridad formal en la organización, tiende a coincidir que es éste último quien puede ejercer una mayor influencia en ésta, y el estilo que defina su tipo de liderazgo, puede ser considerado un “reflejo” o síntoma de lo que está sucediendo en la organización, y viceversa.

Ahora bien, ¿qué tipo de líder podríamos esperar de cada una de los tipos de cultura que revisaremos? Considerando la tipología planteada por Bolívar y Armengol, sintetizadamente, el perfil de los directivos según cada cultura sería:

En la cultura individualista: La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.

En la cultura fragmentada: La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.

En la cultura de la coordinación: Hay propuestas colectivas e individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar roles a las personas individualmente y como grupos.

En la cultura de la colaboración: La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.

Si podemos reconocer un verdadero proceso de liderazgo como generador de cultura, es en el último caso, donde el líder (que en este caso, es el director básicamente), ha conseguido generar marcos comunes de interpretación y acción, implicación y compromiso. De acuerdo a las concepciones contemporáneas del liderazgo, esto se puede conseguir más fácilmente cuando el estilo de liderazgo es el así llamado *liderazgo transformacional*, donde se ha visto que ciertos líderes, que son percibidos como carismáticos, son capaces de sacrificar parte de su propio poder de influencia y poder personal, a favor de la participación, colaboración y unificación del grupo, y no en torno al líder mismo, sino en torno a las pautas culturales que se establecieron mediante su influencia.

Evidentemente que esto es lo más deseable. Sin embargo, no es lo más frecuente. En los estudios más recientes, se reconoce la gran necesidad de formación de directivos para que puedan ejercer un liderazgo de este estilo, pues se consideran una clave en el desarrollo de la cultura organizacional que tanto hemos mencionado en este trabajo.

Ahora revisemos las indicaciones y lineamientos se han generado para que los directivos puedan echar a andar procesos de participación y colaboración, para transformar y desarrollar la cultura de las organizaciones que presiden.

MECANISMOS QUE DEBEN DESARROLLAR LOS LÍDERES DE UNA INSTITUCIÓN EN RELACIÓN CON LOS PROCESO DE INNOVACIÓN Y CAMBIO DE CULTURA

(Armengol, 2001)

- Poseer los principios éticos, en el sentido de valores, normas y comportamientos, que predominan en la coordinación de las personas implicadas en la coordinación de las personas implicadas en la dirección de instituciones educativas.
- Desarrollar un modelo de conducta personal y profesional (incluso en los aspectos más estrictamente docentes, que sirva de orientación, modelo o *coaching* para los demás).
- Descubrir, diseñar y hacer aflorar las capacidades posibles de la institución.
- Reaccionar en la dirección deseada ante las crisis dando ejemplo de modelo positivo mediante su comportamiento personal.
- Intervenir, en la medida de lo posible, en la determinación de criterios para otorgar recompensas y determinado estatus.
- Apoyar y destacar a las personas que aceptan los nuevos valores que pretenden implantarse.
- Crear nuevas historias y rituales para poder reemplazar a los que no son congruentes con los valores que pretenden potenciarse.
- Configurar una estructura organizativa flexible y ágil.
- Intervenir adecuadamente en los procesos de selección, adscripción y promoción del profesorado en el caso de que sea posible.
- Utilizar sistemas de acogida, aceptación y socialización de las personas nuevas.
- Utilizar creativamente las variables organizativas.
- Utilizar estrategias variadas y ofrecer atención a las circunstancias individuales.
- Formalizar las reglas no escritas para que se conozcan y se cumplan.
- Potenciar el uso generalizado de la rotación en puestos y tareas. No establecer filtros que dificulten a lo largo del tiempo el acceso de las personas a las nuevas funciones.
- Utilizar mecanismos de comunicación y participación tratando de ampliarlos, enriquecerlos y de crear una atmósfera de confianza.
- Conocer, analizar y utilizar mecanismos, estrategias y procedimientos específicos, basados en la dinámica de grupos.
- Entusiasmar, que no es mas que la capacidad para motivar e integrar al individuo en el proyecto institucional.
- Mantener atentos y comprender al máximo las exigencias cambiantes del entorno y el funcionamiento interno del centro para poder decidir cuál es el momento adecuado para realizar el cambio.
- Dejar claro el propio compromiso con el proyecto que se inicia.
- No caer en el error de presentar proyectos puramente personales.
- Asegurarse de que todo el mundo tiene claro el proyecto que se pretende llevar a cabo, especialmente respecto a los beneficios educativos.
- Evitar una confianza ingenua en el azar.
- Crear oportunidades y ambientes favorables.
- Evidenciar los posibles beneficios del cambio, para compensar mejor las pérdidas probables.
- Intentar asegurar y distribuir los recursos necesarios de tiempo y dinero.
- Crear nuevas estructuras, roles y equipos para el proyecto cuando sea conveniente.
- Asegurarse de que la solución propuesta guarda relación con el problema definido y que realiza un plan serio para su ejecución: tiempo y apoyo para el proceso.
- Una vez definido claramente el diagnóstico y la planificación, correr los riesgos calculados y estar dispuesto a aceptar las consecuencias y a animar a los demás colegas a ir en la misma dirección.
- Persistir ante los obstáculos, asumir sin traumas las dificultades que se opongan a los problemas de cambio y disponer de esta capacidad o fuerza para realizar las ideas.
- Mantener la estabilidad mientras se introduce el cambio.

CAPÍTULO V: ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO: PRIMER PASO PARA INICIAR UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Ya hemos señalado que toda cultura es un proceso que, como un organismo vivo, nace, se desarrolla y muere; y el tiempo que tarda esto en ocurrir, depende, entre otras cosas, de su grado de fortaleza, de la cantidad de personas que participan de ella, y de la interacción que ésta tenga con otras culturas, a las que puede colonizar o por las que puede ser colonizada.

Ahora bien, cuando hablamos de una transformación cultural debemos reconocer que ésta tiene sus limitaciones, pues si la cultura que deseamos transformar se estableció y reprodujo durante mucho tiempo entre sus miembros y lleva una inercia de muchos años, o si fue creada mediante la influencia de un liderazgo que haya podido instaurar con suficiente fijeza los valores, ideas, creencias etc., pero sobre todo, las formas de relación entre los miembros que dan vida a esa cultura, ésta tenderá a verse como lo “natural”, lo lógico, conveniente, y quizás, hasta inevitable, y difícilmente podrá ser transformada desde sus elementos más básicos y nucleares (aquello que llaman, los elementos *sagrados* de la cultura), aunque aparentemente sí lo haga, pero en sus elementos más superficiales (los así llamados elementos *profanos* de la cultura). Además, como ya lo señalamos, ésta transformación, requiere de tiempo y continuidad.

Pero para poder comenzar cualquier tipo de transformación, el primer paso es tener una idea clara de lo que vamos a enfrentar, por lo que el diagnóstico de la cultura organizacional de una escuela, es la base de cualquier transformación posible de ésta.

Para comenzar a identificar los elementos que debemos considerar para elaborar dicho diagnóstico, comenzaremos con la exposición de las distintas tipologías de la cultura organizacional que tomaremos en cuenta para este trabajo.

5.1. Alcances y límites de las tipologías en el proceso de diagnóstico

Antes de comenzar a revisar algunas de las distintas clasificaciones que de la cultura organizacional se han hecho, tratemos de no olvidar que, a pesar de poseer cierta estabilidad, la cultura de una organización es esencialmente dinámica, y que los valores y creencias se reinterpretan constantemente, renegociándose sus significados en función de

acontecimientos concretos y de experiencias que los sujetos van viviendo, comparándolas con los significados y valores iniciales que poseían en las primeras etapas de su pertenencia a esa organización (Delgado; 2001:41).

La cultura posee distintos grados de estabilidad, pues distintas creencias, valores y prácticas pueden estar arraigados con distinta intensidad en distintos subgrupos dentro de la organización (además de que, como recordamos, la organización se encuentra en constante intercambio con las influencias externas que provienen de muchas y diversas fuentes).

Pero es a partir de estos elementos “estables” de la cultura, que procederemos a exponer su clasificación considerando como parte del proceso de diagnóstico de la cultura de una organización escolar, que ésta pueda ser ubicada en un estilo u otro, si bien esto no será suficiente para su comprensión, ya que una vez ubicado el estilo o tipo de la cultura organizacional, es entonces cuando comienzan a tener mucha más importancia los aspectos particulares de esa cultura, pues si no los tomamos en cuenta, corremos el riesgo de construir una visión demasiado genérica y superficial de nuestro sujeto de estudio, la organización escolar.

5.2. Dimensiones a considerar para el estudio de la cultura organizacional escolar

De acuerdo a la perspectiva inicial que asumiremos (Bolívar 1993, cit. en Armengol; 2001:64), la cultura de una organización escolar puede clasificarse de acuerdo a dos criterios o dimensiones:

1) **CONTENIDO**: que toma en consideración las **creencias**, los **valores** y los **hábitos** y **formas de actuar** asumidos por equipos de profesores **sobrestimando los aspectos compartidos de una cultura**. De esta forma los valores y las creencias compartidos pueden representar una forma de la cultura de los profesores, aunque, de hecho, existan también otros.

2) **FORMA**: que se refiere a las **pautas / modelos de relación y asociación** entre miembros de una cultura: en nuestro caso, las relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Esta forma de cultura organizativa de los profesores puede ser **más importante que el contenido mismo**.

Desde hace aproximadamente tres décadas, las diversas tipificaciones de la cultura organizacional escolar han sido caracterizadas por diferentes autores, y han ido

evolucionando de tal forma que gradualmente se ha puesto más atención en los aspectos que tienen que ver con la forma que con el contenido.

En realidad, los criterios y enfoques a partir de los cuales las tipificaciones pueden ser enlistadas y descritas son múltiples y cada uno de los autores que se ha dado a la tarea de clasificar o tipificar las culturas de una escuela lo han hecho desde una óptica distinta en mayor o menor grado.

Cuando ubicamos cierto tipo de características en la dinámica cultural de un centro escolar, lo que hacemos es como “retratar” un sólo momento de ésta, y a partir de este retrato, podemos inferir que en general se conduce así y que, a partir de distintas observaciones realizadas en diferentes momentos a la dinámica interna de la organización, ese tipo de cultura es el que prevalece en el centro. Pero, como ya lo hemos mencionado anteriormente, la cultura no es estática, sino procesual, y al desarrollarse en el tiempo, va modificándose (ya sea porque va fortaleciéndose, debilitándose, o transformándose en mayor o menor medida y en distintos aspectos), por lo que debemos ser cuidadosos en lo que concierne a su tipificación. Además, como lo hemos dicho anteriormente, cada escuela tiene su propia historia, que es única; y lo que estamos proponiendo son los lineamientos generales a partir de los cuales se podrían hacer metódicas, ordenadas e inteligibles nuestras observaciones de una realidad tan dinámica y compleja como es la escolar.

Tampoco debemos olvidar que la cultura de un escuela no es un todo homogéneo, cohesionado y absolutamente compartido entre sus miembros, sino que casi siempre coexisten distintas subculturas, es decir, culturas de ciertos grupos que al interior de la organización se distinguen de la cultura que predomina en la organización.

Todo esto será importante para poder leer con cuidado y lo más imparcialmente posible las distintas tipificaciones que presentaremos a continuación.

5.3. Tipología de la cultura organizacional escolar basada en Bolívar, Hargreaves, McMillan, Wignal y Armengol

La tipología en la que nos estamos basando (ver Armengol 2001), tiene como criterio la distancia que hay entre una cultura existente y una deseada. Podríamos decir que, siendo la colaborativa la cultura que se busca desarrollar, los demás tipos son algo así como fases previas de desarrollo, pero de las cuales no necesariamente se evoluciona a la siguiente.

TIPOS DE CULTURA ORGANIZACIONAL SEGÚN ARMENGOL (1999)

(A partir de Bolívar (1993^a), Hargreaves, McMillan y Wignall (1992))

	CULTURA INDIVIDUALISTA	CULTURA FRAGMENTADA	CULTURA DE LA COORDINACIÓN	CULTURA COLABORATIVA
Finalidades /Valores	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio.	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esa aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia con estos valores.
Currículum	El profesorado planifica individualmente sus enseñanzas.	El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza de forma generalizada.	El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo y con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
Asignación de tareas	Distribución por materias, niveles, áreas y /o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas (que no responden a criterios pedagógicos) que sirven para asignar a cada profesor a una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor a la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
Intervención en la dinámica de trabajo	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica de los centros es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos.	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.

	CULTURA INDIVIDUALISTA	CULTURA FRAGMENTADA	CULTURA DE LA COORDINACIÓN	CULTURA COLABORATIVA
Interacción entre profesionales	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	El centro se encuentra dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre el profesorado hay interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo.
Gestión de los directivos	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas e individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupos.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
Coordinación pedagógica	La inercia del trabajo regula indirectamente todas las necesidades de relación, no hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre como enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o contradictorios. Se habla sobretodo de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra hacer seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.

	CULTURA INDIVIDUALISTA	CULTURA FRAGMENTADA	CULTURA DE LA COORDINACIÓN	CULTURA COLABORATIVA
Innovaciones	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del estatus quo. Normalmente hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
Conflicto	El profesorado no percibe la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	Aunque el profesorado percibe las discrepancias a menudo prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes, introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
Formación del profesorado	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación profesional pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
Clima	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Sólo desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro aunque se mantiene una cordialidad formal.	El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. Aunque, puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	El profesorado adopta una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

Con base en las clasificaciones anteriores, podemos afirmar que en la práctica, la cultura del ejercicio profesional docente:

<<...desde los primeros análisis sociológicos se ha caracterizado por el individualismo y la privacidad, a causa de los tradicionales espacios celulares aislados en los que existen zonas limitadas para cada ámbito de decisión, con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua e intercambio de experiencias sobre la práctica docente. La estructura celular del trabajo escolar es un inconveniente para la colaboración mutua. La propia socialización profesional acostumbra a enseñar que los problemas internos del aula no deben comentarse con los colegas y que sería una muestra de incompetencia solicitar ayuda o pedir consejo>>.

Armengol; 2001: 76

Y esto continúa siendo una característica constante en el ejercicio de la docencia en nuestras escuelas; especialmente públicas. Pero, para intentar explicar el porqué de la permanencia de este comportamiento, que parece hallar su soporte principal en la dinámica interna de la organización, más que a causas individuales y aisladas, recurriremos al concepto de socialización organizacional, que es un proceso que va moldeando el comportamiento, las prácticas, la valoración y el significado de la profesión docente.

