





**EVALUACIÓN DE LA CULTURA
INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**
Un enfoque cualitativo teórico-práctico

Enrique Díez Gutiérrez

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación. Universidad de León (España)



Dirección General

Leonardo Vilches Robert

Dirección Científica

Martiniano Román Pérez

Editor

Mireya Seguel Burgos

Corrección de Estilo

Alejandro Cisternas Ulloa

Diseño Gráfico

Claudio Silva Castro

Fotografía de Cubierta

Andrés Lizama Yévenes

© Enrique Díez Gutiérrez.

© Arrayán Editores S.A. Bernarda Morín 435, Providencia, Santiago de Chile.

Teléfono: (56-2) 431 4200 • Fax: (56-2) 431 4282.

<http://www.arrayan.cl> • <http://www.arrayaneduca.cl> • e-mail: arrayan@arrayan.cl.

Inscripción N°: XXX.XXX • I.S.B.N.: 956-240-XXX-X

Primera edición, abril de 2006.

Reservados todos los derechos para todos los países. Prohibida su reproducción parcial o total, bajo las sanciones establecidas en la ley. Impreso en Chile por Gráfika Copy Center.

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
CAPÍTULO PRIMERO	
LA CULTURA INSTITUCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES	13
1. Las organizaciones escolares	14
1.1. Elementos de análisis de las organizaciones	
2. Orígenes y tendencias actuales de la “cultura institucional”	24
2.1. Cultura como variable externa	
2.2. Cultura como variable interna	
2.3. La cultura como metáfora	
2.4. La cultura como metáfora crítica	
3. Definición de cultura institucional	42
4. Elementos que definen la cultura institucional	48
5. Productos culturales	49
5.1. Rituales-Ceremonias	
a. Rituales de poder	
b. Rituales de imagen	
c. Rituales de iniciación	
d. Rituales de relación	
5.2. Normas-Pautas	
5.3. Símbolos	
5.4. Mitos y Leyendas	
5.5. Historias	
5.6. Héroes (fundadores o situacionales)	
5.7. Red cultural	
5.8. Lenguaje-comunicación	
5.9. Materiales producidos	
6. Valores	62
7. Creencias y presunciones subyacentes	64

CAPÍTULO SEGUNDO
EVALUACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN ORGANIZACIONES
EDUCATIVAS: ENFOQUES CUALITATIVOS.....69

1. Introducción	70
2. Investigación cualitativa	73
3. Triangulación metodológica.....	76
4. Evaluación de carácter etnográfico	78
5. Investigación evaluativa participativa	80

CAPÍTULO TERCERO
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA CULTURA
INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN..... 85

1. Introducción	86
2. Observación participante.....	86
3. Entrevistas.....	91
4. Grupos de discusión	100
5. Cuestionarios.....	102
6. Análisis de productos culturales	114
6.1. Análisis de los constructos de los participantes	
6.2. Análisis documental	
6.3. Estrategia del basurero	
7. Análisis de la información obtenida	124
8. Metaevaluación.....	128

CAPÍTULO CUARTO
DESARROLLO Y CAMBIO DE LA CULTURA
INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN..... 135

1. Introducción	136
2. La evolución natural de la cultura institucional.....	138
3. El proceso de cambio intencional de la cultura institucional.....	144
3.1. Funciones de la cultura institucional	
3.2. Las resistencias al cambio	
3.3. Las técnicas del cambio	
a. Cambio compartido por todos	
b. Técnicas para potenciar el cambio cultural	
4. Tipologías de cultura institucional en educación	
favorecedoras de la evaluación.....	158

ANEXO	
EJEMPLO DE ANÁLISIS CULTURAL DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA.....	179
1. Rituales de poder.....	180
1.1. Equipo directivo	
1.2. Profesorado	
1.3. Profesorado-alumnado	
1.4. Alumnado	
1.5. Familias	
2. Rituales de imagen.....	185
3. Rituales de relación.....	186
4. Rituales administrativos	187
5. Símbolos	188
6. Mitos	189
7. Historias y leyendas.....	190
8. Héroe.....	191
9. Lenguajes	193
10. Valores y presunciones básicas.....	195
10.1. Subcultura de educación primaria	
10.2. Las subculturas de los “mayores” (secundaria)	
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	207



PRÓLOGO

El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de una crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

En esta sociedad del conocimiento **estamos construyendo sociedades estructuralmente dualizadas, divididas, en las que se profundiza un darwinismo social** que nos somete a una guerra irrefrenable de todos contra todos; en donde el imperio del mercado es la forma dominante de regulación social; en las que la exigencia de un estado mínimo frente a los derechos sociales de las mayorías no se contraponen a la consolidación de un Estado fuerte y autoritario para definir estrategias en favor de las minorías que controlan el poder económico.

Al igual que el proceso de dualización social avanza, **los sistemas escolares se están “dualizando” y ofrecen una educación de élite como privilegio para unas pocas personas escogidas que se la pueden pagar, frente a la educación sin apenas recursos que reciben las grandes mayorías.** Los grupos privilegiados intentan huir de las escuelas públicas comprensivas y diversas buscando para sus hijos e hijas centros “exclusivos”. Nuestras sociedades tienen la oportunidad de enriquecerse con una diversidad cultural creciente, pero se presiona para mantener un currículum homogéneo dentro de los estrechos límites de la tradición cultural occidental. Las necesidades de las empresas y de la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo. Y todos estos síntomas no son un “daño colateral” del proceso de globalización neoliberal en el ámbito educativo, sino que son aspectos estructurales y cruciales dentro del proceso de consolidación de un sistema social dual.

Las **políticas educativas neoliberales y conservadoras que inundan el planeta se parecen cada día más**, al menos en su motivación y objetivos, tanto en los países empobrecidos como en los enriquecidos. La aparición casi simultánea de reformas similares en distintos continentes, a pesar de materializarse en tiempos, lugares y formas diferentes, ha llevado a algunos autores y autoras (Gentili, 1998; Hirtt, 2003; Laval, 2004) a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación han de entenderse como un fenómeno global de adecuación de la educación a las nuevas exigencias de la economía capitalista, al modelo de la globalización neoliberal.

Se ha tornado cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propues-

tas de cambio educativo en todo el mundo. De hecho, **esta tendencia forma parte del proceso económico, político y cultural más general de globalización**, en el que las diferencias nacionales se difuminan y desaparece la idea de unos sistemas de servicios públicos de masas, incluida la educación.

La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. Lo sorprendente es que **esta dinámica neoliberal se ha configurado como “sentido común” tan poderoso que ha sido capaz de redefinir los límites de la discusión** en torno a la libertad de elección del consumidor o la consumidora en un mercado “libre” que nos oferta distintos productos que han de elegir (por supuesto, quienes tengan capacidad para comprar).

Se abandona de facto (aunque no se reconozca) la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo. Frente a eso se promueve un modelo educativo cuya prioridad pasa a ser el logro de la eficacia y la eficiencia, en el doble sentido de que sea útil para responder a las “necesidades del mercado”, a la vez que para homogeneizar e integrar a quienes se educan en un pensamiento acrítico, pragmático, “realista”, aceptable socialmente.

Mientras, se mantiene el analfabetismo y las más precarias condiciones de escolarización en los países empobrecidos. Forzados a aplicar durísimas políticas de recorte de gastos sociales por los garantes del sistema (Banco Mundial, FMI...), no sólo no pueden dar prioridad a las políticas de fomento de la educación para todos y todas, sino que en muchos casos **se está retrocediendo en los avances mínimos de extensión de la escolarización que se habían conseguido anteriormente**.

Es en este contexto en el que han surgido los nuevos “profetas” de la calidad total, de la “reingeniería cultural” y del “management simbólico”. Se está articulando una nueva visión sobre la calidad que deben conseguir los centros y cómo han de definirse y tutelarse ese éxito y esa eficacia. Es vital en este enfoque creer en la importancia de la competitividad y la elección del consumidor. **Tal como se tiende actualmente a insistir en el discurso del liderazgo, la eficacia, la “excelencia”, las escuelas eficientes, está suponiendo un olvido o, al menos, una forma de aparcar, dejándolos por ya solucionados” los aspectos ligados a la comprensividad, es decir, la extensión de una educación común a la mayor parte de la población.**

Por eso los discursos dominantes ponen el énfasis sobre la “elección”, ignorando las significativas diferencias que existen para la mayor parte de la po-

blación mundial que no puede ni siquiera acceder a la educación. Se configura así una visión de la mejor educación de calidad como un producto de consumo privado que debe buscarse de forma competitiva, puesto que permitirá situarse mejor, a nuestros hijos e hijas –a los nuestros–, en un mercado laboral tan inseguro y precario como el actual.

Dentro de esta corriente ideológica surgió un enfoque que ha propuesto aplicar los códigos y claves del mundo empresarial al contexto educativo. **Esta perspectiva concibe las organizaciones educativas como empresas que han de ser gestionadas de forma eficiente y exitosa. Y una de las claves para ello ha sido el management o gestión de la “cultura institucional”,** trasunto de la cultura empresarial que se ha “vendido”, con tanto éxito, en las escuelas de Administración y Dirección de empresas. Es la denominada corriente de **ingeniería cultural** que abogaba por entrenar a los equipos directivos para que manejaran y gestionaran con éxito la cultura institucional de los centros educativos y, de esta forma, consiguieran hacer más atractivas y asumibles las directrices superiores emanadas de la Administración educativa. **Proponen un cambio desde las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico basadas en la manipulación de la cultura institucional.**

Pues bien, **este libro trata justamente de desmontar esta perspectiva y ofrecer alternativas al denominado “management simbólico” o “ingeniería cultural” aplicado a los centros educativos. Lo que se pretende en el mismo es facilitar la comprensión y dotar de herramientas a las comunidades educativas para que ellas mismas sean las protagonistas y responsables de su propio cambio cultural.** Pasar de un modelo basado en el control gerencial desde arriba a un enfoque participativo en el que es la comunidad educativa la que investiga, evalúa y determina el proceso de cambio cultural de una forma colectiva y participativa.

El primer capítulo de este libro se centrará en la delimitación del concepto de cultura institucional. De forma introductoria se sitúa la cultura institucional en el marco de las organizaciones escolares y los elementos que las configuran, puesto que ella es uno de los elementos centrales de toda organización. A continuación, de cara a delimitar este constructo, nos adentraremos en sus orígenes, en las tendencias actuales desde las que nos podemos aproximar a su concepto y a su definición. Esto nos permitirá determinar, a su vez, los elementos necesarios que la configuran para poder, así, operativizar en cierto sentido la definición y aplicarla, sabiendo, claro está, que no se puede reducir la cultura institucional a la simple suma de sus partes.

El segundo capítulo está dedicado a la explicación de cómo evaluar la cultura institucional en el ámbito de las organizaciones educativas. La propuesta, denominada Investigación Evaluativa Participativa (IEP), se asienta en los principios metodológicos de la investigación cualitativa, aunque sin desechar

las aportaciones del enfoque cuantitativo. El núcleo de la misma gira en torno a la participación de la comunidad educativa en el proceso de análisis cultural y su implicación como forma de inicio de todo proceso de cambio cultural.

El tercer capítulo está centrado en las herramientas que puede utilizar la comunidad educativa, desde un enfoque participativo, para evaluar su propia cultura. En este capítulo se describen las principales técnicas e instrumentos que se pueden aplicar para realizar esta investigación evaluativa participativa, así como los criterios de fiabilidad y validez que se pueden utilizar para realizar una metaevaluación de este proceso. Son técnicas e instrumentos sencillos, que no requieren excesivos conocimientos técnicos, puesto que su finalidad es que participe la propia comunidad en su aplicación y análisis. Por lo que se ha tratado de hacerlos accesibles al profesorado, pero también a las familias o al alumnado. Aunque habrá que adecuarlos a su nivel y, en caso necesario, orientarles inicialmente en su utilización.

El capítulo cuarto se adentra en el proceso de desarrollo y cambio de la cultura institucional en las organizaciones educativas. No sólo se expone el desarrollo evolutivo “natural” de la cultura institucional, sino que se plantea cómo promover, de forma consciente e intencional, un cambio cultural en un centro educativo en el marco de las organizaciones que aprenden. Para ello es necesario conocer las resistencias más frecuentes que se producen en las organizaciones ante el cambio, puesto que toda cultura institucional cumple unas funciones claves de acomodación y mantenimiento que es difícil modificar. De ahí que se proponga una serie de “técnicas” o estrategias para el cambio que, aunque en algunas ocasiones hayan sido propuestas desde enfoques de “ingeniería cultural”, aquí se plantean en una línea de participación colectiva.