En un sentido amplio, la socialización, es el proceso por medio del cual cada sujeto es incorporado a una cultura, mediante una adquisición o “absorción” de todos los elementos que la caracterizan, condicionando el comportamiento, marcos de interpretación de la realidad y su valoración de ella a partir de una continua interacción entre el sujeto y los demás sujetos que ya viven en esa cultura. En un sentido un poco más específico, este proceso también se da en las organizaciones, como una forma de “ponerse al corriente” de las formas en que en esa organización se convive, se trabaja, se comunica; y que de algún modo implica el aprendizaje del lenguaje (o gramática) propio de la organización, así como de todo lo que para ésta es significativo. En palabras de González y Gaterol (art. de internet), la socialización organizacional, se podría definir así:

La socialización organizacional, en palabras de Schein, es la forma de "ponerse al tanto", el proceso de adoctrinamiento y adiestramiento, en el cual se señala lo que es importante en una organización o en alguna parte de la misma. Si se considera la organización como un sistema de roles, la socialización organizacional consiste en el proceso mediante el cual el individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizacional. Este proceso se da en la escuela, cuando se obtiene el primer empleo, en una organización y se da cuando se pasa de un departamento a otro o de un rango a otro. Y vuelve a aparecer desde el principio si uno abandona la organización e ingresa a otra. La socialización es un proceso, que a pesar de su continua presencia, resulta fácil pasarlo por alto. Sin

embargo, puede hacer o deshacer una carrera y los planes del personal en una organización. La rapidez y eficacia de la socialización determinan la lealtad, el compromiso, la productividad de los empleados, así como su permanencia o salida. La estabilidad y eficacia de las organizaciones dependerán de la habilidad que tengan éstas para socializar a sus componentes.

GONZÁLEZ Y GATEROL (art. de internet)

Por consiguiente, es comprensible que, si desde la formación básica de nuestros profesores, éstos internalizaron que el modo de hacer las cosas es aislados, que sólo son responsables por su aula, que ellos solos deben hacerse cargo de la educación de *su* grupo y sólo con respecto a *su* materia, es muy difícil que intenten o que si quiera conciban otras maneras de trabajar. Más adelante trataremos este tema con mayor amplitud. Por el momento, sólo queremos exponer lo que los mismos autores de estas clasificaciones comentan con respecto a ellas y lo que encuentran en la práctica escolar.

Con respecto al tipo de cultura *fragmentada*, encontramos que si a acaso hay pequeños grupos de profesores que trabajan más o menos conjuntamente, éstos son grupos aislados y frecuentemente enfrentados entre sí, con muchísimas consecuencias negativas para los alumnos y hasta para los mismos profesores. Esta situación tiende a presentar otro tipo de problemas, pero también habla de una cultura organizacional aún indefinida y con poca claridad entre sus miembros. Sin embargo, sabemos que existe la posibilidad de promover un liderazgo cultural que puede contribuir a la gradual integración armónica y constructiva entre las diferentes posturas que puede haber dentro de una organización, a la cual pueden enriquecer en vez de perjudicar.

Finalmente, la cultura de la colegialidad forzada, que es el último tipo de cultura que podemos encontrar con mayor frecuencia, al ser una cultura promovida desde estructuras administrativas externas y ajenas, tiende a ser, en la práctica, el resultado de un funcionamiento individualista que aunque es presionado para trabajar en equipo, con reuniones conjuntas etc., se convierte en un recurso instrumental para adaptar determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde fuera (Armengol 2001:77).

Como podemos ver, los distintos tipos de cultura docente que identificamos con base en estos criterios se pueden ubicar como las distintas etapas o grados en el proceso evolutivo de una organización: en la cima encontraríamos a la cultura organizacional “ideal” o deseada, que en esta ocasión llamaríamos: la colaborativa (aunque también podemos llamar,

democrática, inteligente y solidaria, co-responsable, participativa etc.). En la base estaría la antítesis de ésta, en donde el individualismo y el autoritarismo prevalecen.

De algún modo, en cada una de estas tipologías hemos ido encontrando que, criterios muy importantes para comprender, diagnosticar y evaluar la cultura organizacional escolar y la cultura docente son, entre otros: el grado de cohesión entre sus miembros, la distribución y el manejo del poder y la autoridad, la fluidez y calidad de la comunicación, la consideración justa y equilibrada de todos los factores que pueden intervenir en el funcionamiento de la organización, como son: factores humanos (motivación, estilo de liderazgo, calidad de las relaciones interpersonales), factores de formación y actualización (aquí caben elementos como la cultura de la calidad pedagógica, una cultura de constante actualización, así como la habilidad de reflexionar sobre la práctica, etc.), factores económicos (si son suficientes y cómo se gestionan, ó si éstos son o no el único elemento motivacional para estar trabajando en la organización), la claridad de los roles o perfiles profesionales (que tiene que ver con la claridad de las finalidades y objetivos de la organización, y con su capacidad para integrar a sus miembros a la dinámica de la organización, mediante el proceso de socialización organizacional), entre otros.

Lo que podríamos llamar la evolución de estos tipos de cultura se encuentra representada jerárquicamente en los cuadros precedentes, comenzando con una cultura organizacional menos dispuesta al cambio y a la innovación y continúa avanzando hasta describir el perfil de una cultura abierta e interrelacionada con su entorno, con capacidad de innovación, cambio.. etc.

Además, es importante mencionar que hay dos dimensiones en el concepto de cultura que, según Sathe (1985), inciden en su efectividad y eficiencia: su *contenido* y *fortaleza*. Según este autor, el **contenido** se refiere a la ordenación e interrelación de sus principios, incidiendo en la dirección del comportamiento de sus miembros, es decir, ésta dimensión de la cultura establece un orden correlativo de prioridad de los principios que indica qué políticas deben priorizarse cuando surge un conflicto entre dos posiciones dadas. En este sentido, el contenido de la cultura, afecta su efectividad. Y la segunda dimensión importante para este autor, la **fortaleza**, refiere a la intensidad del comportamiento de sus miembros (el grado en el que se ha interiorizado esta cultura), y que se podría medir o identificar por la cantidad o el número de creencias que se comparten así como el grado de extensión de éstas entre sus miembros, así como su orden de prioridad (qué tan claro es). Ésta dimensión incide entonces en la eficiencia de la cultura.

Con base en el conocimiento de estas dos dimensiones, podemos también ubicar qué tipo de cultura tiende a ser más fuerte o débil y las consecuencias que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, podríamos ilustrar todo lo dicho con anterioridad, con la siguiente afirmación:

Es la cultura la responsable de mantener o no la cohesión entre las partes, en el sentido que el sistema de significados compartidos es el mejor aglutinador de una organización.

Coronel (1994)

Ahora nos concentraremos en la metodología y los procedimientos para diagnosticar, que son la base para tomar decisiones y para iniciar cualquier proceso de transformación cultural.

5.4. LA MIRADA EN EL ESPEJO: DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ¿CÓMO Y PARA QUÉ?

5.5. *¿Quiénes se benefician en el proceso de diagnóstico?*

Cuando nos preguntamos por el método más adecuado para comprender la cultura de una organización, hemos de dirigir nuestra atención, a la forma en que se mira la realidad creada y concebida desde y en la institución, es decir: la forma en que es interpretada la realidad cotidiana en la escuela; ¿qué significado tiene, para cada uno de los miembros de la organización, el pertenecer a ella, el trabajar en ella y para ella? ¿cuáles son las creencias que justifican su pertenencia a ésta? ¿cuáles son esos elementos tangibles e intangibles de los que hablan Beare, Caldwell y Milikan en su modelo?, es decir: ¿cuáles son, y cómo se manifiestan sus valores, filosofía, e ideología? ¿qué creencias, imágenes y mitos comunes la sustentan? ¿qué tipo de interacción social propicia este estilo cultural entre sus miembros? Son múltiples los elementos a considerar, pero éstos pueden ordenarse, y analizarse a partir del material que hemos presentado en los apartados precedentes.

Pero antes de pasar a exponer el procedimiento de diagnóstico, me parece muy importante señalar que, si bien, éste implica un ejercicio de interpretación por parte de un agente externo, el esfuerzo por comprender la cultura de una organización, su estudio, su análisis, su decodificación, etc., no se limita a beneficiar o satisfacer la pregunta del investigador. En realidad, para obtener los mejores resultados y hallar el sentido último de una tarea como ésta, es necesario partir de que: la diagnosis de la cultura de una escuela es una tarea que se realiza colectivamente y con la participación de los mismos involucrados en el proceso, es decir, con los profesores, los directivos, los alumnos, los padres de familia, etc., pues es a ellos a quien más puede beneficiar este trabajo colectivo. Esto se debe a que es posible que en el proceso, se vayan generando dinámicas de participación y colaboración, que pueden comenzar a hacer posible que otras formas de interrelación, y por lo tanto, otros estilos culturales, vayan emergiendo poco a poco, y gradualmente. Evidentemente, es muy probable que el diagnóstico por sí mismo no sea suficiente, y por ello es que hemos revisado un estilo de liderazgo que promueve la participación, implicación, integración, etc. de los involucrados, en torno a unos mismos valores, creencias, filosofía, ideología, etc.

5.6. ¿Es posible <<medir>> la cultura de una institución educativa?

La pregunta formulada en este subtítulo, alude a la posibilidad de estudiar metódica y sistemáticamente la cultura de una organización. En un principio, pareciera que estamos pensando sólo en términos estadísticos o “cuantitativos”, pero hay un ejercicio de interpretación que está detrás, y que apuesta por la posibilidad de adquirir una comprensión, lo más completa posible, de la realidad creada en las organizaciones escolares, y su posibilidades de transformación intencionada.

Pensamos que para poder realizar una investigación confiable de la cultura organizacional de una escuela es necesario apoyarnos tanto en metodologías de corte cualitativo como cuantitativo. Ambas, podrán arrojar resultados que, por su distinta naturaleza, “retratarán” desde distintos ángulos el objeto de nuestro estudio, lo cual nos permitirá tener una comprensión más global y completa, contrastante y complementaria de la realidad escolar que nos interese.

Con los modelos de interpretación de la cultura organizacional escolar (véase cuadro de Schein: “*La cultura organizacional*” y de Beare et. al. “*Marco conceptual para analizar y valorar la cultura de la escuela*”), y las tipologías de cultura organizacional (véase el cuadro de Armengol) que presentamos en apartados anteriores, podemos ir construyendo un marco de referencia a partir del cual, nos será posible identificar cuáles son aquellos elementos que hemos de considerar significativos en el momento de estudiar la cultura organizacional de una escuela para poder hacer un diagnóstico confiable de ésta.

Pero antes de pasar a la descripción de los procedimientos necesarios para diagnosticar, vamos a tratar de ubicar los principios epistemológicos a partir de los cuales se justifica la metodología que presentaremos y la perspectiva que adoptaremos.

Según Bolman y Deal (1984), los principios básicos de la naturaleza de las organizaciones, que sustenta el modelo interpretativo simbólico de la Teoría de la Organización, son:

1. *Lo que verdaderamente importa de cualquier hecho, no es el acontecimiento en sí, sino el significado de lo que realmente ocurre.*
2. *Un acontecimiento no está únicamente determinado por el hecho en sí, sino por las distintas interpretaciones que de él realizan las personas.*
3. *La mayor parte de los acontecimientos y procesos más significativos que suceden dentro de las organizaciones, son substantivamente ambiguos e indeterminados: es difícil saber qué sucede, por qué sucede y qué sucederá.*

4. *Esta ambigüedad y esta indeterminación invalidan cualquier aproximación racional en el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.*
5. *Cuando las personas se enfrentan a situaciones indeterminadas y ambiguas, elaboran símbolos que reducen la ambigüedad, resuelven la confusión e incrementan la predictibilidad. Los acontecimientos pueden seguir siendo ilógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero nuestros símbolos humanos permiten que los veamos de forma distinta.*

Es por este conjunto de principios, que se justifica y tiene sentido una perspectiva cultural de la organización, en donde la atención se concentra en lo que las acciones de los sujetos *significan* para ellos, así como la forma en que se relacionan sus miembros entre sí, que se ven orientados por los valores, las creencias y los símbolos, creados y compartidos en la organización, puesto que al ubicar este cúmulo de significados y el sentido atribuido a cada una de las manifestaciones de sus miembros, estamos comenzando a comprender el lenguaje específico de la organización y el estilo o tipo de cultura que prevalece en ésta. Además, podemos ubicar, el grado o estadio de desarrollo en que se encuentra con relación a la cultura deseada, que es nuestro principal criterio para evaluar, ubicar o “medir” la cultura que estudiemos, con relación a su distancia del objetivos.

Ahora revisemos las diferentes estrategias y procedimientos que distintos autores proponen para analizar la cultura de una organización educativa.

5.7. EL DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL: ¿CUÁLES SON LAS HERRAMIENTAS DE LAS QUE DISPONEMOS PARA LLEVARLO A CABO?

En primer lugar, y de acuerdo a las recomendaciones de Armengol (2001:223-4), al comenzar un proceso de diagnóstico, es importante comenzar por preguntarnos sobre:

- 1) **El nivel de coherencia interna de la cultura organizacional** (¿hasta qué punto todos los miembros comparten la cultura existente? ¿coexisten varias culturas o sólo hay una cultura común?)
- 2) **El tipo de cultura** (cuyas clasificaciones ya presentamos en los subtítulos anteriores), y
- 3) **El impacto de la cultura sobre los miembros de una institución** (que alude a una de las dos dimensiones de la cultura: su fortaleza)

Esta información también resultaría importante si el objetivo fuese, por ejemplo, evaluar las probabilidades de éxito en los posibles futuros intentos de innovación de una escuela determinada, así como las características más distintivas del estilo cultural que domina en ésta.

A continuación, vamos a presentar las propuestas de análisis metodológico de la cultura organizacional, propuestas por Louis, K. S. (1994) y Darío y Santibáñez (1992 y 1994), que plantean las fases y focos de análisis a partir de los cuales, se puede estructurar el estudio de la cultura organizacional.