Lógicamente, **la propuesta de cambio cultural que se delimita es coherente con los principios de participación y trabajo colectivo que se vienen desarrollando a lo largo de todo el libro**, puesto que sólo desde una perspectiva colaborativa y de implicación de toda la comunidad educativa, en el proceso de cambio, tiene sentido y realmente se puede plantear como un proceso de innovación y aprendizaje de la organización. Por eso, el libro finaliza con una propuesta de diferentes tipologías de la cultura institucional hacia donde se puede orientar todo proceso de cambio.

Enrique Díez Gutiérrez
León (España), Marzo, 2006

CAPÍTULO PRIMERO

**LA CULTURA INSTITUCIONAL
EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES**

Antes de poder adentrarnos en lo que es la cultura institucional y cómo evaluarla, hemos de situarla en su marco de referencia propio: las organizaciones escolares. Describiendo brevemente las organizaciones escolares y sus características, apunto las distintas perspectivas desde las que se pueden analizar dichas organizaciones y los elementos sobre los que debe incidir este análisis. Dentro de estos elementos, hago especial hincapié en el sistema relacional en el que sitúo la “cultura institucional”.

1. LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Toda sociedad necesita ordenar sus actividades para poder conseguir los objetivos comunes que pretende. Pero su creciente complejidad ha dado lugar al nacimiento de unidades de especialización: las organizaciones, estructuras ligadas a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y dirigidas al cumplimiento de determinados fines.

La organización escolar constituye una realidad compleja, polifacética, que refleja, para el que se acerca a ella con el fin de analizarla, una imagen a veces confusa, enigmática. Es válido plantearse, por ello, **si es posible encontrar alguna guía que permita orientar su análisis**. En este sentido, me centro brevemente en el análisis de las características que se le atribuyen a las organizaciones escolares.

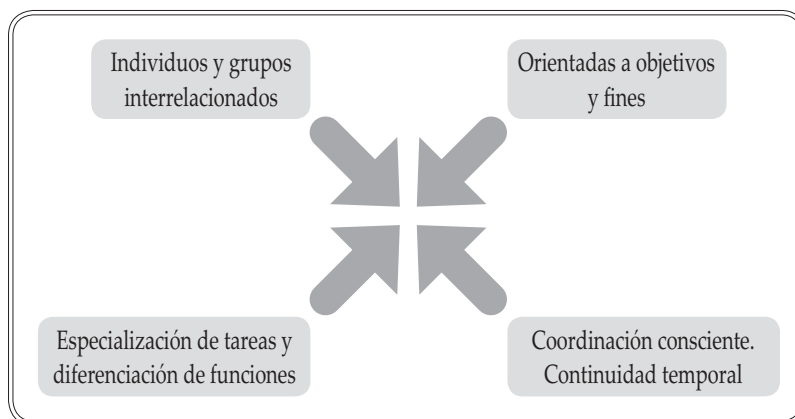


Gráfico 1. Características que configuran una organización

Las organizaciones educativas pueden ser consideradas como grupos estables de relaciones sociales creados deliberadamente con la intención específica de conseguir unas metas. Esta definición puede caracterizar de una forma genérica las organizaciones en general, pero también es igualmente cierto que **no pueden ser analizadas como tales organizaciones a partir de modelos centrados exclusivamente en supuestos industriales o empresariales**.

Las organizaciones escolares **no son estructuras predecibles que funcionan como “relojes” con sólidos mecanismos de precisión**. No son empresas, ni fábricas a las que se les pide rentabilidad y eficiencia medible y contable. Las organizaciones escolares tienen mucho en común con otras organizaciones formales, pero son notablemente diferentes. Tienen una estructura jerárquica, un sistema de relaciones informales, una estructura de toma de decisiones, reglas y reglamentos, división del trabajo, etc.; pero además se caracterizan por objetivos ambiguos, tecnologías confusas, actividades descoordinadas y elementos estructurales débilmente conectados.

Las funciones que se le asignan (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.), **son ambiguas, difusas, complejas, a veces contradictorias** (adaptar socialmente y potenciar la creatividad y originalidad, por ejemplo). No están siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios. Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones que se deben emprender y al papel que las personas deben cumplir en ellas.

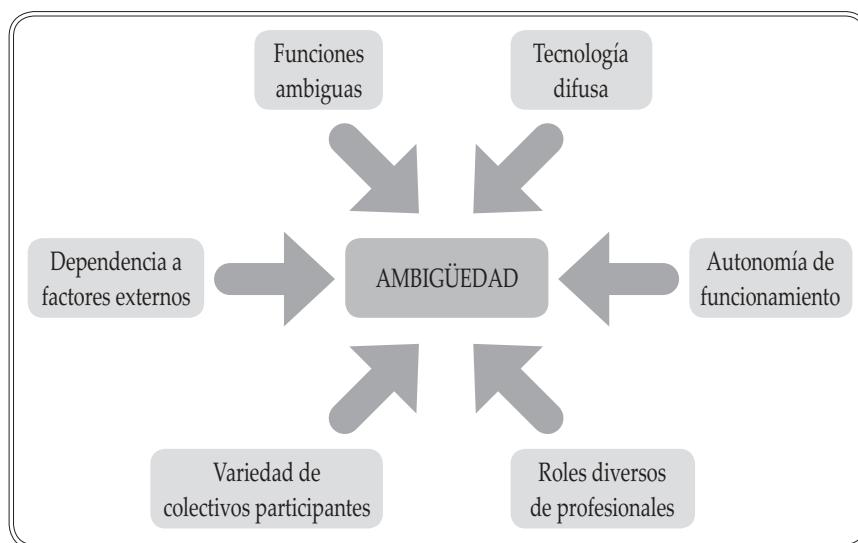


Gráfico 2. Diferencias de las organizaciones escolares frente a las empresariales

Los procesos de enseñanza-aprendizaje no se rigen por protocolos estandarizados, sino que se realizan de manera mucho más imprecisa, comparados con la tecnología que domina los procesos de producción en el mundo de la empresa, lo cual **hace mucho más difícil predecir resultados, controlar el proceso y evaluar los productos**. A diferencia de lo que ocurre en las organizaciones industriales, la escuela tiene “tecnologías blandas” que no permiten establecer intervenciones en las que los efectos sean atribuibles a causas definidas.

La complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa **hace inviable la existencia de un modelo único de profesor o profesora** y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. De hecho, tienen que asumir en su actividad una diversidad de roles, en relación con los objetivos de la organización educativa, para los que, en muchas ocasiones, no se sienten preparados.

Los colectivos de personas que incluyen toda organización escolar son variados (familias, profesorado, alumnado, administración...), tanto en sus edades, como en sus características, objetivos e intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc., y un posible choque potencial entre los diferentes intereses que se defienden, al tener una estructura de participación más democrática que en una empresa.

Además, **el funcionamiento de las organizaciones escolares permite que, dentro de ciertos límites, haya un alto margen de autonomía**, dando la impresión de que cada profesor o profesora puede hacer lo que quiera, del modo que estime más conveniente. Las aulas, por ejemplo, se convierten así en espacios privados de ejercicio profesional, en "células aisladas". Máxime cuando el profesorado se caracteriza por su inestabilidad laboral y su rotación por los centros.

Finalmente, frente a las empresas tradicionales, **la escuela es una organización mucho más influenciada y dependiente de los cambios del ambiente**, participando del influjo que la realidad cultural, social, política o económica imponga, especialmente por las reformas educativas que se desarrollen a nivel político. Su autonomía también es limitada en cuanto a la dependencia de la Administración educativa respecto a los recursos económicos y materiales para su funcionamiento, así como las directrices legales que se le marcan (afectando al currículum, a la organización y al funcionamiento de los centros).

En este sentido, y ahondando aún más en las características diferenciadoras de estas peculiares organizaciones, **Santos Guerra (1994)** reflexiona acerca de las paradojas en las que viven inmersas las instituciones escolares:

- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en democracia y para la democracia.
- La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía propia y la de los alumnos.
- La escuela es una institución que debe educar para la vida y a la vez para el mundo de los valores.
- La escuela es una institución con abundante normativa que pretende desarrollar la participación.
- La escuela es una institución transmisora que pretende transformar la sociedad.
- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar en la libertad.

- La escuela es una institución con una concepción epistemológica de carácter jerárquico que pretende desarrollar la creatividad.
- La escuela es una institución sexista que pretende educar en la igualdad.
- La escuela es una institución fuertemente estamentalizada que pretende desarrollar una democracia educativa.
- La escuela es una institución compuesta por adultos que tienen una tarea de formación respecto a los destinatarios, que tienen edades inferiores.
- Una pretendida neutralidad choca con la red de intereses personales y estamentales y con una disputa ideológica y axiológica más o menos camuflada.
- Los profesionales de la enseñanza son preparados para el dominio de las disciplinas, pero luego encuentran demandas y exigencias que tienen que ver con aspectos relativos a la educación, a los valores, a la gestión democrática, etc.

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que las hace con frecuencia débiles organizativamente. No es de extrañar, por tanto, que se intente huir de esquemas prefijados en el análisis de las organizaciones escolares y se intente profundizar a partir de la realidad compleja y específica. Se generan así **nuevos instrumentos de investigación y nuevas concepciones de análisis, desde perspectivas de carácter etnográficas y sociocognitivas**. Los análisis organizativos que se han aplicado a las escuelas hasta épocas recientes nos han dicho pocas cosas significativas sobre el modo como las escuelas funcionan en la realidad cotidianamente.

Lógicamente, **cada enfoque teórico hace hincapié en unos determinados aspectos o componentes de las organizaciones escolares**, por lo que hay que acercarse a los diferentes planteamientos que se han hecho a lo largo de la historia para poder comprender cómo han sido concebidas las organizaciones desde cada una de estas distintas perspectivas.

Así, las **primeras definiciones** de organización escolar, de **corte eficientista**, la concebían al modo de una “empresa de producción” o una factoría cuya finalidad era la eficacia de los resultados. Se **insistía en los aspectos burocráticos de la misma, en los procedimientos basados en reglas y órdenes para conseguir unos resultados homogéneos**.

La **corriente de los Recursos Humanos**, aplicando la psicología a la organización, considera que para conseguir los resultados previstos con la mayor eficacia posible se **deben potenciar y desarrollar los recursos humanos de la organización. De este modo llegan a los conceptos de organización formal y organización informal**. Por organización formal entienden aquellos aspectos de la organización que aparecen de manera externa, pública y oficial. La organización informal sería el conjunto de contactos personales, de interacciones y de asociaciones que se dan de una manera informal en el seno de una organización.

Consideran que si se quieren tener resultados eficaces en la organización no basta sólo con controlar y dirigir desde la dirección de la misma los componentes formales, sino que deben orientarse los informales para que coincidan con los objetivos que se marcan desde la dirección o la administración educativa.

El **enfoque interpretativo-simbólico** centra el foco de atención no tanto en la dimensión formal de la organización, sino en las dimensiones implícitas, incluso inconscientes de la misma. Afirman que el mundo de los significados y los símbolos, que construyen las personas dentro de la estructura formal, es lo que, en gran medida, determina el modo de ser y de funcionar de las organizaciones escolares. Lejos de pensar la organización como una entidad con metas claras y consensuadas, que funciona con niveles altos de predictibilidad, mantendrán que **la organización es subjetivamente construida, a través de sistemas de significados compartidos**, que se desarrollan y sostienen a través de procesos simbólicos. La organización no es pensada aquí como “objeto” sino como “artefacto cultural”, como una realidad que se construye a medida que se desarrollan modos comunes de interpretar y comprender la experiencia organizativa.

Finalmente, el **enfoque sociocognitivo o sociocrítico** considera que toda realidad se construye socialmente y, por lo tanto, toda organización es una construcción sociocognitiva de sus componentes y del entorno social. Y esta construcción está siempre marcada por ideologías en conflicto entre grupos y tendencias que representan diferentes intereses. Por eso, **las organizaciones escolares se convierten en “escenarios” donde se desarrollan micropolíticas, es decir, estrategias de lucha entre grupos o “coaliciones de intereses” por orientar la organización de acuerdo con sus planteamientos e intereses**. Esto provoca una continua lucha y negociación con la intención de influir en los objetivos y en la toma de decisiones que decide el funcionamiento y la finalidad de la actividad de toda la organización. Por lo tanto, la estructura dinámica de la organización educativa (es decir, el sistema relacional, integrado por la comunicación, la participación, el conflicto, el poder, el clima y la cultura) se convierte en el núcleo de toda organización.