FOCOS DE ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA SEGÚN LOUIS (1985)	
<i><<El análisis de una cultura, es un proceso de extracción (encontrar lo característico de una organización determinada, lo que la convierte en única, especial) y también un proceso de criba (separar lo que es específico de lo que es común).>></i>	
<i>Los orígenes de la cultura</i>	Las condiciones, antecedentes y los procesos históricos a lo largo de los cuales han emergido los elementos culturales.
<i>Las manifestaciones de la cultura</i>	Los símbolos son tradicionalmente las manifestaciones de la cultura. En otras palabras, muchos elementos tienen, además de su valor o significado formal, un valor simbólico de carácter netamente cultural; en la mayoría de las ocasiones, tal valor simbólico es más importante para los miembros de la organización, que ese otro valor formal.
<i>Los productos de la cultura</i>	Aunque no siempre a través de productos tangibles, las culturas afectan de una forma y otra a los individuos que viven en ellas. Algunas culturas producen acuerdo y satisfacción en los trabajadores; otras, conflictos o enfrentamientos entre la dirección y el resto. En todas las culturas se establecen procedimientos característicos para la socialización de los nuevos miembros (denominaremos socialización al aprendizaje que los individuos realizan de las normas y las pautas de relación del grupo social). Todos ellos son productos culturales que debemos analizar.
<i>La gestión de las culturas</i>	Los líderes, aunque no exclusivamente, influyen en las culturas. Al hablar de los líderes no nos referimos sólo a aquellos individuos que ostentan un poder formal y establecido por la organización, sino a todos los que poseen cierta capacidad para modificar la conducta del resto de los miembros de la organización. Las fuentes de poder pueden ser muy variadas: su carisma, sus conocimientos, su combatividad, su capacidad para representar los intereses de un grupo, etc. Por tanto, la acción de los líderes y su impacto sobre las culturas organizativas constituye uno de los ejes de análisis de esta perspectiva.
<i>Enfoques o formas de entender las culturas</i>	El último de los cinco focos de análisis de la cultura tiene un carácter eminentemente teórico, aunque no sin una base práctica. Es importante que nos preguntemos también sobre la esencia de la cultura y sobre cuáles son los elementos constitutivos de esa esencia.

**FASES PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL,
RECOMENDADA POR DARÍO Y SANTIBÁÑEZ (1992 Y 1994) (1ª parte)**

Metodología gradual, desde los aspectos más generales y espontáneos hasta los más peculiares y dirigidos.

<p align="center">1. Contacto inicial.</p>	<p>Deben justificarse, la necesidad, la utilidad y las características del diagnóstico de la cultura, es decir, se trata de definir y especificar la demanda o motivo del diagnóstico. Se aprovechará, además, para solicitar toda la información impresa existente en la organización que ponga de relieve antecedentes de su cultura (organigramas, eslóganes, logos, historias oficiales, premios, castigos, fechas relevantes...).</p>
<p align="center">2. Examen de artefactos culturales.</p>	<p>Se lleva a cabo un estudio documental de organigramas, manuales, declaraciones públicas, periódicos y publicaciones internas, decálogos, historias oficiales, premios, castigos, fechas relevantes...).</p>
<p align="center">3. Entrevistas a informantes calificados.</p>	<p>La entrevista debe ser semiestructurada para reconstruir la historia de la organización, sus etapas más relevantes o sus momentos de decadencia. Es interesante detectar las diferencias entre la historia oficial, la historia vivida y la interpretación de sus miembros para poder configurar la identidad de la organización.</p>
<p align="center">4. Entrevistas de grupo.</p>	<p>Su objetivo es recoger información complementaria a la proporcionada por las entrevistas individuales; la dinámica de la entrevista y el diálogo conducirán a resultados diferentes. Se trata de obtener más información sobre factores sorpresa, así como otros indicadores que faciliten la comprensión de la cultura, sus usos, costumbres, símbolos, etc. Cuando se observa al grupo en acción, es posible que surjan otros comportamientos culturales poco visibles pero expresivos de su realidad.</p>
<p align="center">5. Reuniones del equipo consultor con la participación de informantes internos.</p>	<p>El objetivo es analizar e interpretar la información recopilada y recibir sugerencias de los informantes internos. En estas reuniones es posible que inicialmente existan discrepancias entre los consultores externos y los internos, la discusión abierta y el diálogo franco sin ambigüedades pueden ayudar a crear la atmósfera de estímulo y provecho adecuada para el desarrollo normal del proceso de diagnóstico.</p>
<p align="center">6. Determinación de hipótesis y de los principales items culturales.</p>	<p>Una vez recogida y analizada la información, será posible formular hipótesis sobre los fenómenos culturales de la organización y su forma de operar. Debemos limitar el diagnóstico a destacar los aspectos relevantes y distintos de otras organizaciones similares; este estará determinado por los objetivos iniciales.</p>
<p align="center">7. Análisis de textos en grupo.</p>	<p>Con las hipótesis ya elaboradas, pueden seleccionarse textos de historias laborales en los que se aprecien rasgos culturales presentes en la organización y su forma de operar. Los textos se pueden precodificar, lo cual facilitará la tabulación y la interpretación de su aplicación. También pueden consistir en la presentación de situaciones laborales ficticias pero elaboradas con elementos extraídos de la realidad que se someterán a discusión y análisis del grupo.</p>

**FASES PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL,
RECOMENDADA POR DARÍO Y SANTIBÁÑEZ (1992 Y 1994) (2ª parte)**

Metodología gradual, desde los aspectos más generales y espontáneos hasta los más peculiares y dirigidos.

8. <i>Presentación de resultados preliminares ante un comité interno.</i>	Se trata de realizar una reunión entre la comisión de la organización, de la que formará parte una representación del equipo directivo, y los asesores internos directamente vinculados con la investigación o interesados por ella. La finalidad de este tipo de reuniones es informar a la parte contratante sobre el estado de la investigación, aunque al mismo tiempo se permite la retroalimentación positiva para el trabajo de los investigadores. De esta forma, se integra al cuerpo directivo con el equipo investigador para lograr un diagnóstico a través de la participación de todos los niveles de la organización.
9. <i>Elaboración de cuestionarios.</i>	La finalidad de los cuestionarios es completar la información y conocer la difusión de elementos culturales que ya se han detectado a través de los instrumentos aplicados. Estos constarán de preguntas cerradas que permitirán conocer la opinión de todo el colectivo que hasta el momento se había mantenido al margen de la investigación.
10. <i>Recopilación de antecedentes.</i>	Recopilación de datos mediante la aplicación masiva de cuestionarios.
11. <i>Seminarios de diagnóstico.</i>	Una vez recogida toda la información, se elaborarán unos preinformes que se someterán a la consideración de varios grupos de trabajo.
12. <i>Elaboración y presentación del informe final.</i>	En este informe se presentarán de forma coherente y sistemática los distintos aspectos que configuran la cultura organizacional.

Ahora bien, en cuanto a los medios, estrategias y técnicas para obtener, ordenar, y sacar provecho de la información que vayamos obteniendo de la cultura organizacional de una escuela, hay diferentes posturas, y formas de aproximación. Generalmente, la cultura organizacional es estudiada, básicamente, con métodos y técnicas de corte cualitativo. Sin embargo, y como lo mencionamos al principio de este apartado, la combinación de ambos tipos de técnicas —cuantitativas y cualitativas— puede resultar bastante provechosa. Además, es necesario saber que, dada la complejidad de nuestro objeto de estudio, requerimos aproximarnos a éste de varias formas y desde distintos ángulos, por lo que ninguna técnica tendrá tanto valor por sí misma, sino en relación con las demás.

A continuación, presentaremos una lista de las técnicas de obtención de información, que presenta las diferentes opciones que tenemos a nuestro alcance:

Clasificación orientativa de las técnicas de obtención de información (Del Rincón)

INSTRUMENTOS	ESTRATEGIAS	MEDIOS AUDIOVISUALES
Test Pruebas objetivas Escalas Cuestionarios Observación sistemática	Entrevistas Observación participante Análisis de documentos Autobiografía Historias de vida	Video Fotografía Magnetófono

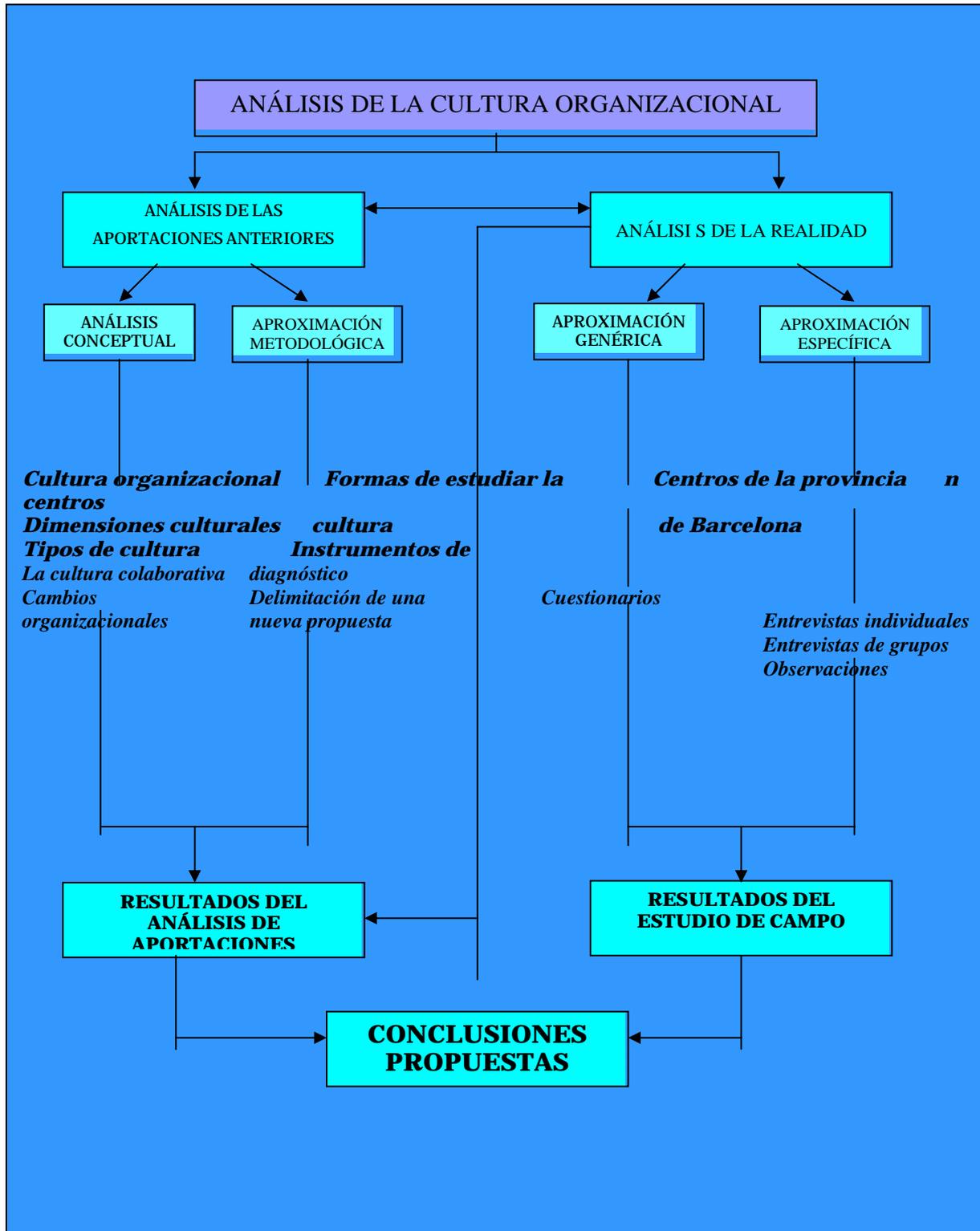
Dada la escasa documentación de investigaciones de este tipo, y la falta de tiempo y recursos para poder realizar una investigación por nuestra cuenta, vamos a presentar la manera en que Carme Armengol Asparó, procedió para realizar un diagnóstico de la cultura organizacional de 5 escuelas, en Barcelona, España.

En una investigación combinada con metodologías cualitativas y cuantitativas, es recomendable delimitar la población que será considerada para cada una de las metodologías. Evidentemente, será posible abarcar un mayor número de sujetos con el método cuantitativo (pues consiste básicamente en cuestionarios), y con el método cualitativo se abarcarían menos, pero con mayor profundidad.

En el caso de la construcción del cuestionario, Armengol se basó en las 18 categorías propuestas por Beare, Caldwell y Milikan, en su “modelo conceptual para valorar y desarrollar la cultura de la escuela”, que establece 18 categorías, a partir de las cuales (añadiendo tres más), diseñó el instrumento. Y con éste modelo, relacionado con las tipología presentada en el cuadro que realizó basándose en la de Bolívar, fue que Armengol elaboró un cuadro de doble entrada y confeccionó el cuestionario, intentando definir cada manifestación analizada según cuatro posibilidades, que respondían a los cuatro tipos de cultura definidos.

En el caso del análisis cualitativo, que fue posterior al estudio cuantitativo, se seleccionaron las escuelas que habían mostrado mayor disposición a colaborar, y continuaban interesados en seguir participando en la investigación. Una vez hecho esto, la investigadora estableció contacto con la realidad de las escuelas seleccionadas de una manera mucho más directa, mediante entrevistas en profundidad, observación en las reuniones, reconstrucción de la historia de la escuela, etc.

Ahora presentaremos el esquema que Armengol presenta, describiendo el proceso metodológico que siguió para realizar su diagnóstico.



Además presentamos el instrumento que Carme Armengol, elaboró para poder realizar esta investigación¹. Consideramos que de ser aplicado en el contexto mexicano, no sería necesario cambiar demasiadas cosas, pues indaga de una forma muy precisa y con imágenes claras, el tipo de relaciones que se viven en una organización.

¹ VER en anexo #

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN EL CENTRO EDUCATIVO*

La cultura es el conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de las demás. Hablar de cultura organizacional es reconocer que en el seno de cada centro existe una estructura organizativa, formas de interrelación, prácticas de actuación y sistemas de creencias, tradiciones, valores y símbolos que conforman una determinada manera de actuar y una realidad de significados peculiares e idiosincrásicos.

Con este cuestionario se **pretende** que pueda conocer la cultura dominante del centro en el que trabaja. El cuestionario es anónimo y consta de distintos aspectos que deben responderse independientemente. El instrumento se estructura en tres partes:

1. El apartado A recoge datos necesarios sobre características generales destinadas a categorizar las respuestas.
2. El apartado B incluye un conjunto de aspectos que se concretan en cuatro situaciones posibles (a, b, c, d) en relación con el aspecto considerado. Se trata de que seleccione y anote, en el cuadro, **la situación que mejor refleja la realidad de su centro** (sea a, b, c, d)
3. En el apartado C debe valorar las manifestaciones presentadas de 1 (desacuerdo) a 4 (acuerdo) sobre la base de la realidad de su centro, según su criterio.

La **aplicación** del instrumento es sencilla. Todos los docentes del centro deben contestar el cuestionario. Es conveniente que las respuestas se realicen todas en un mismo momento y todas de forma anónima. De esta forma garantizamos que las respuestas son individuales y no el fruto de una puesta en común entre algunos de los participantes. Por otra parte, la persona que pasa el cuestionario puede ir resolviendo las dudas que vayan surgiendo a lo largo del proceso.