Concepciones	Racional-eficientista	Interpretativo-simbólica	Sociocognitivo-crítica
Bases teóricas	Filosofía realista: la realidad puede ser conocida y aprehendida tal cual es. Es externa, inmutable.	Filosofía fenomenológica: La realidad es significativa y se construye socialmente por significados, símbolos, interpretaciones, etc.	Filosofía emancipadora y liberadora: La realidad, mediatizada por las condiciones, exige compromiso con la acción.

Concepciones	Racional-eficientista	Interpretativo-simbólica	Sociocognitivo-crítica
Concepto de organización	Entidad real y observable: Unidad racional de producción regida por normas: sólo importa la estructura formal. Búsqueda de eficacia y resultados.	Sistemas de significados compartidos, socialmente construidos, que se desarrollan y sostienen a través de procesos simbólicos. Es un producto cultural que se construye progresivamente.	Realidad sociopolítica marcada por el conflicto, que se oculta o solapa a través de sus aspectos informales, pero que construyen la dinámica real del funcionamiento cotidiano.
Investigar la organización	Preocupación por la generalización, establecimiento de relaciones causales, causalidad lineal y objetiva.	No busca la generalización. Preocupación por la comprensión de los fenómenos, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad	Preocupación por descubrir contradicciones, no sólo ahondar en el análisis de esas contradicciones, sino intervenir en la acción. Orientada al cambio.

Esquema 3. Concepciones más representativas de las organizaciones educativas

Lógicamente, un análisis de las organizaciones escolares basado en uno solo de estos enfoques, con exclusión de los otros, puede incurrir en deformaciones de la realidad. **Todo intento de describir una organización escolar usando sólo una categoría de análisis tiende a conducir inevitablemente a una deformación de la realidad, puesto que tenderá a pasar por alto y ocultar rasgos importantes de la organización escolar. Sin embargo, depende de la perspectiva o enfoque que enfatizamos para que nos adentremos en el campo de la organización desde un talante u otro.** Esto implicará que el entendimiento, el análisis y las consecuencias prácticas que de ello se deriven en el análisis de las organizaciones escolares y su cultura serán diferentes y, en algunos casos, encontradas.

No obstante, sea cual fuere la visión desde la que abordemos la organización y sus componentes, lo que sí parece tener un cierto consenso a la hora de estudiarlas son los elementos que las componen. Veámoslo a continuación.

1.1. Elementos de análisis de las organizaciones

El estudio de las organizaciones escolares, sea para comprenderlas o para intervenir en ellas y en su cultura, exige la delimitación de los elementos que las configuran. La complejidad del hecho organizativo así lo aconseja, aun asumiendo que **todo proceso de categorización, clasificación y delimitación resta necesariamente riqueza al análisis y nos enfrenta a los reduccionismos propios de cualquier visión parcial.**

Todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas **metas** que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. La referencia a la existencia de una dirección, de un sentido, es intrínseca al término organización y aparece en todas las conceptualizaciones que sobre el mismo se realizan. Cuando hablamos de metas, valores, objetivos, finalidades o propósitos, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer, estamos definiendo **lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir** y, al mismo tiempo, también describimos lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera, se están definiendo las “misiones” y los valores de organización. Este sería el primer elemento de toda organización escolar.

La realización de esos objetivos precisa la estructuración de diferentes actividades y supone, en última instancia, **la articulación de puestos y la ordenación de tareas** para llevarlas a cabo. Nace así la **estructura** con un sentido instrumental respecto a los objetivos. Este sería, pues, el segundo elemento de la organización escolar. Se considera la estructura como la parte más estable de las organizaciones.

Pero más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por **personas, que se relacionan entre sí** en el marco de esa estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el **sistema relacional** y con él se referencia tanto a la naturaleza de los recursos humanos (seleccionados, formados, con expectativas, intereses...) como a los procesos que orientan su actividad e interacción (comunicación, participación, conflictos, tomas de decisiones, etc.).

Cualquier intento de clarificar y conocer mejor qué es lo que pasa en las organizaciones implica necesariamente **atender a la dimensión informal** de las mismas. Por ejemplo, en las organizaciones educativas, buena parte de la influencia educativa que ejerce la organización forma parte del currículum oculto; por lo que actuar sólo en la dimensión formal, ya establecida, no es suficiente, en tanto que hay otros elementos de la vida institucional que pasan inadvertidos en el proceso organizativo, pero que están ahí y ejercen su influencia, condicionando los procesos y los resultados. Comprender para intervenir significaría dejar el menor reducto posible a ese **lado oscuro de la organización**, haciéndolo explícito, negociado y consensuado por los implicados de la comunidad educativa.

Hacerlo consciente y explícito significa asumir su importancia y su influencia, y tomar las riendas de esa parte “inconsciente” que “nos lleva” a comportarnos, pensar y relacionarnos de una determinada forma.

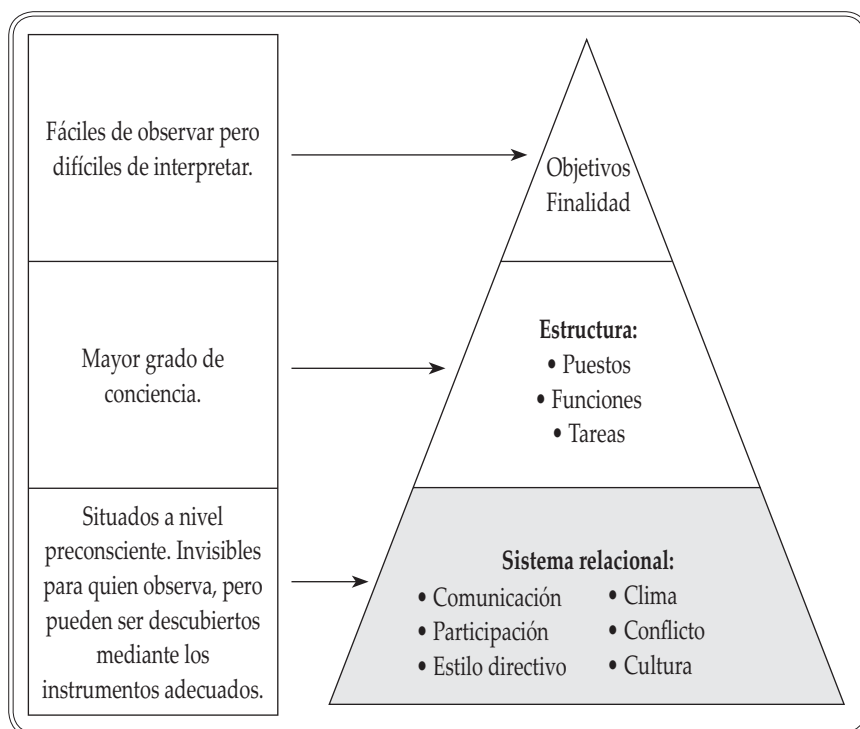


Gráfico 4. Los elementos-componentes de una organización

Objetivos, estructura y sistema relacional constituyen, pues, los tres componentes básicos de las organizaciones. Se podrían representar a través de la **imagen de un “iceberg”**, en el que emergen de una forma clara y meridiana, como proa que orienta su avance, los objetivos o las finalidades de esa organización escolar; mientras que las estructuras están “a caballo” entre la superficie del mar y la parte sumergida que se entrevé, pero que se empieza a difuminar en las profundidades marinas, recordando que buena parte de las estructuras de una organización educativa tienen un funcionamiento que podríamos calificar, cuando menos, de “informal”; finalmente, la base del iceberg, la más voluminosa y que le da la consistencia característica de estos témpanos de hielo a la deriva, es el sistema relacional, oculto a los ojos de los observadores, pero que todos sabemos que está ahí, influyendo y condicionando el avance, la dirección y la velocidad del movimiento de esa montaña de diamante blanco. Esta podría ser la metáfora explicativa de los elementos de la organización escolar.

No obstante, **la relación entre estos elementos, más que ser coherente, queda a menudo mediatizada** por diversos factores:

- Los objetivos de las instituciones cambian a menudo como consecuencia de las relaciones con un entorno dinámico (como es el caso de las actuales reformas educativas que se están sucediendo a nivel mundial), mientras que las estructuras permanecen o evolucionan más lentamente.
- Las estructuras no siempre son coherentes con los objetivos ni permiten su realización. Así, muchas instituciones educativas tienen excesiva estructura administrativa y poca estructura pedagógica, o viceversa.
- Las personas no siempre comparten los objetivos institucionales o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse o generan potentes estructuras paralelas (“estructuras informales”).

Surgen así disfunciones que es necesario conocer y facilitar su resolución. Es indudable que la atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar las organizaciones. Sin embargo, **lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos**. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o si no se garantiza que las nuevas propuestas son asumidas por las personas que las deben llevar a efecto. Y esto supone conseguir **llegar a las creencias básicas y las formas de comportamiento establecidas por los componentes de la organización escolar**.

De todas formas, las tareas que se deben realizar y el énfasis que se ponga en uno u otro de los componentes citados **dependerá de las concepciones que se tengan de la organización y de las que se apliquen en el análisis y resolución de problemas**. Enfoques tecnocráticos o conductistas confían a menudo en un buen organigrama y en una descripción detallada de los puestos de trabajo y de las tareas que en ellos se deben llevar a cabo. La atención a la comunicación y la participación de todos los sectores de un centro educativo o el énfasis en la resolución de conflictos serán focos de atención más propios de perspectivas simbólicas o sociocríticas.

La atención de una manera interactiva de los diferentes elementos considerados permite entender la representación, más compleja, que presenta **Gairín (1996, 28)** para el análisis de las organizaciones escolares.

En el siguiente gráfico, el autor introduce la historia institucional de la organización, pues la condiciona tal, como la historia y experiencias pasadas de cada persona condicionan su evolución futura. También considera que la orientación hacia la innovación, el futuro que es deseable y esperable de todas las organizaciones, presiona sobre la dinámica organizativa, por lo que es un elemento por considerar también. Como elementos externos y contextuales que influyen

en las organizaciones escolares no debemos olvidar las finalidades educativas y las funciones sociales que tiene la propia escuela, así como la cultura externa en la que se sitúa toda organización escolar, la cultura propia de un territorio o zona geográfica. Todos estos son elementos que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar y entender el funcionamiento de los centros escolares.

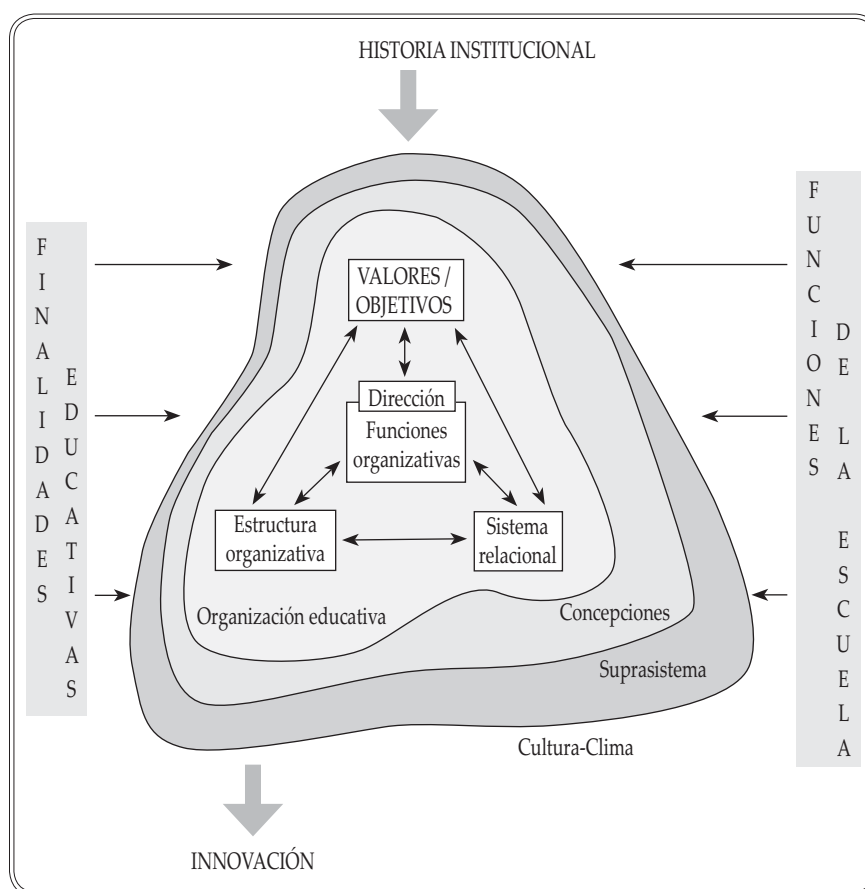


Gráfico 5. Elementos de la organización escolar (Gairín, 1996, 28)

Beare, Caldwell y Millikan (1992) proponen un **modelo estructural** aplicado a la cultura escolar que representan mediante el gráfico que se muestra en la página siguiente:

Pues bien, **la interrelación de todos estos elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender la cultura institucional**, como conjunto y resumen de la “esencia” de una organización, en la cual nos adentramos a continuación.

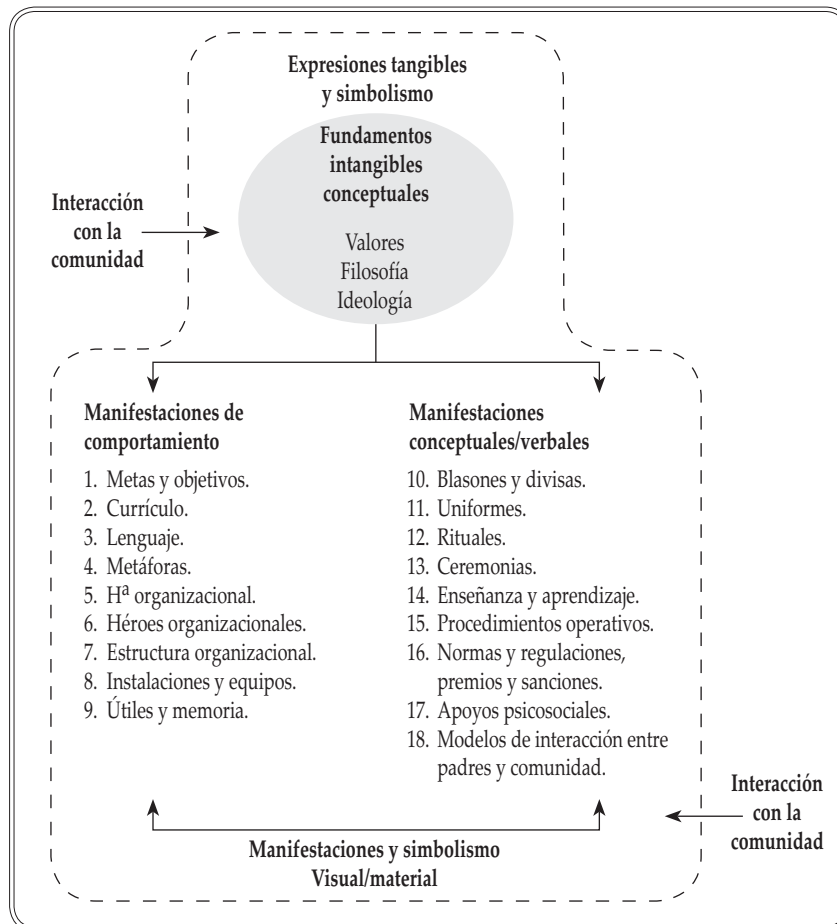


Gráfico 6. Elementos que conforman la cultura escolar (Beare, Caldwell y Millikan, 1992, 226)

2. ORÍGENES Y TENDENCIAS ACTUALES DE LA “CULTURA INSTITUCIONAL”

El origen del concepto de “Cultura institucional” podríamos remontarlo a Elton Mayo y sus colaboradores, en los años 20, puesto que van a ser los primeros en destacar la importancia de las normas, sentimientos y valores de los grupos de trabajo, las interacciones en el lugar de trabajo y sus efectos en la vida organizativa. Se vio, en las ciencias empresariales, que además de las dimensiones cuantitativas que había propuesto Taylor desde el “management científico” hay otras dimensiones cualitativas que pueden influir claramente en la capacidad de trabajo de los miembros de una organización.

Surgen así **los conceptos de organización formal y organización informal, que se consideran inseparables**, y la concepción de la empresa como comunidad de seres humanos que ha de basarse en creencias comunes y debe tener principios comunes que simbolizen su conexión. De ahí que, en los años 40, la Psicología de las Organizaciones pusiera especial atención en las relaciones humanas y en el entrenamiento de líderes. El contenido del concepto de “cultura institucional” era utilizado ya en los primeros estudios sociológicos sobre la empresa, como explicación de actitudes y comportamientos, en los años cincuenta del siglo pasado. Pero dicho “constructo” **no iba a adquirir carta de ciudadanía teórica y empírica hasta los años setenta.**

Efectivamente, el uso del término “cultura de la organización” como tal **se disparó a comienzos de los años setenta del siglo XX, en el ámbito de la sociología industrial, concretamente en el “management empresarial”**. En estos años el concepto de cultura fue crecientemente vinculado al de análisis organizativo. Con el reconocimiento de los aspectos simbólicos de las organizaciones se empezó a hablar de una perspectiva cultural del estudio de las organizaciones. Aparecen publicaciones que tratan la gestión organizativa como una actividad simbólica, mientras otros llaman la atención sobre el poder de los símbolos, leyendas, historias, mitos y ceremonias en la organización.

En un primer momento, tuvo interés por su **valor explicativo**: se consideraba la cultura como un factor que daba razón de “comportamientos no racionales” que provocaban problemas en la empresa. Más tarde pasó a considerarse como un **factor de diferenciación** de cada corporación, que repercutía en su mayor o menor rendimiento.

Pero será en los **años ochenta** cuando esta forma de abordar el análisis de las organizaciones adquiera un gran vigor académico. Se empieza a considerar que la cultura, cualquiera sea su definición, juega un significativo papel en las estructuras y estrategias que se toman a largo plazo en cualquier compañía. Con el libro de **Deal y Kennedy (1982)** titulado “*Cultura corporativa*” ganará gran popularidad y se generalizará su uso.

Las **causas de esta eclosión**, en torno a las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, son múltiples: La crisis económica, cuya salida no se entreveía. Los movimientos sociales ligados a mayo de 1968, que exigen un posicionamiento más crítico ante el capitalismo, y la ética empresarial ultraliberal y calvinista. El surgimiento de una literatura que afirma los valores posmaterialistas y anticapitalistas. La crisis de eficacia y competitividad del modelo de gestión empresarial norteamericano, ante el éxito de la empresa japonesa, atribuido, al menos parcialmente, a la cultura japonesa transmitida a sus empresas. La edición del libro de **Peters y Waterman (1982)** *En busca de la excelencia*, en el que investigan las empresas americanas de mayor éxito, y en donde uno de los factores analizados claves, distintivos de la excelencia, es la cultura institucional.

La gran aceptación, extraordinaria, que tuvo este libro, en particular por parte de los directivos y las directivas de empresas, provocó la idea de que en la cultura institucional se dispone de una **vía de configuración para asegurar el éxito organizacional: una especie de “Management by Culture”**.



Gráfico 7. Origen y surgimiento de la cultura institucional

Hoy día vuelve a ser un término de actualidad, puesto que cada vez se habla más de la necesidad de generar culturas participativas y colaborativas en el funcionamiento de las organizaciones si se quiere que éstas realmente sean eficaces en la consecución de sus objetivos. En estos momentos el trabajo en equipo y la coordinación de las distintas funciones son elementos esenciales en una buena calidad del desarrollo organizativo.

Esta visión, que analizaremos críticamente, es la que hoy en día más están manejando el mundo empresarial y la Administración educativa respecto a los centros escolares. **Utilizar la cultura como estrategia de cambio cultural para conseguir implantar la visión de los directivos, en un caso, o de la Administración, en el otro.** Pero, al fin y al cabo, no deja de ser una “imposición desde arriba”. No será ésta la propuesta que se desarrolle en este libro, dentro de una perspectiva sociocognitiva y crítica, sino como “herramienta colectiva” de gestión compartida entre la comunidad educativa.

No obstante, **conocer sus dimensiones y su “funcionalidad” es algo necesario en el mundo educativo actual si se quiere conseguir que los centros educativos sean auténticas comunidades educativas construidas entre todos los sectores implicados** y no sólo “manejadas”, desde las prescripciones de los dirigentes, a través de la manipulación cultural, mucho más sutil y con mayor capacidad de infiltración sin resistencia.

Pues bien, actualmente hay distintas **concepciones y enfoques desde los que nos podemos aproximar al concepto de “cultura institucional”**, puesto que no es neutral ni indiferente la elección del paradigma desde el que se aborda este concepto.

La clasificación más utilizada por la mayoría de los autores y autoras respecto a las tendencias desde las que se puede abordar la cultura institucional, se sintetiza en dos grandes perspectivas o enfoques: quienes se acercan a la cultura institucional entendiéndola como una variable organizativa; es decir, **la cultura como “algo” que tiene la organización**, y quienes la estudian desde

una visión de la cultura entendida como metáfora explicativa de lo que es la organización, esto es, entendiendo que **la organización es una cultura**.

A su vez, cada uno de estos dos grandes enfoques tiene subdivisiones. Dentro del primer enfoque se diferencian dos líneas de investigación completamente distintas: **la cultura entendida como variable externa y la cultura entendida como variable interna**. Y dentro del segundo, **González (1990)** añadirá a la visión de **la cultura institucional entendida como metáfora** el enfoque del análisis cultural que podemos denominar **la cultura entendida como metáfora crítica**.

Son, por tanto, cuatro formas distintas de “asomarse” a lo que supone en qué consiste y cuál es la finalidad del análisis de la cultura de una organización escolar.

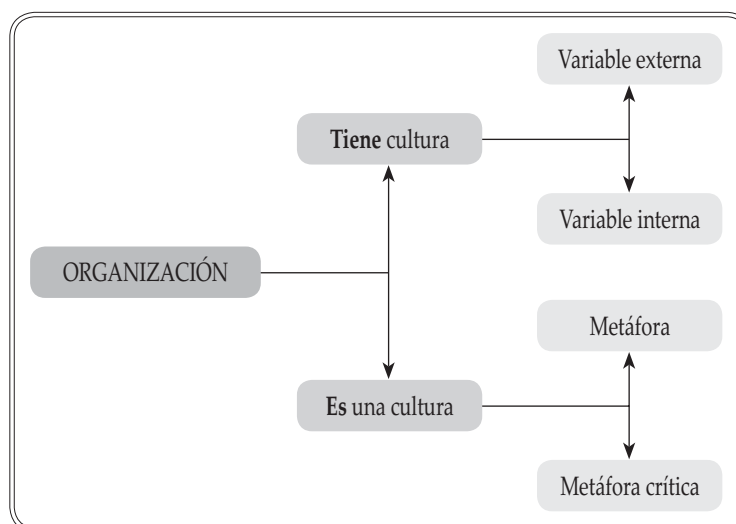


Gráfico 8. Enfoques actuales en la concepción y análisis de la cultura institucional

Cada perspectiva conlleva modos e intereses de análisis, investigación e intervención divergentes. Suponen puntos de vista diferentes sobre el estatuto ontológico de la realidad (la cuestión de la objetividad o subjetividad de la realidad) y sobre la naturaleza humana (la cuestión de la determinación o no de la conducta humana), lo que les lleva a tener distintos presupuestos sobre la organización y la cultura.

Las dos primeras, aunque son distintas, tienen puntos convergentes muy claros. Ambas **se sitúan en el marco funcionalista, la visión estructural-sistémica y el paradigma social del realismo**. Ambas derivan de similares asunciones básicas sobre la naturaleza de la realidad social y de la naturaleza humana.

Ambas asumen que la realidad social se expresa en términos de relaciones generales y contingentes entre sus más estables y nítidos elementos, nombrados como “variables”. Ambas comparten la concepción de la organización como organismo que existe dentro de un entorno que le influye en los comportamientos. En el primer caso, la cultura es parte del entorno y es vista como una fuerza determinante; y en el segundo caso, la cultura es vista como un subsistema, como conjunto de la tecnología, las estructuras, los productos y los recursos humanos. En ambas, las consecuencias de la investigación buscan ser aplicadas al manejo eficaz de las organizaciones. En definitiva, el interés que subyace en ambas es el control organizativo.