No hace falta contestar el apartado A si no se va a realizar un tratamiento estadístico completo (correlaciones entre variables, diferencias significativas, etc.): incluso puede ser contraproducente en centros pequeños, pues a través de los datos se puede identificar al encuestado y esto podría intimidarlo restando fiabilidad a los resultados.

Para la **interpretación** de los resultados podemos utilizar dos métodos diferentes. El más sencillo consiste en hallar la media de cada uno de los encuestados (sumar todas las puntuaciones de las contestaciones dadas por cada uno de ellos y dividir por el número de respuestas dadas, 47 si las han contestado todas) y posteriormente realizar la media del centro, teniendo en cuenta que:

- En el apartado de **aspectos de funcionamiento del centro** se debe cambiar la letra por a) por punto, la b) por dos, la c) por tres y la d) por cuatro.
- En el apartado de **aspectos específicos** se ha de tener en cuenta que hay algún ítem redactado en forma negativa, antes de sumar puntuaciones debe intercambiarse su valor. Es decir, si el encuestado ha respondido 1 se deberá cambiar por un 4, el 2 por el 3, el tres por el 2 y el cuatro por el 1. Concretamente, las preguntas que deben recibir este tratamiento son: C6, C10, C12, C14, C17, C23, C24, C30, C32.

Una vez obtenida la media se deberá cotejar el resultado con los valores del cuadro que adjuntamos a continuación. De esta manera, sabremos en primer lugar la cultura predominante que individualmente creen los diferentes profesores que existe en su centro y en segundo lugar la cultura dominante en el centro.

	CULTURA INDIVIDUALISTA	CULTURA FRAGMENTADA	CULTURA DE LA COORDINACIÓN	CULTURA DE LA COLABORACIÓN
Puntuaciones	47 / 69	70 / 116	117 / 163	164 / 188

Si se pretende realizar un análisis más exhaustivo, se debería recurrir a una explotación estadística completa donde se podría apreciar la media de cada una de las preguntas y ver si las diferencias obtenidas en cada una de ellas son realmente significativas. También, se podría comprobar si las diferencias se dan por alguna de las variables establecidas como pueda ser la edad, el sexo, la titulación o la experiencia previa como docente o directivo.

En cualquiera de los dos casos, no podemos caer en el error de interpretar los resultados del cuestionario al pie de la letra; hemos de tener en cuenta que éstos nos indicarán, solo, la tendencia del centro.

* Carme Armengol Asparó. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB. Miembro del grupo EDO (Equipo de Desarrollo Organizativo).

1. Edad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Sexo:	*Masculino <input type="checkbox"/> *Femenino <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Titulaciones de que dispone:		
*Diplomado / ada <input type="checkbox"/> *Licenciado / ada <input type="checkbox"/> *Doctor / a <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Indicar titulación y / o especialización		
4. Años de experiencia como docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Años de experiencia como docente en el centro actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. En el caso de haber integrado el equipo directivo, y / o estar formando parte del equipo directivo, especificar los años de experiencia en cargos directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tarea que realiza actualmente en el centro:		
*Profesor tutor de Primaria <input type="checkbox"/>	*Cargo Directivo <input type="checkbox"/>	
*Profesor tutor E. Infantil <input type="checkbox"/>	*Maestro Especialista <input type="checkbox"/>	
*Coordinador de Ciclo <input type="checkbox"/>	*Maestro de Refuerzo <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Titularidad del centro:		
*Público <input type="checkbox"/> *Privado Concertado <input type="checkbox"/> *Privado <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
9. Etapas educativas que tiene el centro:		
*Infantil <input type="checkbox"/>	*Primaria <input type="checkbox"/>	
*Secundaria <input type="checkbox"/>	*Bachillerato <input type="checkbox"/>	
	*M. Profesionales <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tamaño del centro:		
*Profesores con dedicación exclusiva en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
*Unidades / grupos de alumnos en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Ubicación del centro:		
*Ciudad de más de 500,000 habitantes	<input type="checkbox"/>	
*Ciudad de entre 499,999 y 10,000 h.	<input type="checkbox"/>	
*Ciudad de entre 99,999 y 10,000 h.	<input type="checkbox"/>	
*Ciudad de menos de 10,000 h.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Para cada uno de los siguientes aspectos (1, 2, 3,...) selecciona la situación a, b, c, d) que mejor refleja la realidad de tu centro

1. *Grado de implicación en las finalidades y valores institucionales*

- a) El centro carece de valores institucionales comunes y existen abundantes actividades individuales, cada uno actúa de acuerdo con su propio criterio.
- b) Los valores que existen en el centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma conjunta.
- c) En el centro existen unos valores institucionales comunes aceptados por la mayoría de los miembros, a pesar de que tal aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.
- d) En el centro existen unos valores institucionales aceptados y compartidos por la práctica totalidad de los miembros. Las acciones que estos realizan son coherentes con tales valores.

2. *Planificación del currículum*

- a) Cada profesor planifica de forma individual sus enseñanzas.
- b) El profesorado llega a acuerdos sobre temas organizativos muy específicos (horarios, libros de texto, salidas, etc.) y no se abordan aspectos internos de enseñanza.
- c) El profesorado forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión. Una vez terminada la tarea, el grupo se disuelve.
- d) El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum (contenidos, metodología, materiales, sistemas de evaluación, agrupamiento del alumnado,...)

3. *Lenguaje*

- a) No se utiliza lenguaje común, cada uno utiliza sus propios términos.
- b) A menudo se oyen expresiones compartidas por un grupo de personas que el resto no conoce y / o no utiliza.
- c) Se empiezan a compartir términos y expresiones conocidos y utilizados por gran parte del profesorado del centro.
- d) Existe un lenguaje habitual, expresiones y gestos compartidos que denotan que se comparten las mismas ideas y planteamientos.

4. *Asignación de tareas al profesorado*

- a) Distribución por materias, niveles y áreas y / o departamentos de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.
- b) Existen unas normas implícitas que sirven para asignar a cada profesor una tarea concreta.
- c) La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor la tarea que cree que desempeñará mejor según sus capacidades y preferencias personales. El claustro acepta la decisión sin oposición explícita.
- d) Se decide en el claustro el <<profesor idóneo>> para asumir las distintas tareas que deben llevarse a cabo.



5. *Intervención en la dinámica de trabajo*

- a) La intervención voluntaria de los miembros de la dinámica de trabajo del centro es nula. Pasividad. Responsabilidad individual por aula / grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempo en común.
- b) Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su propia forma de trabajar y de entender la enseñanza de la materia.
- c) El equipo directivo es el que normalmente acostumbra a designar el tiempo y el espacio para la intervención en la dinámica del centro. Las intervenciones voluntarias del profesorado en la consecución de los objetivos es limitada.
- d) Intervención activa y voluntaria de los miembros para alcanzar los objetivos del centro. La enseñanza se entiende como una tarea colectiva de colaboración y participación. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están necesariamente preestablecidos.



6. *Interacción entre profesionales*

- a) Existe una pasividad general y falta de comunicación, cada cual va a lo suyo. Carencia de apoyo interpersonal. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.
- b) Entre el profesorado existe una clara identificación con el subgrupo al cual se pertenece. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos. El centro está dividido en subgrupos con pocos elementos en común.
- c) Existen interacciones puntuales entre el profesorado para la realización de procedimientos muy concretos. El trabajo conjunto es artificial y a menudo forzado.
- d) Entre el profesorado del centro se da una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.



7. *Gestión de los directivos*

- a) La dirección actúa según su plan de trabajo. Normalmente gestiona individualmente con cada persona su aportación a la institución.
- b) La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. La autoridad se asigna sobre la base de más aptitud y dedicación para ayudar a los demás. Se confía en aquel que da ejemplo, apoyo o hace más agradable la convivencia.
- c) A pesar de que existen propuestas colectivas, también las hay individuales y las asignan los directivos para asignar roles a las personas individualmente y por grupos. La autoridad y la jerarquía se basan en la competencia en la tarea.
- d) La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todo el mundo se apoya. La dirección actúa más como coordinador y gestor de decisiones que como asignador de tareas.



8. *Coordinación pedagógica*

- a) Coordinación inexistente, la inercia del trabajo regula directamente todas las necesidades de relación. No hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente evitan hablar sobre cómo enseñar en el aula.
- b) Las reuniones acaban igual que cuando empezaron. La coordinación es sesgada y entre grupos, con resultados pobres y contradicciones. Los profesores cuando se reúnen puntualmente hablan sobre sus alumnos y el entorno familiar, de ellos mismos, de otros profesores y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas y no de cómo enseñar en el aula.
- c) La Coordinación se realiza de arriba a abajo, es rígida y formal. Regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan sobre todo de sus experiencias de enseñanza en el aula con el suficiente nivel de detalle para que su intercambio sea útil en la práctica.



9. *Innovaciones*

- a) En el centro no existe la costumbre de impulsar innovaciones.
- b) Las resistencias a las innovaciones que encontramos en el centro son de carácter personal y proceden del miedo a la pérdida del *status quo*. Normalmente se producen pocas iniciativas de cambio.
- c) Existen innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro que no lo es tanto. Sin embargo, los cambios son poco estables.
- d) El intercambio adecuado entre demandas externas y la realidad interna hace que el centro sea una organización innovadora. Gran adaptabilidad y compromiso de sus miembros con las innovaciones.



10. *Conflicto*

- a) El profesorado no percibe la existencia de problemas, por lo tanto no siente la necesidad de resolverlos.
- b) El profesorado no afronta las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.
- c) A pesar de que el profesorado percibe que existen discrepancias, prefiere no intervenir y esperar a que el tiempo solucione el conflicto.
- d) El profesorado percibe de forma natural las discrepancias existentes, intenta identificar los problemas nuevos e introduce mejoras que a menudo son una solución.

11. *Formación del profesorado*

- a) La formación está relacionada con los cargos institucionales o las nuevas situaciones. Se considera interés personal por promocionarse.
- b) Se rechaza el aprendizaje institucional, existe la formación personal pero el aprendizaje que se logra individualmente no se transfiere al colectivo como grupo. El aprendizaje profesional se da en subgrupos.
- c) Existen propuestas de formación relacionadas con necesidades concretas de la institución y adscripción voluntaria por parte del profesorado. La formación colectiva se considera conveniente.
- d) La formación está basada en las necesidades de la institución, se transfiere al resto de los miembros o se concibe inicialmente como formación de grupo. El aprendizaje profesional es compartido.

12. *Clima*

- a) el profesorado se pasa el día refunfuñando sobre su trabajo. Sólo desea marcharse lo más rápido posible.
- b) Entre el profesorado existe una actitud de indiferencia respecto a los problemas de los demás, a pesar de que se mantiene una cordialidad formal.
- c) El profesorado adopta una actitud positiva con su grupo. No obstante, pueden existir tensiones latentes y explícitas entre distintos grupos.
- d) El profesorado adopta una actitud positiva. Existe una elevada motivación y un elevado desarrollo personal que inciden en el nivel de calidad de la organización.

C. ASPECTOS ESPECÍFICOS.

Valore las manifestaciones presentadas de 1 (desacuerdo) a 4 (acuerdo) según su criterio y **en base a la realidad de su centro**. Incluya, siempre que pueda, un ejemplo que explique la realidad de su centro en relación con la afirmación presentada. Como **ejemplo puede servir una frase o expresión, una situación concreta o un acontecimiento** que permita captar mejor su criterio.

	1	2	3	4
1. En el centro se realizan una serie de actuaciones rutinarias que con el tiempo se han convertido en rituales ⇒Ejemplo:				
2. El centro se mantiene en perfecto estado, limpio y ordenado. Se da mucha importancia a su conservación y aspecto ⇒Ejemplo:				
3. Se fomenta la celebración de fiestas tradicionales y propias de cada curso escolar ⇒Ejemplo:				
3. Se revisa colectivamente la correlación existente entre los objetivos que se pretenden y las actividades que se desarrollan para alcanzarlos ⇒Ejemplo:				
4. Se recuerda con orgullo que a lo largo de la historia, el centro ha contado con profesionales muy destacados y / o alumnos que después han destacado positivamente en su vida profesional ⇒Ejemplo:				
6. Considero que mi trabajo no me ofrece oportunidades de promoción ⇒Ejemplo:				
7. En el centro hay profesores emblemáticos cuya opinión es muy respetada ⇒Ejemplo:				
8. El material didáctico de uso común está clasificado y sujeto a normas claras y específicas para permitir su correcta utilización ⇒Ejemplo:				
9. Existe una total colaboración entre los responsables sociales (asistentes sociales, CAP, EPAs...) para tratar problemas concretos ⇒Ejemplo:				
10. Considero que los miembros de la organización no se sienten recompensados por el buen trabajo, sino más bien sancionados o cuestionados cuando algo va mal ⇒Ejemplo:				

	1	2	3	4
12. Al terminar el curso y / o la etapa se realiza una entrega protocolaria de notas ⇒Ejemplo:				
13. El espacio común (sala de profesores) no acoge encuentros informales de profesores ⇒Ejemplo:				
14. El rendimiento que se obtiene de las instalaciones es pésimo ⇒Ejemplo:				
15. Los materiales curriculares los confecciona y distribuye el propio centro ⇒Ejemplo:				
16. Existen mecanismos suficientes para que los padres puedan contactar con el personal docente ⇒Ejemplo:				
17. No se acostumbra utilizar los símbolos del centro ⇒Ejemplo:				
18. Las decisiones se toman en función de las necesidades institucionales ⇒Ejemplo:				
19. Se promueve que los alumnos tengan un informe (camiseta, chándal, bata, gorras, etc.) que los identifica como miembros del centro ⇒Ejemplo:				
20. Se fomenta la existencia y el debate sobre las normas básicas de disciplina entre los alumnos ⇒Ejemplo:				
21. Se conmemoran bajo un programa común actuaciones tales como: el inicio de curso, el final del trimestre y el final de curso ⇒Ejemplo:				
22. Las metodologías aplicadas en las distintas áreas se han consensuado colectivamente ⇒Ejemplo:				
23. Las personas que se recuerdan como ejemplo lo son debido a su dedicación al trabajo individual y no colectivo ⇒Ejemplo:				

	1	2	3	4
24. No se acostumbra debatir la relación existente entre los aprendizajes y el espacio / tiempo asignados para llevarlos a cabo ⇒Ejemplo:				
25. Entre los miembros de la comunidad educativa se recuerdan hechos y anécdotas que han sucedido a lo largo de los años ⇒Ejemplo:				
26. El rendimiento que se obtiene de las instalaciones está sometido a una evaluación sistemática ⇒Ejemplo:				
27. A menudo se utilizan metáforas y / o comparaciones para designar hechos, situaciones o espacios concretos del centro ⇒Ejemplo:				
28. El profesorado soluciona los problemas colectivamente ⇒Ejemplo:				
29. Siempre puedo hablar con algún compañero del centro cuando tengo algún problema relacionado con temas de la institución ⇒Ejemplo:				
30. No existe una implicación ni una colaboración real del centro en los actos que se realiza en el Municipio y / o barrio ⇒Ejemplo:				
31. La escuela tiene un anagrama y / o un emblema y / o estandartes representativos de la Institución que se usan habitualmente dentro y fuera del centro ⇒Ejemplo:				
32. No existen mecanismos para que los padres puedan participar activamente de la vida comunitaria del centro ⇒Ejemplo:				
33. El colectivo de los profesores no proporciona apoyo ni ayuda a los problemas individuales de los compañeros ⇒Ejemplo:				
34. Las decisiones no se toman de forma colaborativa ⇒Ejemplo:				
35. Existen espacios dedicados a recopilar materiales de antiguos alumnos y / o antiguos profesores ⇒Ejemplo:				

Finalmente, y como un indicador más en nuestro proceso de diagnóstico presentamos las distintas fases o estadios de desarrollo que, según Gairín, pueden llegar a alcanzar las organizaciones:

***Fases o estadios de desarrollo organizativo
(según Gairín 1998)***

1)Primer estadio: Se identifica con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo que realmente importa es el programa de intervención y la organización resulta ser el continente, el cual, según su adecuación, podría facilitar o no el desarrollo del programa. El rol que se asigna a la organización en este estadio es subsidiario y fácilmente sustituible, de hecho, el programa podría llevarse a cabo en otro marco de actuación si así se decidiera, lo cual no tendría necesariamente consecuencias sobre la pretendida formación. Podríamos decir que el proceso organizativo, actúa como soporte de un programa, para el desarrollo del cual, proporciona espacios, tiempo, normativa, recursos humanos u otras necesidades.