Las dos últimas abordan la idea de cultura institucional como un instrumento epistemológico para estudiar la organización como un fenómeno social. Entienden la organización como una forma particular de expresión humana. De este modo, la concepción de la naturaleza de la realidad tiene un status mucho menos concreto, ya que no tiene existencia objetiva, independiente del ser humano. Es un producto de las relaciones simbólicas y de los significados compartidos a través de los continuos procesos de interacción humana. La utilización del verbo ser, en vez del tener, respecto a la relación entre la cultura y la organización, significaría esencialmente que se pasa de un análisis clásico de la organización, con la ayuda de conceptos de análisis-sistema o de esquemas funcionales, a un método antropológico o etnológico en el se estudia la organización como si se tratase de una tribu lejana o de una comunidad cualquiera. Dicho de otra forma, detrás de este cambio de verbo existe una voluntad de cambiar las formas de interpretar la organización y los métodos de recoger la información.

A continuación profundizo en cada una de las perspectivas que he comenzado introduciendo en este apartado.

2.1. Cultura como variable externa

Se entiende aquí la organización como una entidad que existe objetivamente y que tiene un carácter instrumental: instrumento humano utilizado para realizar determinadas tareas, con la finalidad de alcanzar una serie de metas (la satisfacción de determinadas necesidades/valores). Esta corriente concibe la cultura como una **variable ambiental**. Se entiende que puede ser analizada y estudiada con vistas a determinar cómo afecta al funcionamiento de la organización y sus integrantes y, en consecuencia, conocer cada vez más cómo aumentar la eficacia de la organización.

Se considera así que **la gestión organizacional está enormemente condicionada por el entorno**, del que incorpora claras líneas directrices para actuar. Esta forma de abordar el análisis de la cultura como cristalización del entorno es

propia del campo del *Management Comparado*. El **Management Comparado** está interesado por las diferencias en la dirección y la práctica organizativa entre distintos países y culturas. Aquí la cultura, por tanto, es considerada como un factor ambiental, sinónimo de “país” o “nación”; una variable explicativa que influye en el desarrollo y refuerzo de determinadas creencias y comportamientos: el contexto cultural.

Esta perspectiva aborda la investigación de la cultura desde **dos enfoques**: uno, desde una perspectiva macro, que examina la **relación entre la cultura ambiental y la estructura de las organizaciones** en las que incide; y otro, que con una perspectiva micro investiga las **similitudes y diferencias en las actitudes de los componentes de las organizaciones**, especialmente de la dirección, de culturas diferentes.

En definitiva, se entiende que, puesto que **las distintas sociedades poseen culturas diferentes, éstas influirán en las estructuras y procesos organizativos**, y en las actitudes, necesidades y motivaciones de los componentes de las organizaciones, especialmente de quienes las dirigen o gestionan. La cultura es así importada en la organización a través de sus componentes. Su presencia se supone que es puesta de manifiesto en modelos de acciones y actitudes de los miembros individuales de la organización, especialmente en los directivos y directivas.

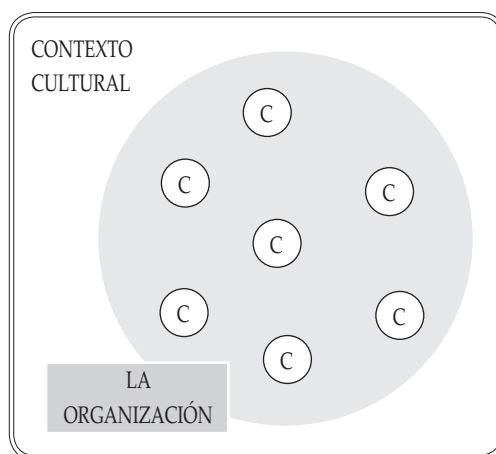


Gráfico 9. La cultura institucional como “variable externa” (Smircich, 1983, 343)

Smircich (1983) representa esta perspectiva esquemáticamente con este gráfico, en donde la cultura es tratada como una **variable independiente que se “infiltra” dentro de las organizaciones a través de sus componentes**, que vienen “transidos” de esa cosmovisión cultural en donde viven. Su presencia se manifiesta en los patrones de conductas y acciones de los miembros de la organización.

Pero en estos estudios el **foco está en la cultura de la sociedad y su impacto en la organización**, no, en ningún caso, en las “propiedades culturales de la organización”. Es decir, la investigación sobre la influencia que tiene una determinada cultura en las organizaciones que forman parte de ella **constituye una vía para comprender las diferencias en la conducta organizativa de unos países a otros, pero no son investigaciones sobre la cultura de la propia organización.**

Un buen ejemplo de este tipo de enfoque lo tenemos en la investigación que realizó Hofstede (1980 a). Él pasó un cuestionario a 116.000 empleados y empleadas que tenían ocupaciones semejantes en más de 50 sucursales nacionales de la misma corporación multinacional. El cuestionario contenía enunciados de valor que reflejaban cuatro índices o dimensiones a lo largo de los cuales diferían las culturas de varios países (colectivismo/individualismo, distancia frente al poder, nivel de incertidumbre y machismo). Usando esas cuatro dimensiones, Hofstede halló algunas diferencias nacionales de tipo cultural entre las personas empleadas. Los resultados reflejaron las diferencias culturales entre los diferentes países y cómo éstas influían en el entendimiento y funcionamiento de la organización. Posteriormente, y dando un giro hacia el análisis no sólo de la cultura como variable externa, sino como elemento diferenciador de las propias organizaciones, este mismo autor (**Hofstede, 1991**) investigó 20 organizaciones (cinco danesas y cinco alemanas), usando una metodología cualitativa (138 horas de entrevista con nueve informantes por organización) y cuantitativa (un cuestionario pasado a una muestra de cada organización). A partir de esta investigación construyó una especie de tipología de las organizaciones en función de seis dimensiones: orientadas a los procesos vs. orientadas a los resultados; orientadas a los empleados vs. orientadas al trabajo; orientadas a lo voluntario vs. orientadas a lo profesional; sistemas abiertos vs. sistemas cerrados; poco control vs. estrecho control; normativas vs. pragmáticas.

Han sido numerosos los trabajos dirigidos a comparar la administración y prácticas gerenciales o directivas en diferentes países y ámbitos geográficos. Así, se ha desarrollado toda una enorme diversidad de investigaciones destinadas a evaluar las relaciones entre los factores ambientales y sistemas de valores de las culturas “nacionales” y las prácticas directivas y directivas en las organizaciones y sus valores internos. Pueden encontrarse interesantes estudios sobre influencias culturales ambientales en las organizaciones en autores y autoras que podemos situar dentro de esta perspectiva como **O’Connor (1995), Hofstede (1999), Lucas Marín (2001), Chan y otros (2005)**, etc. Queda claro que, en todas estas investigaciones y trabajos, la cultura es un factor externo que influye en las prácticas y actitudes de las personas, colectivos y organizaciones.

En definitiva, desde esta perspectiva se afirma que las organizaciones tienen culturas propias, pero según todos estos autores y autoras, son un **reflejo de la**

sociedad circundante, de los sistemas de valores de estas sociedades y naciones, de su filosofía política, de su cultura.

2.2. Cultura como variable interna

Considera la cultura como una **variable interna a la propia organización, como un subsistema de la organización, en continua interacción con otros subsistemas del sistema más general que es la organización**. En este sentido, esta corriente entiende que la cultura es una variable más de la organización y que puede ser analizada y relacionada con otras variables como la estructura, el liderazgo, el desempeño, la satisfacción o la tecnología, con vistas a determinar cuáles son las relaciones de contingencia que existen entre ellas y, en consecuencia, conocer cada vez más cómo aumentar la eficacia de la organización. Esta variable, que es más subjetiva, se ha introducido en el marco de la teoría de sistemas al reconocer que dentro de la organización se producen procesos simbólicos. Esta concepción es sustentada desde la corriente denominada *Cultura Corporativa*.

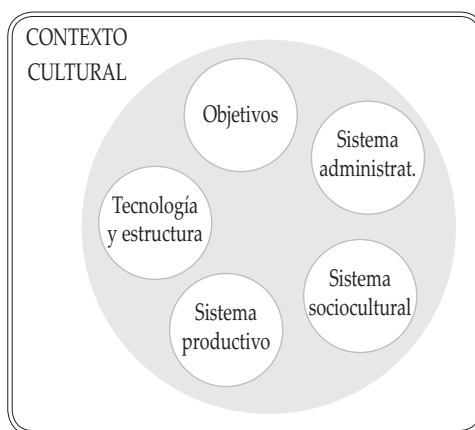


Gráfico 10. La cultura institucional como “variable interna” (Smircich, 1983, 345)

En este caso, se entiende que las organizaciones son microsociedades que producen bienes y servicios, como una especie de “autoproducto”. Además generan **distintos productos culturales, tales como rituales, leyendas y ceremonias, lo que lleva a que cada organización tenga sus propios patrones distintivos de cultura y/o subculturas**. La investigación aquí no se centra en el contexto cultural, sino en las cualidades socioculturales que se desarrollan dentro de la propia organización. Cada organización tiene unos rasgos o patrones culturales distintos y distintivos. Es decir, la “individualidad” organizativa se expresa en términos de su cultura. **Las organizaciones producen cultura.**

La cultura, entonces, desde esta perspectiva, constituye una **variable organizativa representada por los patrones de significados compartidos por sus miembros, apoyados en determinadas creencias, valores, normas, rituales de funcionamiento**. En este sentido, se está reconociendo que hay aspectos informales, intangibles en la organización, y se argumentará que pueden influir poderosamente en la capacidad de la organización para hacer frente a los retos que se le presentan. Hasta ahora las variables típicas consideradas en esta línea investigadora habían sido la estructura, el tamaño, la tecnología y los modelos de liderazgo. Pero fueron introducidas variables más intangibles, como la cultura, dentro del modelo sistémico de organización.

Cuando nos situamos en esta perspectiva de la *Cultura Corporativa* se entiende que la cultura viene a ser el **"pegamento" normativo y social que mantiene unida a la organización**. Este pegamento, constituido por supuestos tácitos, valores, normas, y manifestado en rituales, símbolos, productos culturales, es un mecanismo de integración y articulación muy importante para el funcionamiento de la organización. Es mucho más valioso que los mecanismos de integración burocráticos (normativa, reglamentación, ejercicio de la autoridad, etc.), puesto que expresa los valores y las creencias compartidas, proporcionando pautas de conducta seguras y cooperativas.

En este sentido, se mantiene que **la adecuada gestión de esta variable ("dirección por la cultura" o "management cultural") es un camino imprescindible para aumentar la eficacia organizativa**. Las organizaciones que potencian, "tienen" o crean ciertos tipos de cultura pueden lograr mejores resultados y ser más exitosas. Así, **la dirección exitosa de una organización estaría ligada a la consecución de la cultura "excelente" que permita aumentar la eficacia de dicha organización**. Esta concepción del manejo de la cultura desde la dirección, esta ingeniería cultural, ha recibido un nombre específico: *"management simbólico"*. Su finalidad es dar herramientas y estrategias a la gente que está interesada en ejercer poder e influencia para hacer que las otras personas se sientan bien haciendo lo que ellos quieren que hagan. **El management simbólico opera fundamentalmente en el campo de lo ilusorio y emotivo**, puesto que los seres humanos somos seres rituales cuyas emociones, a veces, son más poderosas que la razón.

De esta forma, la cultura institucional cumple **dos funciones esenciales** en la organización para esta perspectiva: **variable que puede ser manipulada para utilizarla como mecanismo de control de cara a aumentar la eficacia organizativa y como elemento que cohesiona y da sentido a los miembros de la organización**. Este planteamiento de ingeniería cultural se ha ido trasladando cada vez con mayor entusiasmo al campo educativo. La cultura se convierte así en el instrumento que puede utilizar la dirección escolar para influir y dirigir la organización hacia metas eficaces. Surge así el discurso en torno al liderazgo

cultural y simbólico, generando la conciencia de que es la dirección el elemento esencial a la hora de marcar o conformar una visión o concepción escolar que permita orientar la organización hacia una cada vez mayor eficacia mediante medios culturales.

2.3. La cultura como metáfora

La metáfora vuelve la imaginación hacia las formas en que forja una equivalencia o identidad entre elementos separados de la experiencia. Específicamente, **la metáfora crea significados mediante los cuales entendemos un fenómeno a través de otro.** De hecho, cuando hablamos sobre un grupo de gente como “una organización” estamos usando una metáfora para capturar un aspecto significativo de las relaciones entre esa gente, en un espacio y un tiempo concretos.

Las anteriores visiones estaban vinculadas a la imagen de la organización como organismo. Hay, no obstante, muchas otras formas de concebir la organización: como máquinas, como cerebros, como teatros, como textos, como prisiones psíquicas, como sistemas políticos. En este sentido, **podemos concebir la organización como una cultura.**

El uso de la cultura como una metáfora es muy diferente de las analogías entre las organizaciones y las máquinas o los organismos. Supone un salto de la comparación con objetos tangibles a la comparación con otro fenómeno social, una concepción que aumenta el espacio de ambigüedad porque la cultura no tiene un status concreto. **La cultura como metáfora va más allá de la visión instrumental de la organización derivada de la metáfora de la máquina, y más allá de la visión adaptativa derivada de la metáfora del organismo. La cultura como metáfora conlleva una visión de la organización como una forma expresiva, una manifestación de la conciencia humana.** Las organizaciones pasan así a ser entendidas y analizadas no ya sólo en términos económicos y materiales, sino fundamentalmente en sus aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos (Díez Gutiérrez, 1999; Larragy, 2005). La organización de esta manera ya no sería algo existente objetiva e independientemente de las personas que la constituyen. Sólo pueden tener entidad real y sentido como un conjunto de patrones de relaciones y significados simbólicos, que se mantienen a través de procesos continuos de interacción entre los propios componentes de las mismas.

El enfoque sociocognitivo de la realidad como construcción social de significados encaja perfectamente en esta línea que entiende la cultura de la organización como imagen. El ya clásico postulado que afirma que “si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias”, como una profecía que tiende a autorrealizarse. Nos proporcionan líneas de

comprensión sobre la importancia que los procesos subjetivos o las imágenes del personal tienen para el funcionamiento de la organización.



Gráfico 11. La cultura institucional como “metáfora”

Por tanto, detrás de esta expresión están todas aquellas aportaciones que entienden que **la cultura, más que una variable que afecta externa o internamente a la organización, es la esencia misma de la organización**. La cultura no es algo que tenga la organización, sino que **la organización es una cultura**.

Nos situamos, así, en una perspectiva donde **la organización deja de ser concebida como un instrumento para el logro de metas, para pasar a ser entendida como una forma expresiva, un fenómeno cultural**. Dicho con otras palabras, la organización es una construcción social, una realidad social de carácter cultural, constituida simbólicamente, asentada en sistemas de significados compartidos y mantenida a través de la interacción social de sus componentes.

La cultura se convierte así en un **mecanismo epistemológico** para estructurar el estudio de la organización como fenómeno social o como una forma particular de expresión humana. Estudiar la cultura no es otra cosa que estudiar la significación social, la “construcción” de la realidad o, lo que es lo mismo, estudiar cómo llegan a ser significativos para los miembros de la organización las cosas, los acontecimientos, las interacciones. Como consecuencia, **el foco de atención del estudio cultural de la organización nos llevaría a situarnos en el ámbito de la interpretación y el significado**. Más que estudiar la cultura como elemento de la organización, se estaría haciendo un análisis cultural de la vida organizativa, se estaría preguntando cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible la organización, de dónde provienen tales esquemas y cómo se generan, comunican y se mantienen.

En esta perspectiva, la investigación también se centra en los símbolos, historias, mitos, lenguaje, etc. Pero en este caso no son considerados sólo como productos culturales, sino como procesos generativos que producen y conforman significados que son esenciales para la existencia de la organización. **Cuando la cultura es considerada como una metáfora, la atención de quien investiga se desplaza desde la preocupación sobre el porqué produce la organización y cómo puede producirlo más eficientemente a como está estructurada la organización y qué significa estar organizada.** Su tarea consiste en interpretar, decodificar y reconstruir los sistemas de significados de grupos específicos dentro de la organización. Y así como estudiar una cultura significa para la antropología estudiar la construcción del mundo (por parte de las personas), aquí significaría estudiar la **construcción de la organización.**

De esta forma, la cultura ya no será en este enfoque el resultado cabal de una actividad de gestión como en las anteriores perspectivas, sino que emerge como un **proceso de asignación compartida de significados a las experiencias colectivas.** Ya no será una variable organizativa, sino el producto de significados y símbolos negociados y compartidos que surge de la interacción social de los componentes que constituyen la organización. Si en las anteriores aproximaciones se buscaba cambiar los artefactos, productos y manifestaciones culturales y, en algunos casos, los valores de la organización, en ésta lo que se intentará negociar para promover el cambio serán las creencias básicas de la organización compartidas y asumidas por sus miembros y por lo tanto cambiar la propia identidad de la organización. No es quedarse en transformar el componente cultural de la organización y de aquellos aspectos en los que incide: rendimiento, productividad, satisfacción. Pretende ir más allá: **transformar radicalmente la identidad de la propia organización,** con un alcance mucho más amplio y global.

2.4. La cultura como metáfora crítica

Esta orientación se ha caracterizado más por su posición crítica y sus críticas a los enfoques anteriores que por su aportación sistemática y organizada. Ciertamente nos recuerda la importancia del contexto ideológico y conflictivo que rodea todo análisis de las organizaciones educativas, aportación fundamental y valiosa. Empezaremos por eso recordando la crítica que realizan a la perspectiva que entiende la cultura como una variable.

Se considera que **la concepción de la cultura como variable, aunque pretenda ser neutral y objetiva, encubre unos intereses esencialmente ideológicos al ocultar los conflictos, la desigualdad y las clases sociales,** fenómenos inherentes a toda organización educativa. Además, lo que se pretende con esa "ingeniería cultural" es conseguir un "control ideológico", en lugar del anterior control burocrático. Un control basado en "manipular" la cultura institucional.

Y una cosa es la preocupación antropológica por entender, y otra bien distinta la preocupación gerencial por manipular.

Consideran que todo el discurso sobre la eficacia escolar, la calidad total y la cultura escolar de "excelencia" (originado al trasladar un discurso surgido en el ámbito industrial a la escuela) remite a una manipulación cultural. Lo que critican del entendimiento de la cultura como variable es que, al centrar su interés en la determinación de estrategias "predecibles" de control organizacional y en la mejora de los métodos de gestión, mantiene la tesis de que la cultura puede ser gestionada y por ello dirige sus esfuerzos a entender cómo lograr mayor eficacia en esa gestión. En definitiva, lo que vienen a cuestionar es, como se ha dicho anteriormente, si **la pretensión de ese enfoque no sea sino un instrumento sutil para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central.**

Los denominados "ingenieros culturales" utilizan el análisis cultural a favor de los cuadros de dirección, buscando convertir la cultura institucional en algo operativo y utilizable como una nueva herramienta de indiscutible valor para el gestor de organizaciones, no incorporando en ningún momento la consideración de los intereses de los trabajadores y las trabajadoras o de las personas en posiciones "subalternas" o "subordinadas" en sus análisis, excepto para asumir que **lo que es bueno para la empresa es bueno para los trabajadores y las trabajadoras**, reducidos básicamente a "objetos" del management simbólico.

Parecen asumir que los directivos son los legítimos intérpretes de las apropiadas ideologías y los correctos valores en una organización. El resto de los componentes de la organización entran únicamente como objetos de los rituales o gestiones de los directivos o como una fuerza conservadora que debe, de acuerdo con la dirección, comprometerse en el cambio cultural requerido. Presumiblemente, se asume que **la importancia cultural de los directivos en las organizaciones es predominante y que este grupo define el bien común** y por lo tanto ocupa la correcta posición moral para decidir sobre los valores "deseables" y los ideales.

Este nuevo estilo, en definitiva, es una **nueva versión del taylorismo** al disociar la dirección y el resto del personal: se parte del supuesto de que la dirección es "racional" y que ella ha de ser la que planifica y configura a su antojo los programas de desarrollo de la organización. Ella se arroga la competencia de introducir en cascada, de arriba abajo, los cambios organizativos, incluida la transformación de la cultura.

Así, **Deal y Kennedy (1985)** hablan de "saber manejar la cultura –por ejemplo, cómo crear héroes–", que es "uno de los ingredientes clave para el éxito final" de la organización. De hecho, siguen afirmando, "el éxito final de un director general depende en gran parte de la interpretación precisa de la cultura corporativa y de su capacidad para pulirla y darle forma, adecuándola así a las necesidades cambiantes del mercado". Para ellos la labor más importante de

los gerentes de una organización es “moldear y realzar los valores”; pero no sólo esa función, sino que advierten a “los gerentes que no toman en cuenta los aspectos dramáticos del ritual de transición, (porque) desperdiciarán una oportunidad de usarlos para ampliar la influencia de la cultura”, y les recuerdan que pueden aprovechar muchos rituales organizativos no solo planeándolos, sino tomando parte en ellos: “participan en el adoctrinamiento de los nuevos empleados, instrumentan la celebración que se realiza cuando hay un ascenso, se aseguran de que todos sepan por qué se está ascendiendo a la persona. Sacan un provecho especial de las jubilaciones, ungiendo al jubilado como héroe cultural, la personificación de los valores y creencias medulares de la compañía. (...) Estos rituales se convierten en poderosas palancas que la alta gerencia puede accionar para conservar su control y ejercer su influencia”. En definitiva, dicen que **“es necesario que los altos gerentes reconozcan y utilicen esta red cultural para lograr sus objetivos”**.

Como dice Guest (1990, 393), “al igual que los mitos del cowboy y del salvaje oeste sirvieron para disimular la realidad de la matanza de los indios, el “management” de los recursos humanos puede servir para disimular el asalto al movimiento sindical en EE.UU. Se ofrece el rostro benevolente (de este “management”): sus practicantes son el James Stewart de la nueva frontera industrial”.

Este enfoque también cuestiona la perspectiva que ve la cultura como una metáfora, puesto que muchos de sus defensores siguen considerando que quienes crean y deben manejar la cultura son los dirigentes y que los empleados y empleadas deben jugar el papel de objetos sumisos a las directrices patronales. Igualmente se critica a aquellos autores y autoras que, dentro de esta visión, siguen utilizando el análisis cultural con el único fin de perseguir una mayor eficacia organizativa, en definitiva un **nuevo control neotaylorista a través de la vía ideológica**.

Frente a estas concepciones, desde este enfoque se considera que no es posible el análisis y la búsqueda de la cultura de una organización particular, asumiendo un patrón unitario de creencias, valores, costumbres, relaciones y artefactos que sean compartidos igualmente por todos los miembros de esa institución. **No es real una visión homogeneizadora de la cultura institucional**. Aunque la cultura puede cumplir una función aglutinadora entre los miembros de la organización, no necesariamente conlleva que el resultado sea el consenso y la cohesión basada en sistemas de valor compartidos. Las organizaciones son en sí mismas áreas de conflicto y lucha y uno de los principales focos de disputa suelen ser los valores, en función de las creencias y presunciones sobre los que se construyen. **Las organizaciones, por tanto, no son culturas homogéneas sino espacios multiculturales**.

Por eso, es necesario un acercamiento menos “neutral”, que indague en las dimensiones conflictivas de la vida organizativa, reivindicando la emergencia

de subculturas diversas y, muchas veces, enfrentadas. La perspectiva del análisis cultural que proponen insiste en que **la cultura no puede ser entendida a menos que las características y la dinámica de las tensiones y luchas entre la cultura dominante y las culturas subordinadas sean tenidas en cuenta.**

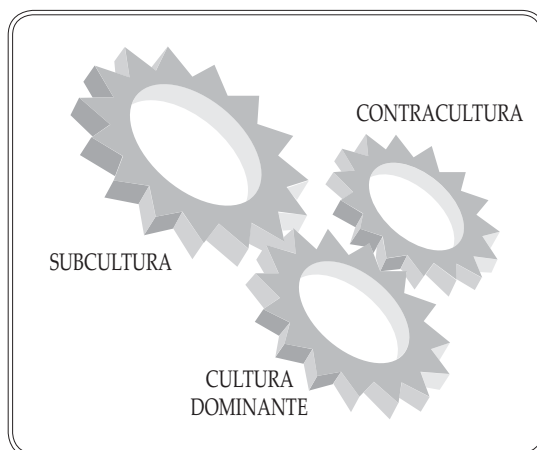


Gráfico 12. Cultura y subculturas en continuo conflicto

La cultura institucional ha sido tratada generalmente como unitaria, como una entidad homogénea. Ciertamente, el estudio de la cultura de una organización estaría incompleto si no tomamos en cuenta la cultura imperante (o subcultura dominante que se ha impuesto sobre las demás) y cómo influye en el resto de las subculturas de la organización, llegando incluso al **enfrentamiento directo y reiterado. En este caso, la subcultura “opositora” se convierte en contracultura.** Pero el problema más habitual no ha sido olvidar este aspecto, sino que ha sido muy poco frecuente encontrar análisis de las subculturas de las organizaciones.