2)Segundo estadio: denominado también, organización que educa, implica una posición activa de las organizaciones. Existen planteamientos institucionales explícitos como Proyectos Institucionales, Proyectos Educativos, Programa de Intervención u otros, que definen las metas a la que la organización pretende llegar. Este compromiso exige tomar conciencia a nivel colectivo de la necesidad de establecer compromisos más allá del espacio del aula o de la acción individual del profesor.

3) Tercer estadio: va más allá de la existencia y la realización de proyectos; podemos entenderlo como un compromiso de las organizaciones para institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. La organización autocualificante o también llamada, organización que aprende, se sitúa en un nivel que pocas organizaciones alcanzan, ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación bajo la perspectiva del cambio, exige actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y nuestra forma de ser en las organizaciones. Si concebimos la *organización que aprende* como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y que continuamente se transforma a sí misma, estamos subrayando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporarse a nuevas formas de actuar en el seno de la institución en que trabajan.

Conclusiones

Pienso que, una vez que tenemos ubicados los elementos más importantes para orientarnos en el estudio de la cultura organizacional de una escuela, el siguiente paso es la verificación de que ésta se pueda identificar con claridad en una escuela concreta, y que pueda servirnos para trabajar junto con ella en el inicio de un proceso de desarrollo organizativo que le permita llegar hasta la última fase señalada por Gairín.

Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por la ingenuidad o nuestra evidente falta de experiencia en esta dirección. Todo proceso de transformación cultural en una organización, requiere de mucho tiempo, de mucho trabajo en equipo, de mucha paciencia y, sobre todo, de una visión clara de hacia dónde se va. Si buscamos trascender el estado desarticulado y excesivamente burocratizado en el que se encuentran nuestras escuelas actualmente, requerimos de profesionales altamente capacitados y con la habilidad para relacionarse eficazmente con personas que, en su mayoría, no quieren saber de reformas, entre otras cosas, gracias a múltiples experiencias pasadas, a su relación con grupos con intereses particulares a los que no interesa el desarrollo educativo, y a la crisis y problemática por la que atraviesan la mayor parte de las familias mexicanas.

Desde nuestra perspectiva, si ha de invertirse en educación, no es sólo en el aspecto tecnológico o material en lo que es necesario poner atención. Las distintas instancias que en el marco educativo se dedican a investigar y se atreven a experimentar, pueden llegar a acumular una gran cantidad de elementos que nos servirían para saber cuál es o cuáles son los modelos educativos que más nos acercan a nuestros objetivos de calidad, excelencia y profesionalización de la labor educativa en nuestras escuelas.

En este trabajo se ha revisado una dirección en la cual podemos experimentar. Los resultados son a mediano y largo plazo, pues en términos educativos sabemos bien que no podemos esperar ver resultados a corto plazo, y una opinión generalmente aceptada es que nada que se consiga fácilmente vale la pena realmente... .

Hemos revisado y propuesto una forma de acercarse a la escuela, que nos permite profundizar y encontrar algunas de las causas de nuestros graves problemas educativos, pero también tenemos muy claro que para encontrarlas y modificarlas, se requiere de tiempo, de mucho trabajo en equipo y un compromiso serio por parte de las instancias a las que se ha delegado la responsabilidad de la educación institucionalizada para que todo este trabajo realmente rinda frutos. Con este trabajo, realizamos una invitación para quienes deseen participar en este proceso y les convenza esta forma de tratar.

La cultura democrática como utopía

Una cualidad que tiene la cultura, es que nos hace ver como naturales, situaciones, procesos y actitudes, que permiten su mantenimiento, y por lo mismo, se hacen impensables otras formas de vivir, de pensar, de sentir, de reaccionar. El poder de las creencias humanas es tan grande que, si son colectivamente reforzadas y retro-alimentadas, pueden constituir un poderoso motor creativo, o una cárcel para el pensamiento y la acción, difícil de franquear.

Las posibilidades que tenemos hoy como sociedad, después de lo que hemos venido experimentando a lo largo de nuestra historia, de la generación de una cultura distinta a la que nos han legado las generaciones precedentes, se abren ante nosotros si comprendemos en qué cultura nacimos y crecimos, y si sabemos de qué alternativas disponemos para poder emprender la tarea colectiva de la construcción de una cultura distinta.

La posible generación de una cultura distinta, requiere el comprender primero en qué cultura se vive. Se puede “decir” por todas partes que comenzamos a vivir en una cultura democrática, pero sabemos muy bien que esto no es así. La transición de un tipo de cultura a otra, requiere de un proceso formativo, que “dé muerte” a la cultura que va a sustituir, y “dé nacimiento” o “siembre” los elementos constitutivos de la nueva cultura que se irá construyendo. No basta con decirlo, pues una cultura democrática, se manifiesta en todos los aspectos de la vida cotidiana, y va mucho más allá, de la mera existencia de tres o más partidos en el congreso. En términos más concretos:

La democracia es una cultura porque entraña, por encima de todo, una postura sobre uno mismo y sobre la sociedad en que se vive, un sentido y un ideal de conducta y carácter. Es un modo de vivir, que en términos ideales impregna nuestra actitud hacia los demás, tanto en el marco de la vida cotidiana, como en el proceso de compartir un destino común.

(Árciga S., 2003)

Si intentamos hacer un diagnóstico global de la cultura en la que vivimos actualmente, podemos afirmar con sustento, que es una cultura autoritaria, donde la mayor parte de nuestras pautas de relación, se encuentran basadas en estructuras verticales, asimétricas; actitudes individualistas, irrespetuosas e intolerantes, co-dependencias afectivas, tiranías y esclavitud. Se nos ha educado para ver como natural que quien tenga cierto grado de poder,

pueda acallar, ignorar, violentar, o suprimir todo aquello (o aquellos) que no convengan a sus fines individuales, aún cuando éstos atenten contra la vida misma.

Pero la cultura democrática tiene una cualidad peculiar: no puede instaurarse por decreto, sino que se desarrolla como un proceso de aprendizaje colectivo, en donde día a día se va sustituyendo, en la práctica, al autoritarismo con el diálogo y la tolerancia. Este proceso de aprendizaje, requiere la participación de todos, pues la educación, tal como lo hemos apuntado anteriormente, no es sólo cuestión de adquirir el saber prestado de los libros e impartido en instituciones, sino que es un proceso mediante el cual todos nos vamos moldeando culturalmente en la interacción cotidiana.

Sin embargo, y coincidiendo con las propuestas contemporáneas para las organizaciones educativas, propusimos un comienzo posible, en las instituciones concebidas específicamente para ese aprendizaje intencional: las escuelas. Tal como lo vimos en el desarrollo de este texto, la posibilidad de comprender e incidir en la transformación cultural de nuestras organizaciones educativas, se ha ido incrementando, gracias a un largo proceso de investigación y estudio serio de aquello que las constituye. La cultura del autoritarismo y del individualismo (que se necesitan recíprocamente para subsistir), aún se vive en nuestra escuelas, en la relación que se establece entre sus miembros. La pregunta es si podremos aprender a relacionarnos de una forma distinta, y por esa posibilidad, es por la que apuesta este trabajo.

APÉNDICE

ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO PARCIAL CON BASE EN EL TIPO DE CULTURA DOCENTE

En nuestra opinión, ninguna problemática humana puede explicarse mediante una sola causa. Un problema educativo mucho menos. Además, hemos de asumir que todos los elementos que participan de la dinámica interna y problemática de una organización

educativa se encuentran íntimamente relacionados, por lo que ningún problema, ya sea a nivel del alumno, del aula, de la docencia o de la dirección se encuentran separados o desvinculados entre sí. El que un alumno, al egresar de alguna institución escolar ejemplifique el perfil deseado o represente la antítesis de éste, no es sólo logro o problema del alumno, sino de muchísimos elementos en interconexión que, al conjugarse, dieron por resultado ése y no otro.

Al preguntarnos por el papel de la docencia en la dinámica organizacional de un centro escolar, así como por su relación con el tipo de cultura que domina en éste, nos encontraremos con que es también el resultado de la conjugación de, por lo menos, tres factores: el tipo de formación, el proceso de socialización profesional en la organización y el tipo o estilo de liderazgo que impera en el centro escolar (que tiene que ver mucho con el papel que juega la dirección). Todos estos elementos van a relacionarse íntimamente con el tipo de cultura profesional de los profesores y, como consecuencia, con el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el centro escolar se concreta.

El dedicarse a la docencia: ¿es una ocupación o una profesión?

Comenzando por intentar responder a esta pregunta, presentaremos las seis dimensiones que, según Ferreres (1992), permiten definir las características de una profesión, en contraposición a una ocupación:

Ocupación	Las ocupaciones son actividades de jornada completa que constituyen la fuente principal de ingresos en los individuos.
Vocación	No se orientan únicamente hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas y motivaciones.
Organización	Esta dimensión define las profesiones en función de las formas específicas de organización de sus miembros y las delimita frente a otras actividades profesionales.
Formación	La profesión se ejerce sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente en un largo proceso de aprendizaje.

Como es evidente, en el terreno de la docencia no ha habido un suficiente desarrollo como para llegar al grado de autonomía y orientación al servicio que se señalan en el cuadro precedente. El posible desarrollo de esta labor demanda hoy el redimensionar su función renovando y añadiendo metodologías diversificadas, flexibles, y adaptativas a la condición específicas de cada alumno, así como una práctica reflexiva si es que deseamos que llegue a ser en realidad una profesión.

Ahora tratemos de plantearnos el problema de la docencia desde su sentido y significado social como profesión. Trabajar como profesor no es una labor ni valorada ni reconocida socialmente, y tampoco ha sido suficientemente apoyada ni desarrollada como lo han sido otras profesiones.

Ahora reconocemos que son necesarias, una continua actualización y desarrollo de la profesión como tal, así como su posible avance en el ámbito de la investigación, pero en realidad han sido terrenos pobremente explorados y apoyados debido a muchos factores, y entre ellos, a la concepción que tenemos de lo que *hace* o *debe hacer* un profesor.

Partiendo de que una *profesión* para considerarse como tal debe tener (según Pérez Gómez;1998):

- 1. Un cuerpo de conocimientos especializados y patrones comunes de intervención práctica.**
- 2. Un importante componente ético, la deontología profesional, dirigido a satisfacer las necesidades de los clientes.**
- 3. Una fuerte identidad personal, sentido de la pertenencia al mencionado ámbito de ocupación.**
- 4. Un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y pertenencia a sus componentes.**

Podemos entonces hacer una valoración de la tarea docente como una *labor* que aún no puede ser considerada una profesión como tal. Aún cuando reconocemos la necesidad de que lo sea.

Pero también podemos tener en este listado de características, una guía o parámetro de la dirección en la que es necesario que se efectúe el crecimiento profesional de nuestros profesores.

Tratando de ser un poco más específicos, con respecto a la primera característica (la serie de conocimientos especializados), podríamos señalar que no basta con la teoría que adquieren los profesores en su proceso de formación y reproducida muchas veces sin cuestionamiento. Además de esto, cabe añadir la necesidad de que éstos conocimientos se cuestionen, se incrementen y actualicen mediante una continua investigación sobre la práctica y en la misma acción educativa, una reflexión sobre la práctica docente, y la metodología adecuada para ello.

Con respecto a la segunda característica, la deontología, podemos reconocer que es necesario reposicionar el papel del profesor frente al alumno pues, como lo señalan las corrientes socio-críticas, es deseable que el alumno participe de su propio proceso de aprendizaje y no se convierta en un mero receptáculo pasivo de saberes librescos. En este ámbito es donde se vuelve imperativo el objetivo de conseguir que los alumnos egresen con un bagaje de conocimientos y experiencias realmente relevantes y útiles para la vida que enfrentarán.

Es también claro, con respecto al tercer punto, que es necesario reconstruir la identidad profesional de nuestros profesores, pues como lo reconocen distintos investigadores del tema: *se ha ampliado la concepción de su responsabilidad profesional, desde la simple función de instrucción y control en aula hasta la atención de la diversidad de personas y contextos para favorecer el aprendizaje y desarrollo real de cada alumno* (Armengol 2001: 122). Así que, debido a la complejización de su rol y la diversificación de sus funciones, es necesario reconstruir y fortalecer su sentido de identidad, tanto profesional como grupal (pues como veremos más adelante, se ha vuelto prioritario que los profesores aprendan a trabajar en equipo).