Las subculturas no son un factor anecdótico en la dinámica organizativa. Son el campo de batalla cotidiano de las organizaciones. Pertenecer a un grupo, a una coalición, a una subcultura en una organización te identifica con unos valores y posicionamientos concretos que te dan sentido de pertenencia y te posicionan frente a otros grupos. Las investigaciones más recientes han demostrado, en forma contundente, que pertenecer a un grupo tiene más influencia sobre nuestras actitudes, motivaciones y conducta que cualquier otro fenómeno social.

Las subculturas están conformadas por “subunidades” de miembros de la organización que interactúan regularmente entre sí, identificándose como un grupo distinto dentro de la organización, que comparte un marco de problemas definidos en común y actúan sobre la base de comprensiones colectivas comunes para el grupo y diferentes o discrepantes, en bastantes aspectos, con la cultura dominante.

Podríamos establecer una **comparativa entre las características de la cultura global de una organización y las características más específicas de lo que podría ser una subcultura** cualquiera dentro de esa misma organización, a través de la siguiente tabla:

Factores constitutivos de la cultura global	Factores constitutivos de las subculturas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidades y objetivos globales. 2. Mentalidades, comportamientos y valores ligados a las metas y a la visión de la organización global. 3. Estilo general de ejercer el poder de decisión, autoridad y competencia. Pactos y oposiciones entre sectores oficiales. Contrapoderes organizados. Negociaciones "políticas" oficiales. 4. Redes oficiales de información, a través de instancias y tableros de anuncios. Informes, memorias, documentos, circulares. Acceso oficial a la información. Vocabulario técnico de la profesión. 5. Celebraciones oficiales: cena oficial, día del patrono. 6. Valores oficiales de la organización. 7. Aspecto general de edificios y locales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidades y objetivos del propio subgrupo o "coalición de intereses". 2. Mentalidades, comportamientos valores asociados a las metas del subgrupo, a sus actividades y a su código de conducta. 3. Modalidades prácticas de ejercicio del poder; estilos personales de autoridad y de influencia. Equilibrio, alianzas y rivalidades entre clanes y coaliciones. Negociaciones de influencias entre líderes grupales. 4. Red de rumores y transacciones oficiosas sobre las informaciones. Intercambios informales, interpretaciones y retenciones de información. Vocabularios informales de clan y coalición. 5. Celebraciones informales: cumpleaños, salidas de fin de semana, etc. 6. Normas del grupo. 7. Ubicación en el "territorio habitual" del grupo.

Esquema 13. Factores constitutivos de la cultura global y de las subculturas

Son diversos los **factores que indican y explican la existencia de subculturas en conflicto** dentro de toda organización:

- La composición del personal que integra las organizaciones escolares proviene de diferentes grupos sociales: de diferente clase social, etnia, sexo. Esto es un primer factor que genera subculturas con visiones diferentes sobre la vida, experiencias vitales y sociales, expectativas y posicionamientos muy distintos que suponen tensiones y enfrentamientos.
- Otro factor que influye en la creación de estas subculturas es la proximidad que se origina en función de las cuestiones relacionadas con las

tareas, resultado lógico de los requerimientos de diferentes tareas, de las tecnologías utilizadas por las diferentes funciones. Así parece suceder entre el profesorado de letras y el de ciencias; igualmente no suelen tener nada que ver el mundo cultural, los intereses o las motivaciones de un administrativo en un centro educativo, con los intereses y expectativas de un profesor o una profesora del mismo centro.

- Los sistemas de recompensas de la organización pueden fomentar determinados patrones de comportamiento, de creencias y de valores en una subcultura particular que sean distintos tanto de las metas expresas de la organización, considerada globalmente, como de las metas de otras subculturas dentro de la organización.
- En las organizaciones que atraviesan períodos de cambio cultural aparecen al menos dos subculturas a nivel básico: una cultura comprometida con el cambio y los nuevos valores y conductas que se pretenden alcanzar y otra cultura formada por quienes siguen aferrados a los viejos valores o cánones culturales que durante años prevalecieron en la organización.
- En función de los diferentes grupos de edad se suelen originar diferencias culturales, dado que las personas mayores han recibido influencias educativas y sociales que les hacen ver el mundo de forma diferente a la gente más joven.

Un fenómeno peculiar de la dinámica subcultural es **cuando una subcultura se transforma en contracultura**. Esto parece que se da sobre todo en organizaciones en las que los directivos o la subcultura dominante ejercen un control autocrático sobre el resto de los grupos o coaliciones subculturales de la misma. De tal forma, **algunas subculturas que no encuentran cauces de expresión o de participación en la dinámica organizativa se convierten en contraculturas que comparten un común antagonismo contra la cultura dominante**. Esto produce un sentimiento de solidaridad y proporciona una serie de valores o creencias centrales que justifica la lucha y oposición enconada. Nacen así los antihéroes, rebeldes y proscritos, líderes contraculturales.

El resultado de esta perspectiva crítica y sociocognitiva es que **la búsqueda de la cultura de una organización específica se acaba convirtiendo en la búsqueda de varias subculturas** dentro de ella y el examen de sus relaciones, revelado a través de las tensiones, enfrentamientos y fricciones entre ellas durante unos momentos históricos concretos.

El **cambio cultural, en esta perspectiva, ya no será control tecnológico o ideológico-persuasivo (como proponen los ingenieros culturales), sino que provendrá de la dinámica originada por la lucha entre tales culturas a través de la negociación y el consenso entre los intereses de las diversas coaliciones subculturales en conflicto**. Y tampoco debemos perder de vista, desde el punto

de vista sociocognitivo, las relaciones de la cultura con formaciones ideológicas y sociales dominantes, su estrecha relación con la estructura sociocultural, y entender el enfrentamiento cultural como un proceso social fundamental que rompe la estática y el equilibrio pasivo, generando plataformas desde las cuales poder abordar el cambio. En definitiva, la línea sociocognitiva y crítica nos aporta la propuesta no sólo de desprender la noción de cultura del halo de neutralidad y estatismo con el que la han revestido perspectivas anteriores, sino también de rescatar sus dimensiones políticas, ideológicas y conflictivas, abandonando cierto misticismo en su análisis.

Veamos un resumen de todo esto representado en la siguiente tabla.

PERSPECTIVAS ACTUALES EN CULTURA INSTITUCIONAL				
	FUNCIONALISMO: Cultura como variable externa	SISTÉMICOS: Cultura como variable interna	INTERPRETATIVOS: Cultura como metáfora	SOCIO CRÍTICOS: Cultura metáfora crítica
Concepción Organización	Existe objetivamente y con carácter instrumental.	Microsociedades con sus propios patrones de cultura y/o subculturas que identifican su "individualidad" organizativa.	Fenómeno cultural, construcción social; constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros.	Construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la organización.
Concepción Cultura	Variable ambiental que influye en procesos organizativos y actitudes de los miembros.	Variable organizativa informal constituida por supuestos, valores y manifestada en rituales, símbolos.	Esencia de la organización. Mecanismo epistemológico para estudiar la organización.	No hay una cultura homogénea, sino diversas subculturas en conflicto.
Foco de la investigación	Contexto cultural: Cultura de la sociedad y su impacto en la organización.	Relaciones de contingencia entre variables: una de ellas es la cultura institucional.	Análisis cultural de la organización: cuáles son los esquemas interpretativos que la orientan y configuran.	Estudio de las relaciones y tensiones entre las diversas subculturas.

PERSPECTIVAS ACTUALES EN CULTURA INSTITUCIONAL				
	FUNCIONALISMO: Cultura como variable externa	SISTÉMICOS: Cultura como variable interna	INTERPRETATIVOS: Cultura como metáfora	SOCIO CRÍTICOS: Cultura metáfora crítica
Finalidad investigación	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección a través del "management simbólico".	Utilizar la potencialidad de la cultura para ponerla al servicio de una gestión directiva cultural eficaz.	Dar participación a los integrantes de la organización para que expliciten y negocien los cambios culturales que pretenden.
Corrientes teóricas	Gestión comparada	Cultura corporativa.	Análisis cultural.	Análisis cultural crítico.
Autores	Hofstede (1980) Ouchi (1981); Kim y Yu (2004); Fox y otros (2005); Trillo y Sánchez (2005).	Deal y Kennedy (1985), Peters y Waterman (1982); Garmendía (2005); Lanigan y Bentley (2006).	Smircich (1983); Schein (1988); Ortíz y Lobato (2003); González (2001); Velázquez (2004); Sánchez (2004).	Bates (1986, 1987); Stablein y Nord (1985); Alvesson (1991); Santos Guerra (1995); Viñas (2004).

Esquema 14. Perspectivas actuales en cultura institucional

3. DEFINICIÓN DE CULTURA INSTITUCIONAL

El concepto de cultura institucional es un "**concepto-paraguas**", debajo del que se incluyen otros muchos (Sánchez, 2004). En los estudios organizativos la cultura está, de algún modo, ligada a la noción de cognición social y a la noción de "dar sentido" contextual al hecho de organizarse. **La cultura, pues, hace referencia a cómo los miembros de una institución, de un colectivo, organizan su experiencia.** Para unos, es su familia, o su religión. Es la ópera o Shakespeare, unos pocos platos y utensilios de una excavación romana. **Cultura son los valores y conductas compartidas que teje una comunidad de forma conjunta.** Los símbolos, mitos y rituales que forman parte íntegramente de la mente consciente o subconsciente del grupo (Kaplan y Norton, 2004). **Son las reglas de**

juego; los significados ocultos entre líneas de una normativa o reglamento que tratan de conseguir y asegurar la unidad organizativa.

Se podría definir como el conjunto de presunciones compartidas por los miembros de la organización (teorías en uso o esquemas coherentes, compatibles y congruentes, implícitos, marcados por las ideologías sociales y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la dinámica organizacional), manifestadas en comportamientos y productos culturales propios de la organización (símbolos, mitos, ritos, leyendas, lenguajes, etc.), que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización (Díez Gutiérrez, 1999).

Román Pérez (2005), en la obra primera de esta colección *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento (Arrayán, Santiago de Chile)*, considera la cultura como “las capacidades, los valores, los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) que utiliza, ha utilizado o puede utilizar una sociedad determinada”. Y esta definición la aplica al curriculum entendido como selección cultural. Entiende que los elementos nucleares de la cultura escolar en la sociedad del conocimiento son las capacidades y los valores y desde estos supuestos pide un cambio cultural profundo a partir de la Refundación de la Escuela desde el aula. Afirma con contundencia “la escuela que ha servido ha la sociedad industrial no sirve a la sociedad del conocimiento”.

Aunque la mayoría de autores y autoras consagran definiciones de cultura institucional muy diferentes (Trillo y Sánchez, 2006), hay determinados rasgos de la misma que parecen ser comunes a todas las definiciones.

Rasgos definitorios de la cultura institucional:
1. Es un constructo.
2. Holístico.
3. Históricamente determinado.
4. Socialmente construido.
5. Ideológicamente configurado.
6. Dinámica.
7. De carácter ambiguo.
8. En permanente negociación.
9. Constituida por subculturas.
10. Hace referencia a presunciones compartidas.
11. Se manifiesta en comportamientos y productos culturales.
12. Difícil de cambiar.

Esquema 15. Rasgos definitorios de la cultura institucional

La cultura institucional es un constructo. Efectivamente la cultura no es una realidad tangible, como pueden ser los objetos materiales; no es un dato observable a “simple vista”, mediante nuestros sentidos. **Es un fenómeno intangible y no directamente observable**, por lo que tenemos que abordar su análisis a través del estudio de sus manifestaciones externas o “productos culturales”.

En segundo lugar, podemos decir que **la cultura institucional es un constructo holístico**. En el sentido de que los elementos de esa “unidad orgánica” están condicionados por la totalidad, cómo ésta lo está por los elementos que la conforman. Su estudio conlleva a analizarla en su totalidad, potenciando la integración, la conexión y la unidad más bien que la separación y la heterogeneidad de los elementos. Por lo que no se trataría únicamente de descomponer el constructo en elementos, indicadores o variables para poder analizarlo mejor. Es necesario partir de la propuesta de la **Gestalt** al afirmar **que el “todo es más que las partes”**. Debemos partir del análisis de esos elementos, engazarlos en una interpretación, un significado global mayor para llegar a la cultura de la organización.