Y finalmente, podemos reconocer que las labores señaladas en la cuarta característica, no han estado en manos de los mismos profesionales de la enseñanza, sino en instancias ajenas y distintas, tales como la administración gubernamental, las distintas

secretarías y distintas instituciones. En pocas palabras: *el control sobre la dignidad de la práctica docente, nunca se ha situado en los propios profesores.* (Armengol; 2001: 121)

Pero como lo señalábamos al principio, ninguna problemática humana puede explicarse en función de una sola causa, por lo que es necesario revalorar, no sólo el papel del profesor, sino su tipo de formación, las condiciones en las que trabaja, la cultura profesional, organizacional y nacional a la que pertenece, así como otros elementos también importantes: la legislación en materia escolar, las necesidades sociales, económicas y políticas de nuestro país, etc. Y con base en un diagnóstico más completo, poder ir elaborando estrategias que nos permitan ir perfilando una idea clara de lo que consideramos que ayudará a que, mediante la conformación de una cierta cultura profesional, nos vayamos acercando a nuestros objetivos, entre los que destacan: el aumentar la calidad de la educación impartida en nuestras escuelas, aumentando la calidad de las relaciones de los involucrados y, como consecuencia, su calidad de vida.

El proceso de formación de la cultura docente y su relación con el tipo de formación

Hemos sido testigos de que gradualmente a las escuelas se les está demandando una formación más integral de los alumnos que se van incorporando a sus instituciones. Para poder cubrir las expectativas y cumplir con los objetivos de la educación concebida por nuestras instituciones escolares, uno de los pasos previos es que, quienes están directamente encargados de esa labor (es decir, los profesores), se encuentren capacitados y adecuadamente preparados y formados para llevarla a cabo de la manera más deseada. En este sentido, los *tipos* de formación docente que podemos encontrar en la cultura profesional pueden clasificarse (según Ferreres, 1992, cit. En Armengol 2001: 116), con base en dos tendencias básicas:

1.- Énfasis en la cobertura del contenido: En esta corriente, los profesores son formados para transmitir, desarrollar, codificar, etc., a los estudiantes el mayor número de conocimientos posible sobre las posibles situaciones con las que pueden encontrarse en su vida futura.

2. Énfasis en proporcionar una práctica extensiva del análisis de situaciones: En esta corriente, los profesores son formados para preparar a los estudiantes para que sean

capaces de pensar por ellos mismos, proporcionándoles estrategias para analizar e interpretar nuevas situaciones, hasta que ellos adquieran la habilidad de plantear y resolver problemas, adaptándose y aprendiendo de la gran variedad de situaciones que puedan surgirles. Su intención no es simplemente dar una sola solución para cada problema.

Si recordamos las tres corrientes pedagógicas que estudian la relación entre cultura y escuela, tendremos en cuenta que dos de las funciones de la escuela son, el *transmitir* y *reproducir* cultura. Con respecto a la primera tendencia, podemos decir que de lo que se trata es principalmente de transmitir o hasta reproducir cultura. En cuanto a la segunda, se trataría más bien de generar las condiciones para que los alumnos la creen o generen por sí mismos.

El tipo de formación es uno de los elementos decisivos para el cumplimiento o incumplimiento de los objetivos de la educación deseada y necesaria para nuestro momento histórico. Además, tiene una gran influencia en la manera en que se desenvolverán y desarrollarán profesionalmente los profesores en su lugar de trabajo, con sus compañeros, con los alumnos y con los padres de familia. Desde una postura más radical, la cultura profesional heredada y compartida por el equipo profesional docente determina fuertemente la conducta del profesorado en el centro:

Los estudios del pensamiento del profesor, especialmente aquellos que se detienen en el análisis de las teorías implícitas (Pérez Gómez, 1990; Rodrigo Rodríguez y Marrero, 1994) así como los estudios sobre el pensamiento práctico (Pérez Gómez, 1996; Clandinin y Conelly, 1995; Schön 1983 y 1987) ponen de relieve que en definitiva, ***el sustrato pedagógico es el factor decisivo para la determinación de la conducta académica y profesional del docente en interacción con las exigencias inmediatas de su escenario concreto de actuación.***

ARMENGOL (2001:119)

En otras palabras, el tipo de formación que reciban los profesores, va a ser un factor muy importante en la forma en que ellos construyan el sentido de su labor profesional, incidiendo directamente, en la forma en que se relacionen con sus alumnos y con sus colegas (y también con los padres de sus alumnos), por lo que no puede dejar de tener muchísima importancia en el momento de tratar de comprender cómo y porqué se generó cierto tipo de cultura docente en una organización escolar.

Además, podemos asumir que el tipo de formación es, si no el factor más importante, uno de los más importantes en el momento de construirse la identidad profesional de los

profesores, constituyendo la primera fase en el proceso de socialización profesional, que se sigue desarrollando en una segunda etapa, que ocurre ya en el interior de la organización.

El proceso de formación de la cultura docente y el proceso de socialización organizacional en la escuela

Ya enfatizamos en la importancia del tipo de formación previa que tiene un profesor en el momento de desempeñar su labor. Ahora veamos la segunda etapa del proceso (que en nuestra opinión es también muy importante), por medio del cual, en el profesor se irá construyendo una identidad profesional determinada, y una cierta manera de ejercer su profesión y de relacionarse con todo lo que ésta implica.

Ya hablamos un poco del proceso por medio del cual una organización va incorporando a sus nuevos miembros en su propia dinámica y forma de proceder, integrándolos en su cultura propia, otorgando y construyendo, mediante la experiencia laboral y la continua relación con sus diferentes elementos un rol definido y específico. Es decir, mediante el proceso de socialización organizacional, la persona que comienza siendo un miembro nuevo en la organización, va aprehendiendo y comprendiendo su papel en ella, habituándose a la manera en que ahí se hacen las cosas, aprendiendo el lenguaje propio de la organización por medio del cual ahora se pondrá en relación con los demás miembros que en ella conviven. En pocas palabras, y de acuerdo a la definición que presentamos en un inicio, el proceso de socialización organizacional, *es el proceso por medio del cual el sujeto adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizacional.* (GONZÁLEZ Y GATEROL, 2004)

Según estos mismos autores, hay una distinción sutil pero importante, entre la socialización organizacional y la socialización laboral. En un contexto más general, encontramos que la socialización laboral puede definirse como:

El amplio proceso por medio del cual las personas van adquiriendo progresivamente los aspectos actitudinales, comportamentales, valorativos y las representaciones sociales que les permiten incorporarse al mundo del trabajo y desarrollar actividades productivas dentro de lo que, en el marco cultural de nuestra sociedad, se entiende por trabajo.

(González y Gaterol)

Y en el caso de la socialización organizacional, nos estamos refiriendo a algo más específico, esto es, al aprendizaje e internalización de los valores, normas y pautas de conducta exigidos *dentro de una organización específica*.

Ahora bien, generalmente, la socialización organizacional se centra en aquellos valores, normas y pautas de conducta que considera más relevantes, con respecto a los siguientes elementos:

- **Las metas fundamentales de la organización.**
- **Los medios preferidos para alcanzarlas.**
- **Las responsabilidades fundamentales de las personas en sus roles.**
- **Las pautas de conducta necesarias para un desempeño eficaz.**
- **Un conjunto de normas y principios concernientes a la conservación de la identidad e integridad de la organización.**

En la medida en que todos estos elementos sean claros y bien definidos en una organización, y el proceso de socialización mediante el cual cada uno de los miembros se vayan incorporando a ella sea adecuado y eficaz, será entonces posible asumir con claridad el rol o perfil profesional (o laboral) que se está esperando de ellos, y el desempeño de su labor será también eficaz y congruente con los objetivos, valores y filosofía de la organización.

De acuerdo a los mismos autores, el proceso de socialización organizacional se desarrolla con base en tres fases consecutivas: ***socialización anticipada, encuentro y cambio y adquisición***.

En la fase de ***socialización anticipada***, el candidato a ser miembro de la organización se forma una idea de lo que será trabajar en dicha organización; idea que se construye a partir de diversas fuentes de información (formales e informales), tales como “lo que la gente dice”, lo que dicen personas que han trabajado ahí, la opinión de sus amigos, familia, compañeros y amigos, otras organizaciones, etc. Y también fuentes más formales. En el caso del profesorado, vemos que la formación previa, como su propia licenciatura y todo tipo de preparación que otorgue una idea de lo que será su trabajo (diplomados, cursos, conferencias, libros adicionales relacionados con el tema), sirven de instrumento para una socialización anticipada. Como ahora es evidente, el tipo de formación es una fuente muy

importante (si no es que la más importante) para esta primera etapa en el proceso de socialización profesional.

La fase de **encuentro**, podríamos ubicarla una vez que el profesor comienza a trabajar *de hecho* en la organización, y *experimenta* el trabajo, adquiriendo una comprensión vívida y concreta de lo que es trabajar ahí. Sus ideas y creencias previas sobre el trabajo dejan de ser suposiciones para convertirse en verificaciones o falsaciones. El nuevo miembro comienza a comprender lo que realmente es trabajar ahí, con todos los beneficios y carencias, soluciones y problemas, ventajas y desventajas que esto implica. Asimismo, comienza a aprender el modo en el que en esa organización se hacen las cosas, el modo en el que se relacionan sus miembros entre sí, las normas explícitas e implícitas, etc., y lo que se espera de él en la organización. Es entonces cuando puede pasar o no a la última etapa en el proceso, lo que depende de que el nuevo miembro pueda asumir eficazmente el rol que la organización le designó.

Para poder llegar a esta tercera fase, la fase de *cambio y adquisición*, al ya no tan nuevo miembro, se le demandará realizar las tareas que pertenecen el rol que se le ha designado lo más natural, y hábilmente que le sea posible. En esta fase ya está mucho más integrado a la organización y está terminando de ser incorporado a la cultura de ésta. Ésta ya comienza a dejar de parecerle extraña y *sin que necesariamente se dé cuenta*, estructurará la manera en que él construye su realidad laboral.

Ahora planteemos este proceso en el ámbito más específico de la profesión docente:

Para comenzar, ubiquemos el lugar que tiene y su relación con la conformación de una cultura profesional, (después del tipo de formación):

Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión en cada comunidad laboral (centro, zona; etapa, ciclo educativo; área, materia; hombres / mujeres; etc.) generan formas de percibir y de actuar que acostumbran a configurar una determinada cultura profesional, asociada normalmente a una estructura laboral /ocupacional. Podemos concebir las culturas profesionales de la enseñanza como los supuestos, los cuerpos de conocimientos y creencias compartidas vigentes y las formas de relación y articulación en el contexto organizativo y laboral de los centros. Dado que la profesión docente no disfruta de un corpus fuerte y legitimador de conocimientos, pese a los continuos llamamientos a la re-profesionalización de la enseñanza, la cultura organizativa

profesional se sustenta, junto al propio proceso de socialización profesional, en las estructuras ocupacionales de trabajo y en las formas de relación entre agentes.

ARMENGOL (2001: 115-6)

Retomando nuestro tema central, podemos ver que ahora tenemos más elementos a considerar en el interior de un centro educativo. Ahora podemos ubicar algunas clases de cultura organizacional (cuya diversidad de tipologías ya presentamos en la sección anterior), que generalmente se corresponde con una determinada forma de socializar a sus miembros (principalmente en su segunda y tercera fase), y con una manera de concretar la idea que se tiene de aquello que constituye su trabajo, explicitándose mediante los perfiles o roles organizacionales.

Ahora trataremos de inferir con base en la tipología de la cultura organizacional de Armengol (1999) que presentamos en la sección anterior, cómo se daría el proceso de socialización organizacional en cada una de los 4 tipos de cultura caracterizados:

El proceso de socialización profesional en la Cultura Individualista.- A ésta cultura, que se define en sus relaciones por un estilo de vida privada, aislada (física y psicológicamente), con interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales (véase cuadro de Tipologías según Bolívar;1993), correspondería un proceso de socialización profesional como el que se describe a continuación:

Fase 1. Socialización anticipada: Desde una perspectiva global, esta fase se desarrolla principalmente en el proceso de formación, previo al desempeño de la labor. Suponiendo que hubiese un tipo de formación que se corresponda con la cultura individualista, encontraríamos que a los profesores se les prepara para que se hagan responsables únicamente de la enseñanza de los alumnos del aula (o aulas) que tengan a cargo y únicamente con relación a su materia, sin ir más allá. La planificación y concreción del proceso de enseñanza se concibe como una tarea aislada y obedeciendo únicamente al criterio del profesor en función del criterio administrativo. Desde el proceso de formación previa de los miembros de esta cultura, no se siente la necesidad ni se considera prioritario, el aprender a trabajar en equipo o a co-responsabilizarse de la educación integral de cada alumno. No se ve la interrelación que hay entre cada esfuerzo y trabajo realizado por cada profesor para alcanzar la meta deseada por la institución, reflejada en la educación integral de cada alumno.

Desde la perspectiva más específica y concreta de la organización escolar únicamente, en la primera etapa del proceso de socialización, se le aclararía al posible nuevo miembro del personal docente, que sus funciones y responsabilidades se limitan únicamente al espacio y tiempo en que imparte su materia.

Fase 2. Encuentro: En esta etapa, que es cuando el profesor ya ha comenzado a trabajar y a ser socializado en la organización, encontraría que tiene que actuar según su propio criterio, que debe planificar individualmente sus enseñanzas y que, en general, en las relaciones entre profesores, reina un actitud de indiferencia y falta de comunicación, sobre todo en lo que respecta a cómo realizar mejor su trabajo. Su trabajo se circunscribe a la interacción con los alumnos en clase y muy esporádicamente con el director, con otros profesores o con los padres de familia. Se daría cuenta de que cada quién está interesado únicamente en hacer lo mínimo indispensable para “cumplir” con “lo único que le corresponde”, que sería, por ejemplo: dar clase, revisar tareas, realizar exámenes y calificarlos.

Para ilustrar esta situación, citaremos el ejemplo que Sylvia Schmelkes expone en su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.*, en donde habla del caso de una maestra de nuevo ingreso en una escuela, que trata de comenzar a trabajar con entusiasmo y deseos de ir haciéndolo cada vez mejor, pero se encuentra con que en la escuela donde comienza a laborar:

[...] trabajar bien no es la norma [...] el director no tiene interés por lo que ella lleva a cabo en el salón de clases; y mientras no le ocasione problemas, simplemente la deja en paz. Cuando el supervisor visita la escuela, habla con el director para revisar los concentrados de los datos que debe llenar, donde se indica cuántos alumnos tiene cada maestro, cuáles son sus edades, cuántos son hombres y cuántas mujeres, cuáles repitieron año y cuáles se reinscribieron. Si acaso saluda a la maestra, no pasa de esto. No le pregunta sobre sus problemas pedagógicos, no le brinda sugerencias ni apoyos específicos. En estas condiciones, esta maestra, por muy buena que sea, por más entusiasmo que tenga por trabajar, pronto va a perder el entusiasmo y va a comenzar a comportarse de forma muy parecida a la norma de su escuela: parecida a la forma como se comportan los demás maestros.

(SCHMELKES; 1992: 51)

Este ejemplo, no sólo nos permite tener una idea del poder de la socialización organizacional y de cómo se trabaja en medio de una cultura individualista, valorando el peso que tiene ésta en el desempeño de la labor de cada uno de sus miembros, sino que además, nos permite ver cómo es que este tipo de cultura no es la más propicia ni para elevar la calidad de la enseñanza (que está basada en la calidad de las relaciones que estructuran

toda organización), ni para que el conjunto de profesores que ahí laboren puedan integrarse como un equipo de profesionales colaborando en mejorar la calidad de sus servicios.

Fase 3. Cambio y adquisición: En esta etapa ya está claro, para el profesor, lo que se espera que haga para desempeñar bien su trabajo (según el criterio de la organización). En una cultura individualista, las funciones que éste desempeña se limitan a cumplir con las responsabilidades relacionadas únicamente con *su* materia. En este contexto, es muy probable que cualquier intento por llevar a cabo acciones fuera de las funciones correspondientes al rol que le fue asignado, sólo ocasione problemas para el profesor, y hasta el riesgo de perder su plaza. Acciones que en otras culturas organizacionales podrían resultar provechosas, lógicas y hasta esperadas, en ésta podrían causar consecuencias completamente distintas. Por ejemplo, el señalar que hay un problema en la organización, como el de que las materias que son impartidas en un grado o nivel no están siendo adecuadamente asimiladas por los alumnos, debido a las carencias que los alumnos tienen arrastrando desde el nivel anterior, y señalar que es un problema de todos los profesores, no tendría eco en una cultura individualista, que se enfocaría a los casos particulares de esos alumnos que tienen ese problema y nada más. Es decir, mientras que en otras culturas (donde la participación y la colaboración formen parte *de hecho* de la cultura de la organización) éste problema trataría de ser resuelto por todos los involucrados, que en este caso específico serían los profesores y el director o equipo directivo y administrativo; pero en una cultura individualista, no se vería la necesidad de resolverlo conjuntamente ni se trabajaría de forma grupal para resolverlo.

Cabe señalar que, muchas veces, no es raro encontrar que la cultura individualista en el ámbito laboral de la docencia, se corresponda con una cultura autoritaria en el ámbito directivo y administrativo. Es decir, los profesores no tienen ni voz ni voto en la resolución de los problemas de la organización, y casi todo asunto importante, es decretado desde instancias superiores.

El proceso de socialización profesional en la Cultura Fragmentada.- En esta cultura, lo más probable es que el nuevo miembro de la organización sea socializado por, e integrado a uno de los subgrupos que hay en la organización, y no por la organización en sí misma como totalidad. Recordemos que esta cultura se caracteriza por tener una baja permeabilidad, puesto que cada uno de los subgrupos tienen muy pocos elementos en

común y hasta llegan a oponerse. Veamos una manera de describir el proceso de socialización profesional que le correspondería:

Fase 1. Socialización anticipada: Esta etapa inicial de socialización, se refiere principalmente al proceso de formación y a la información que en torno a la organización es difundida, ya sea de manera formal o informal, y también puede observarse en dos niveles: desde uno más global (que se refiere al tipo de formación), o desde un nivel más específico (el organizacional).

En cuanto al nivel más global, podríamos decir que se le está preparando para integrarse en una cultura fragmentada cuando en su mismo proceso formativo, se ofrecen diversas maneras de concebir la enseñanza, pero de un modo en el que éstas aparecen desarticuladas o confrontadas entre sí. Entre las posibles causas, podemos encontrar que quizás muy pocas obedezcan a razones personales, o se limiten a ser meras preferencias ideológicas de cada quién y que, como una causa más probable, podríamos decir que la confrontación que se da entre estos subgrupos se debe a que no son claros los objetivos, valores y finalidades de la educación de la que se supone, serán promotores los profesores en formación. Y quizás es también, la principal razón por la cual las diferentes corrientes pedagógicas no se ven, principalmente, como herramientas para obtener esos objetivos. En el caso de que sí estén claros los objetivos, entonces podría ser también porque dichos objetivos no se mantienen a lo largo del tiempo. Centrándonos en el ámbito del modo de las relaciones, la causa principal podría ser que en el mismo proceso formativo de los profesores, además de haber aprendido en medio de un ambiente de competencia y rivalidad, no se tuvo como un valor, ni se promovió en el comportamiento, el respeto a las diferentes maneras de concebir y comprender la educación, por lo que se generan subgrupos encontrados casi sin la posibilidad de colaborar entre sí. Sin embargo, esto también puede obedecer a que no hay claridad ni congruencia en la propuesta de formación de los profesores, ni una actitud que permita la exploración y estudio de cada una de las propuestas pedagógicas, para generar una visión congruente y clara de lo que se supone que los profesores deberán hacer al desempeñar su labor. Mientras no haya una base común desde la cual poder comunicarse y comprenderse, difícilmente se generarán las condiciones necesarias para la convivencia armónica y respetuosa de las diferencias. Esto también se aplica al ambiente laboral.

En cuanto al ámbito más específico de la socialización anticipada por parte de la organización, si es que ésta tiene una cultura fragmentada, lo más probable es que el posible

nuevo miembro de la organización, se forme una idea de la organización, como un lugar donde cada grupo defiende su postura y su forma de hacer las cosas, frente a otros grupos y / o frente al director, en un ambiente de conflicto implícito y de competencia. Tendrá la idea de que si no es posible mantenerse al margen ni aislarse, entonces, deberá adherirse a alguno de los grupos y que tiene que ir decidiendo a cuál pertenecerá. Quizás haya escuchado de las características de cada grupo y su interrelación y hasta esté pensando cuál le convenga más.

Fase 2. Encuentro: Imaginar cómo sería la etapa del encuentro en el proceso de socialización de un nuevo miembro en una cultura fragmentada, nos llevaría a suponer que, desde los primeros días, el nuevo profesor se daría cuenta de que efectivamente hay subgrupos en la organización, y que por más que el director exprese los objetivos que supuestamente asume la organización, y de que aparentemente todos estén de acuerdo con ellos, en realidad, éstos no son compartidos por muchos, y que quizás ni si quiera estén claros para la mayoría; quizás todos digan compartirlos, pero cada quién los comprende de una manera completamente distinta y hasta opuesta, en la práctica. Se daría cuenta también de que el grupo que lo acoge, no necesariamente está involucrado ni sanamente relacionado con el resto de los miembros y / o grupos en la organización, a quienes etiqueta o denomina de distintas maneras, señalando principalmente sus errores, y haciendo críticas sin aportar soluciones; que en las reuniones hay una tendencia a estar en desacuerdo con aquellos que son de los demás grupos, y que muchas tareas se organizan con el criterio de preferencias personales y no profesionales. Quizás, sin darse cuenta, irá integrándose en un grupo de amigos que manifiestan una franca indiferencia o hasta disgusto hacia los demás grupos y miembros de la organización, y poco a poco, con esta perspectiva parcial y unilateral, quienes saldrán más perjudicados serán los mismos alumnos; pero, como en su grupo, se darán siempre la razón, esto fácilmente pasará desapercibido.

Muchas veces, esto se deberá a que los objetivos, valores y finalidades de la institución no han sido aún efectivamente consolidados en ésta, pues no se han generado estrategias para que cada uno de sus miembros pueda apropiarse de ellos y comprometerse a realizarlos, poniéndolos en primer lugar antes que cualquier interés o relación personal en la institución.

Fase 3. Cambio y adquisición: Recordemos que en esta fase, el profesor ya sabe lo que de él se espera y el papel que debe asumir para (según los criterios de la organización), desempeñar bien su trabajo. En este tipo de cultura, esperaríamos que el profesor ya haya

internalizado la manera de trabajar esperada por el grupo al que pertenece, y habrá aprendido que debe mantenerse en esa postura y con ese grupo si quiere seguir sintiéndose cómodo o a gusto (si es que esto es así), o simplemente para continuar trabajando con cierta certidumbre. El rol que asuma, por lo tanto, dependerá principalmente del grupo al cual se integró y en el cual fue socializado. Es posible que en este grupo se den relaciones amistosas y francas, pero también es altamente probable que éstas sean de tipo utilitario y se den por conveniencia personal. Aunque en general, en esta cultura se espera que los miembros en la organización, no generen más problemas de los que ya tiene la misma organización, debidos a su propia dinámica.

El proceso de socialización profesional en la Cultura de la Coordinación.-

Recordemos que en este tipo de cultura —también denominada *cultura de la colegialidad forzada* (véase cuadro de Tipología según Bolívar;1993)—, ya hay un intento, por parte de las instancias administrativas y directivas, por trascender la desarticulación y oposición entre grupos que hay en la institución, si bien, debido la manera en que se trata de conseguirlo (que es vertical e impositiva), se corre el riesgo de enmascarar el problema y de simular que las cosas ya son distintas cuando en realidad no es así.

Esta cultura se caracteriza por conseguir cierto grado de consenso y participación principalmente por vías formales y por medio de procedimientos burocráticos. La participación se da, pero no de forma voluntaria ni natural, y en la práctica, sigue habiendo una tendencia al individualismo. Sin embargo, es conveniente señalar que podemos ver a esta cultura como una fase de transición entre la cultura individualista, y la cultura colaborativa. Ahora veamos cómo se daría el proceso de socialización profesional para este tipo de cultura.

Fase 1. Socialización anticipada: Es posible que en la fase formativa de los sujetos que se supone se integrarían a este tipo de cultura, se les *haya hablado* de la importancia que tiene el trabajo en equipo, de la importancia de la participación de todos los involucrados y de la necesidad de reformas educativas en el sistema del que formarán parte. Sin embargo, no se generaron las condiciones para que ellos, mediante su propia experiencia y comprensión, comprobaran el sentido y ventajas reales del trabajo en equipo, ni se les hizo sentir la importancia de su participación y colaboración; posiblemente, tampoco se les capacitó para que desarrollasen habilidades que facilitaran y promovieran los procesos de

innovación y cambio, tales como la tolerancia, la reflexión, la autocrítica, el hábito de la generación y propuesta de alternativas y soluciones, etc., por lo que, en la práctica, siguen prevaleciendo comportamientos individualistas, apáticos y / o intolerantes. Un tipo de formación que corresponda a la cultura de la coordinación, podría ser el resultado de un intento por conseguir que aquellos que han venido experimentando en sus relaciones interpersonales, estructuras verticales (autoritarias), conflictivas o individualistas, comiencen a considerar la posibilidad de relacionarse de otro modo con sus colegas y demás miembros de la organización de la que formarán parte.

Por parte del ámbito específico de la organización, en su proceso de socialización anticipada, podríamos encontrar que en una entrevista formal e introductoria al próximo miembro de la organización, se le comunique que constantemente se efectúan reuniones convocadas por el director (o equipo directivo), en donde se tratan diferentes temas, y que deberá aprender a trabajar con sus compañeros, puesto que se acostumbra esa forma de trabajo en esa institución. Lo más probable es que, una vez que el director haya revisado su currículum, le asigne ciertas tareas que él considera que desempeñará eficazmente. Asimismo, se le dice que se le asignará el grupo de trabajo (que el mismo director considera) que será el más conveniente para ese nuevo miembro. También se le dirá que hay algunos cursos de actualización o capacitación, diseñados para todo el personal docente, que le permitirán actualizarse junto con sus compañeros e ir solucionando problemas específicos de la organización. En fin, todo indicará que es casi natural el trabajo en equipo en esa institución. Veamos qué ocurriría en la siguiente fase.

Fase 2. Encuentro: En esta fase, señalada por algunos como la fase en la que muchas veces ocurre un choque con la realidad (debido a las expectativas poco realistas de lo que se supone que sería el ambiente laboral), el nuevo profesor se da cuenta de lo que realmente sucede en la organización y cuál es la forma de trabajar que domina en la institución. Poco a poco, este nuevo miembro se dará cuenta de que muchos de sus compañeros trabajan en la institución, de la manera en que lo hacen, debido a presiones impuestas desde fuera, y que hay muchas cosas que no se dicen, por miedo a perder su plaza. Este nuevo profesor, recordará que quizás se le instaba a que participara e hiciera propuestas voluntariamente, pero con el tiempo se dará cuenta de que el director, y / o la administración, será quien tenga la última palabra, y que por lo mismo, debe limitarse en las críticas o propuestas que haga, puesto que por un lado no sabe si le agradarán al director y será escuchado por él y por la administración, y por otro, quizás encuentre poco compromiso

e interés por parte de sus propios compañeros. También se dará cuenta de que en las reuniones de trabajo se tocan temas como: la revisión de las iniciativas y propuestas dictaminadas por parte de la administración para llevar a cabo la última reforma educativa (generalmente impuesta por la administración y por personas ajenas a la problemática), que se trabaja en el tratamiento de los problemas que ve la administración (y no necesariamente, en los que ven los profesores mismos), que la participación y trabajo en grupo se encuentra altamente regulada y que se limita a problemas muy concretos y específicos, con soluciones a corto plazo, y propuestas que no tienen seguimiento ni evaluación. Sin embargo, la forma de trabajo se estructurará con base en grupos y equipos conformados formal y explícitamente para llevar a cabo las tareas concretas que demanda la labor profesional, tal como es concebida desde la administración y la dirección.

Sería pertinente recordar la diferencia que hay entre los grupos formales e informales: los grupos formales son creados por la institución: son los departamentos, comités, equipos de trabajo, etc., estructurados en función de la fines y objetivos que aparentemente dirigen la institución (viene al caso que recordemos las aportaciones de Fayol); mientras que los grupos informales, son aquellos que se generan sin considerar estas estructuras, conformando grupos, relaciones, redes, etc., generadas con base en criterios distintos de los formales (amistad, intereses en común, afinidades, etc.). En el caso específico de esta cultura, podríamos decir que, mientras en la estructura formal se pueda hablar de una forma de organización participativa, colectiva, común, etc., en la estructura informal, las relaciones que hay en esta organización continúan siendo individualistas, fragmentadas, etc., y es evidente cuál de estos dos niveles pesa más en la práctica.

Fase 3. Cambio y adquisición: Una vez que el nuevo profesor ya se encuentra más familiarizado con la forma en que se trabaja en la organización, le quedarán más claros los límites y posibilidades de actuación en el puesto que tiene. Podríamos suponer que encontraríamos dos actitudes básicas en los miembros de esta cultura, en donde el trabajo en equipo resulta obligatorio. Por un lado, estarían aquellos que están de acuerdo con que el trabajo en equipo y la participación son necesarias para el mejor desempeño de su labor, y por el otro, los que prefieren trabajar de manera individual. Entonces, es posible que para los primeros, resulte favorable que el director convoque a reuniones de trabajo y se hable de los problemas que son de todos, aunque también puede ser que se sientan con poca libertad y posibilidades de ser realmente escuchados y tomados en consideración; en el caso de los que prefieren el trabajo individual, es muy probable que se sientan muy inconformes con este

modo de trabajo. También, es muy probable que haya quienes gusten de trabajar en equipo, pero sólo con quienes sientan afinidad. Como ya lo mencionamos en la descripción de la cultura anterior, la fragmentación en subgrupos puede ser bastante perjudicial para el proceso de enseñanza, y en este caso, también podría estar pesando mucho más que todos los procedimientos formales para conseguir la integración cultural.

En general, encontraremos que en el rol asumido por los profesores que se integren a esta cultura, la iniciativa, la participación voluntaria y la perspectiva a mediano y largo plazo, no serán formas de comportamiento que se manifiesten con frecuencia. Y lo que muy probablemente comprenderá el profesor, es que para poder trabajar eficazmente, necesita hacer las cosas lo mejor que pueda, aprendiendo a colaborar con sus compañeros pero, de acuerdo al criterio del director.

El proceso de socialización profesional en la Cultura de la colaboración.- Desde nuestra perspectiva, éste tipo de cultura es la condición de posibilidad para alcanzar el máximo nivel de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de que predominen el individualismo, la indiferencia y la apatía ante los problemas —que son rasgos que caracterizan a las culturas anteriores (especialmente las dos primeras)—, en esta cultura, se comparten objetivos, finalidades y valores de una manera mucho más comprometida, natural y consistente. Si hay diferencias, en términos de opiniones, perspectivas, y criterios pedagógicos, éstos no son un impedimento para trabajar conjuntamente, sino una fuente de enriquecimiento y complementariedad profesional. Los problemas no son negados, sino abordados y estudiados hasta encontrar soluciones efectivas y duraderas. En esta cultura sí se trabaja con un sentido de comunidad, interrelación y apoyo. Todos se asumen como responsables de lo que ocurre en el centro y el proceso de aprendizaje se vive como una tarea colectiva. El centro se somete a procesos de auto-evaluación continuos para tener claridad en cuanto a la eficacia de las soluciones que ha venido implementando y para generar estrategias de mejora en lo que aún falta por resolver. En términos de la tipología de Oliver (véase, *cuadro de tipologías según el autor*; 1993), encontraríamos que sería muy probable que en este tipo de cultura, encontraríamos que coexisten otras subculturas complementarias y acordes con ésta, tales como: *la cultura de la formación, la cultura de la calidad pedagógica, la cultura de la evaluación, la cultura de los resultados, la cultura de la*

innovación, la cultura de la reflexión y el debate, la cultura de la comunicación y el diálogo, y quizás también, la cultura de la gestión y del compromiso con el entorno.

Ahora, concentrémonos en el proceso de socialización que le correspondería.

Fase 1. Socialización anticipada: El tipo de formación que esperaríamos que se desarrolle en la primera etapa del proceso de socialización en una cultura de la colaboración, se concentraría en que los posibles nuevos miembros de una escuela, se apropiaran de los valores, finalidades y objetivos de esta cultura, aprendiendo, entre otras cosas, a trabajar en equipo, a someterse a un proceso de formación continua, a buscar continuamente el elevar la calidad del conocimiento poniéndolo a prueba y experimentación, etc.; aprendiendo también, a plantear problemas, a proponer soluciones, a usar el debate como un medio para llegar a una mejor solución, etc., mediante el desarrollo de algunas habilidades básicas como son: el aprender a escuchar, a comunicarse, a ponerse en el lugar del otro, etc.

Si todo esto, realmente se aprende y experimenta en un proceso formativo, las siguientes fases, se darían de modo casi natural. Pero es necesario reconocer que todo esto es sumamente difícil de enseñar y de aprender, mientras la cultura que predomine en una nación y sus instituciones (así como en cada familia), sea de tipo individualista, fragmentaria o autoritaria, porque además, no se puede enseñar ni transmitir eficazmente una cultura de este tipo, mientras quien la enseñe o transmita, no viva y trabaje ya con ella.

En lo que respecta a la socialización anticipada de esta cultura en la dimensión puramente organizacional supondríamos que el posible nuevo miembro de la organización, llegaría con una imagen positiva de la organización, y que gracias a lo que haya oído o leído al respecto de ésta, le resulte atractiva e interesante (recordemos que generalmente, las organizaciones con una cultura fuerte, también se preocupan de proyectar una imagen positiva de la institución hacia fuera). Pero en realidad esto puede ser muy distinto en cada caso, pues la idea que cada candidato se forme de la organización, va a ser el resultado de la interacción entre la idea que se formó de ella gracias a sus primeros acercamientos, así como a lo que escuchó y leyó sobre ésta, y la idea que le heredó su propia cultura (que, a su vez, es resultante de distintas fuentes socializadoras tales como: su familia, amigos, la educación que recibió en su proceso formativo, la manera en que ha asimilado las experiencias que ha tenido, etc.). Así que en realidad, dependerá mucho de la capacidad que tenga la propia organización para socializar, con anticipación y realismo a sus posibles nuevos miembros.

Fase 2. Encuentro: Es muy probable que en esta fase, el candidato a miembro de la organización, sienta un clima bastante positivo, en donde fluye de manera muy eficaz la comunicación, apoyo y colaboración mutuas, y confirmará (si es que ya la tenía) la idea de que la forma de trabajo es, esencialmente colaborativa, organizada colectivamente para tareas comunes y para la resolución de los problemas de la escuela. Muy posiblemente se sentiría escuchado y tomado en cuenta desde el principio (desde la primera entrevista), y desde los primeros acercamientos, se daría cuenta de que trabajar ahí, es un proceso de constante aprendizaje y apoyo mutuo, en la compleja y difícil tarea de la docencia. Posiblemente, la idea que se haya formado de la institución, sería que las personas que laboran ahí, trabajan mucho, pero que disfrutan mucho su trabajo.

Para ejemplificar esta fase, de nuevo acudiremos a otro ejemplo que propone Schmelkes, pero en circunstancias que corresponderían a este tipo de cultura. De nuevo, es el ejemplo de una profesora que acaba de ingresar a una institución escolar, pero en esta ocasión, ésta es completamente distinta (y hasta opuesta), a la ejemplificada en la descripción del proceso de socialización en la cultura individualista. Schmelkes dice así:

Por el contrario, cuando una persona se siente importante en un trabajo, hará todos los esfuerzos por quedarse en él. Se sentirá importante si puede sentirse orgullosa de su trabajo y puede colaborar en la calidad de su organización. Pongamos a esa misma maestra de segundo grado en una escuela en la que en general todos los maestros procuran hacer lo mejor que pueden. Se reúnen con frecuencia y discuten a menudo sobre las necesidades de sus alumnos y las condiciones de los padres de familia. Tienen seminarios de estudio para aprender juntos a hacer las cosas mejor. La maestra dice abiertamente lo que no le parece, hace críticas sobre el funcionamiento de la escuela y hace sugerencias sobre cómo solucionar los problemas. Para su sorpresa, encuentra que estas críticas, y las sugerencias, no sólo son bien recibidas, sino que se le agradece el que las plantee.

El director participa también en estos seminarios, los estimula y alienta. Pide libros prestados que pueden ayudar a iluminar el tema. Se consigue que un amigo con una experiencia interesante en enseñanza de la matemática les venga a dar una plática. Planean en equipo cómo mejorar los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Juntos revisan lo que se va haciendo, discuten los problemas, apoyan en la solución. Entre sí, los maestros se ayudan mutuamente, se pasan pistas, elaboran proyectos conjuntos. Muchos de ellos siguen las sugerencias que la maestra proporcionó en sus espacios de trabajo. El director está muy atento a lo que sucede, y cuando las cosas van bien, lo reconoce

abiertamente. Tiene cuidado de establecer claras las reglas del juego, y es congruente con ellas procurando que se cumplan, aunque tenga que ser enérgico. En general, sin embargo, el clima de trabajo en la escuela es armonioso y de colaboración. Los alumnos se entusiasman con el aprendizaje. Los padres de familia se muestran interesados y pierden el miedo a acercarse a la escuela y preguntar por sus hijos. La maestra deriva cada día mayores satisfacciones de su trabajo, de su relación con los alumnos y de su relación con los colegas. Esta maestra se da cuenta de que en este año ha aprendido mucho, quizás más de todo lo que aprendió en la normal. Reconoce que en la escuela se están aprovechando sus conocimientos y sus habilidades, inclusive conocimientos y habilidades que no sabía que tenía. Se siente orgullosa de su trabajo. No pedirá su cambio. Por el contrario, el año siguiente, participará con muchas más energías.

(SCHMELKES; 1992: 51-2)

Como podemos ver, ésta estructura de interrelaciones en la organización, implica a todos los involucrados en un proceso de aprendizaje colectivo, cuya calidad depende de todos y cada uno. De algún modo, mediante este ejemplo, podemos comenzar a tener los elementos para perfilar y caracterizar el rol que cada miembro de la institución asume en una cultura como esta, tanto en el nivel formal, como en el informal. Tanto los profesores, como el director, comprenden que la enseñanza escolar es una tarea colectiva que requiere participación (*véase cuadro de tipologías de Armengol 1999*), y asumen sus responsabilidades con gusto y vocación, sin la necesidad de presiones externas. Para quien trate de integrarse a esta cultura, esto no será tan fácil y quizás tampoco tan agradable en un principio. El grado de dificultad para integrarse en esta nueva cultura, dependerá principalmente de la cultura de la que haya formado parte el nuevo profesor o profesora (tanto en su proceso formativo, como en empleos anteriores), ya que si en él se ha establecido demasiado, y por demasiado tiempo, una cultura individualista, autoritaria o fragmentaria, por ejemplo, el proceso de socialización será más difícil y tomará más tiempo. También influye mucho la edad. Como lo mencionamos en un principio, la cultura es un proceso de construcción que nace, se desarrolla y muere. La cultura que en una persona puede desarrollarse, va a tomar más fuerza y se aprehenderá con mayor profundidad, cuando ésta sea más joven. Y, aunque debe haber excepciones, en general, es mucho más difícil que una persona con más edad, pueda socializarse en una cultura distinta tan fácilmente como lo podría hacer una persona mucho más joven.

Fase 3. Cambio y adquisición: Una vez que se ha asimilado, apropiado, experimentado y comprendido, en la medida en la que es posible, la cultura de la colaboración, el miembro que ha superado la etapa de adaptación a ésta ya estará asumiendo el rol y desempeñando funciones que corresponden a éste en la lógica de esa nueva cultura. En este punto, los valores, finalidades y objetivos de la escuela, ya se han internalizado y traducido en formas de pensar y comportarse, así como en modos de interrelacionarse. En realidad, si las personas que se van integrando a una dinámica de relaciones como ésta, se adaptan bien a ella y pueden apropiársela, es en parte, debido a que fueron adecuada y eficazmente socializados por la organización.

Como podemos ver, el tipo de cultura organizacional, así como su grado de fortaleza y su capacidad para socializar a sus nuevos miembros, marca un abismo de diferencia en el trabajo que se realiza en una escuela. Pero el tipo de cultura organizacional es también el resultado de la conjunción de otras culturas, o niveles y sectores que se corresponden y retro-alimentan. Al llegar a la organización, cada miembro trae sus propios antecedentes culturales, pues ha sido socializado en distintos grupos, y ha recibido cierto tipo de formación previa. Al mismo tiempo, la cultura organizacional de la escuela es respaldada por el sistema educativo del país (y, en su caso, también del estado) al que pertenece, y se encuentra en constante interacción e intercambio con la cultura propia del país, en medio de la cual fue creada. Influyen muchos otros factores también: el nivel socio-económico de los miembros, la zona (su nivel de escolaridad, su ubicación geográfica, su historia etc.); pero cuando hablamos de aquello que estructura y confiere sentido a la cultura propia de una organización escolar debemos concentrarnos, sobre todo en la forma en que se relacionan sus miembros, así como en las creencias, valores y principios de los fundadores y líderes de esa organización (*véase cuadro de Schein, del proceso de formación de la cultura en una organización*), pues la influencia principal de la cual se nutre la cultura de una organización, es la de los fundadores que la concibieron de esa manera, y de los líderes que la han mantenido en esa dirección.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1986): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Humanitas. Buenos Aires.
- ANTÚNEZ, S. (1997): *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori. Barcelona.
- ARMENGOL, C. (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla S. A. Madrid.
- BATES R. (1987): <<Corporate culture, schooling and educational administration>>. En Sergioivanni, t. And Corbally, J. (Ed.): *Leadership and Organizational culture*. Universitu Illinois Press. Illinois.
- CÍSCAR, C. Y URÍA, M. (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Narcea, S. A. Madrid.
- DELORS, J. ET. AL. (1996): *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México.
- DURKHEIM, E. (¿???) : *La educación moral*. Colofón. México.
- FAURE, E. ET. AL. (1972): *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Alianza / UNESCO. Madrid.
- FULLAT, O. (1990): <<La cultura: Hermenéutica del hombre>>. En *Educación*, No. 14/15; págs. 137-148)
- KROBER Y KLUCHHON (1951). *Culture: A critical Review of concepts and Definitions*, en *American Antropologists* nº 56
- LÓPEZ ZAFRA, E. (2001): <<¿Liderazgo carismático en las organizaciones? Elementos para una reflexión sobre el cambio en las relaciones intraorganizacionales>>. En: *Revista de Psicología social*. España.
- SEGOVIA D. Y BOLÍVAR, A. (1997): <<Evolución de los estilos de liderazgo en un centro escolar>>.en: MEDINA RIVILLA, A. (Coord.): *Liderazgo en educación. Actas de la VII reunión de la asociación para el desarrollo y mejora de la escuela (ADEME)*. Madrid.
- TYLOR, E. B. (1871): "La ciencia de la cultura", en J.S. Kahn (dir.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona. Anagrama
- MUÑOZ, A. Y ROMÁN, M. (1989): *Modelos de Organización Escolar*. Cincel. Madrid.
- PALACIOS, G. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Santillana. Madrid.
- PÁEZ, D. (1992): *Teoría y Método en Psicología Social*. Anthropos. Barcelona.
- PÉREZ DE CUELLAR, J. ET AL. (1996): *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO. México.
- SACRISTÁN, G. Y PÉREZ GÓMEZ A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- SCHMELKES, S. (1995): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaría de Educación Pública. México.