En tercer lugar, **la cultura institucional es un constructo holístico históricamente determinado**. Cualquier producción cultural es una producción histórica y como toda producción histórica **es relativa a un espacio y a un tiempo**; está determinada por las características, por las circunstancias históricas, por los conflictos que se crean y que rigen los intercambios de los seres humanos en este tiempo y lugar. Y así, podemos entender que **toda cultura institucional es un fenómeno construido históricamente** de una forma conflictiva y enfrentada que refleja estructuralmente la realidad social e histórica más amplia de la que es producto y forma parte.

De esta forma llegaría a avanzar en esta definición diciendo que **la cultura institucional es un constructo holístico históricamente determinado y socialmente construido**. Podemos decir que **la cultura es una construcción simbólica colectiva** (en paralelismo con el “inconsciente colectivo” de **Jung**, o de los “prejuicios del conocimiento” de **Gadamer** y, en cierta forma, de los “intereses del conocimiento” de **Habermas**) que nos permite acercarnos a la realidad y darle sentido y significado para nosotros. La realidad, la verdad, no está dada ahí, ahora, sino que la construimos social y colectivamente, a lo largo de muchas generaciones y herencias. Es esta construcción lo que configura la cultura de un grupo humano. Estudiar la cultura no es otra cosa que estudiar la significación social, la “construcción” de la realidad o, lo que es lo mismo, estudiar cómo llegan a ser significativos para los miembros de la organización las cosas, los acontecimientos, las interacciones.

La cultura institucional está traspasada de ideología, pues responde a unos intereses concretos y que, en la mayoría de las ocasiones, no son compartidos por todos los miembros de la organización de la misma forma. Así surgen diferentes subculturas, coaliciones ligadas a intereses, ideologías y valores diferentes.

La cultura institucional es dinámica. Toda cultura tiene un carácter claramente provisional, contingente y susceptible, por tanto, de cuestionamiento, de crítica, de modificación, de transformación. Por lo tanto, la cultura no es algo inamovible, eterno, perenne. Sino que es un elemento dinámico en permanente movimiento dialéctico entre la conservación de las formas culturales actuales que ya aseguraban el sentido colectivo y la transformación de esa cultura hacia nuevas formas de adaptación a la realidad circundante.

La cultura institucional es, además, un constructo de carácter ambiguo y en permanente negociación. Desde esta concepción de la cultura como construcción social, podemos entender que **es un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella.** Al ser un elemento en permanente cambio, flujo dialéctico, no podemos tener nunca claro y definitivo lo que significa la cultura. Además, por su propia naturaleza, **es necesariamente polisémica**, por lo que no tiene una única forma de interpretación, sino múltiples formas de reconocimiento y de entendimiento. Por ello debe estar siempre abierta a constantes reinterpretaciones y reelaboraciones parciales y nunca acabadas. De su carácter ambiguo se deriva, evidente y necesariamente, el que sea un elemento en permanente negociación. La cultura, al estar en construcción y cambio continuo, se convierte en un espacio de negociación de significado de cada generación, de cada clase social, de cada grupo. Ya sea porque la cultura se considere suficientemente flexible y abierta para permitir la participación, ya sea porque esté constituida por constricciones permanentes, rígidas y dogmáticas que provoquen la reacción y la resistencia. La cultura siempre es un foro de debate y de negociación más o menos conflictivo entre los distintos intereses divergentes, y entre las distintas interpretaciones de los grupos que la configuran.

Toda cultura está constituida, a su vez, por subculturas. En toda organización, la cultura, llamémosla “oficial”, coexiste con otras culturas que no comparten los presupuestos o las definiciones de la cultura oficial. Son subculturas o contraculturas (si se oponen frontalmente y en elementos esenciales a la cultura “oficial”) relacionadas con los modos de representación basados en un patrimonio de experiencias comunes, de acciones y respuestas a los acontecimientos, que proporciona a sus miembros una aproximación relativamente unificada de la realidad, no siempre coincidente con la cultura “oficial”. Y no podemos olvidar las **permanentes tensiones y luchas entre la cultura dominante y las culturas subordinadas.**

La cultura institucional hace referencia a presunciones compartidas por los miembros de la organización que se manifiesta en comportamientos y productos culturales. La cultura institucional no es únicamente sus manifestaciones externas, sino el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una empresa u organización. Éstas operan in-

conscientemente y definen la visión que la organización tiene de sí misma y de su entorno. Estas presunciones y creencias son respuestas que ha aprendido el grupo ante sus problemas de funcionamiento y supervivencia ante el medio (sea el contexto próximo o el contexto más lejano), y ante sus problemas de integración interna. Se dan por supuestas porque llegan a “resolver” estos problemas. Los símbolos, rituales, ceremonias... son manifestaciones de niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura.

La cultura institucional es muy difícil de cambiar. Constituye la cristalización de formas anteriores de convivencia en ese grupo, que fueron efectivas y que dieron respuesta a los problemas de funcionamiento de la organización ante el entorno y en su interior. Estandariza los comportamientos, es decir, que se hallan “construidos” en conformidad con un modelo más o menos flexible, pero reconocido como normativo y eficaz en la orientación de las conductas. El modelo aparece como un referente que se impone al individuo y que, por un lado, trata de reducir las dificultades que encuentra en la elaboración de una forma de vivir, mientras que, por otro, propone un código establecido de la mejor manera de proceder en cada situación. Por ello, **se convierte en la definición que ese grupo da de sí mismo, de manera que resume sus señas de identidad** y se establece como objeto de identificación para el propio grupo y frente a otros grupos distintos. **Por esto es tan difícil de cambiar.**

No obstante, es necesario delimitar, dentro de esta definición de la cultura institucional, su **diferencia respecto al clima organizacional**. De hecho, la delimitación y clarificación entre estos dos términos parece no encontrar consenso entre quienes investigan en este campo. Esto se debe al hecho de que los dos conceptos se refieran a propiedades significativas y globales de las organizaciones.

El concepto de clima, como variable interna, se viene definiendo de forma general como **la percepción global que los componentes de una organización tienen del ambiente característico de dicha organización**. Se habla así de “atmósfera psicológica” característica que existe en cada organización, descrita por sus propios miembros, según las percepciones compartidas que ellos y ellas tienen.

Si el clima expresa percepciones comunes y compartidas de patrones de interacción, la cultura hace referencia a significados compartidos expresados en normas, valores, ritos, ceremonias, etc. Pero **ambos conceptos están relacionados, dado que el clima, en parte al menos, está determinado por la cultura, pero no al revés**; el clima en sí no determina la cultura directamente, sólo en cuanto es comunicado y, como tal, interviene en la interacción asumiendo, al cabo del tiempo, la naturaleza de significado compartido.

Por lo tanto, si el propósito del análisis es determinar las fuerzas subyacentes que motivan el comportamiento de las organizaciones o las claves sobre el lenguaje y los aspectos simbólicos de la organización, entonces parece preferible una aproximación cultural. Pero si el propósito es describir la percepción y

satisfacción con la dinámica y funcionamiento organizativo de los componentes de la organización, entonces un estudio del clima parece lo más deseable. En este sentido, **la cultura se consolida como un elemento más profundo y anclado en la experiencia histórica de la organización, y que hace que sea mucho más difícil cambiarlo**, mientras que el clima está más ligado a la percepción actual sobre la actuación organizacional, por lo que es algo que podemos cambiar mucho más rápida y fácilmente.

Algunos autores consideran que **el clima es sólo una manifestación superficial de la cultura**, la parte emergente y visible de la organización, mientras que la cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados más profundos compartidos por los miembros de la organización.

Para no detenerme más en el tema, y tratar de establecer una distinción sencilla pero efectiva, puede decirse que si **la metáfora de clima es psicológica, la metáfora de cultura hace referencia a la antropología y a la sociología**. Desde esa perspectiva psicológica, se ha comparado el clima con la personalidad de la organización, podríamos más bien decir que es uno de los aspectos clave de la personalidad, el “autoconcepto-autoestima”, es decir, la percepción y la valoración que sobre la organización tienen sus componentes. Mientras que, cuando hablamos de cultura, nos situamos en un marco antropológico y sociológico.

A partir del cuadro que presentan **Coronel et al (1994, 95)** sintetizando las diferencias entre clima y cultura, podemos proponer el siguiente esquema diferenciador:

El clima	La cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a las percepciones actuales del comportamiento organizativo. • Tiende a utilizar técnicas de investigación cuantitativa y estadística. • Tiene sus raíces intelectuales en la psicología industrial y social. • Asume una perspectiva racionalista. • Entiende el clima como una variable interna independiente. • Representa el “autoconcepto” de una organización o institución. • Más fácil de cambiar que la cultura. • Carácter relativamente permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en las presunciones, valores y normas ancladas en la experiencia. • Utiliza técnicas de investigación etnográficas. Evita lo cuantitativo. • Tiene sus raíces intelectuales en la antropología y la sociología. • Asume una perspectiva naturalista. • Entiende la cultura como un concepto holístico y omnicompreensivo. • Representa la “ideología subyacente” de una organización. • Difícil de cambiar. • Permanencia fuerte en el tiempo.

Esquema 16. Diferencias entre clima y cultura institucional

Román Pérez (2005), en su obra de esta colección *Capacidades y valores como objetivos* (Arrayán, Santiago de Chile) considera la cultura escolar, en el marco de la sociedad del conocimiento, como la suma de capacidades, valores, contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer) propios de una institución educativa. Y matiza esta definición indicando que **la cultura hace referencia a la comprensión (es más cognitiva), mientras que el clima se refiere a la vivencia de la cultura (es más afectivo)**. De este modo, considera el clima como la tonalidad afectiva de la cultura. De esta manera afirma que los valores son lo prioritario del clima como vivencia y se desarrollan sobre todo por la metodología propia de una organización. Los valores en una organización educativa más que discursivos han de ser afectivos y se desarrollan por su práctica.

4. ELEMENTOS QUE DEFINEN LA CULTURA INSTITUCIONAL

En este apartado, una vez vistas las perspectivas teóricas desde las que es posible adentrarse en el concepto de cultura institucional, y una vez construida la posible definición de este fenómeno, de cara a “operativizar” dicha definición, voy a tratar de caracterizar los **elementos que configuran el contenido de dicha cultura institucional, sabiendo que no se puede reducir este constructo holístico a la simple suma de sus partes**, como ya he dicho anteriormente, sino que conlleva un “plus”, una “gestalt” que nos debe hacer ir más allá en la labor hermenéutica y crítica de nuestro afán interpretativo.

La mayoría de expertos y expertas considera que los elementos que componen una cultura institucional son al menos los propuestos por **Schein (1988)**: **presunciones** o creencias básicas compartidas, arraigadas en lo que podemos llamar el “inconsciente colectivo” de la organización; **valores** asentados en el funcionamiento de la organización, sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer dentro de ella, y las manifestaciones externas o **productos culturales**, producto de los dos elementos anteriores: rituales, símbolos, mitos, héroes, etc. **Román Pérez (2005)** en el marco de la sociedad del conocimiento y las organizaciones inteligentes añade un nuevo elemento, las **capacidades** como herramientas mentales, que posee (o quiere desarrollar) una organización educativa entre sus componentes y afiliados.

La imagen gráfica que podríamos utilizar para representar los elementos que configuran la cultura institucional de una organización educativa, siguiendo el símil que se estableció para delimitar los elementos de toda organización, podría ser la de un “iceberg invertido”, **que mostraría o permitiría ver por encima del agua el elemento más manifiesto y visible de la cultura: los productos culturales. Mientras que permanecerían sumergidos y ocultos los otros**

dos elementos menos visibles: los valores y las presunciones subyacentes. Los valores se podrían entrever a través del agua de la superficie, mostrándose en parte y ocultándose en otra parte. Mientras que esas presunciones o creencias implícitas estarían en “el fondo”, manteniéndose casi en el inconsciente del mar colectivo. La forma de iceberg invertido se debe a que las manifestaciones externas de la cultura son numerosas, visibles, y se extienden por toda la organización, por eso se ha querido representar utilizando el trapecio más extenso de la pirámide para hacer referencia a este elemento. Frente a esa proliferación de manifestaciones externas, los valores son sustancialmente mucho menos y las creencias o presunciones compartidas se limitan a las esenciales, por lo que se han utilizado las superficies de menor extensión de la pirámide invertida para mostrar este hecho.

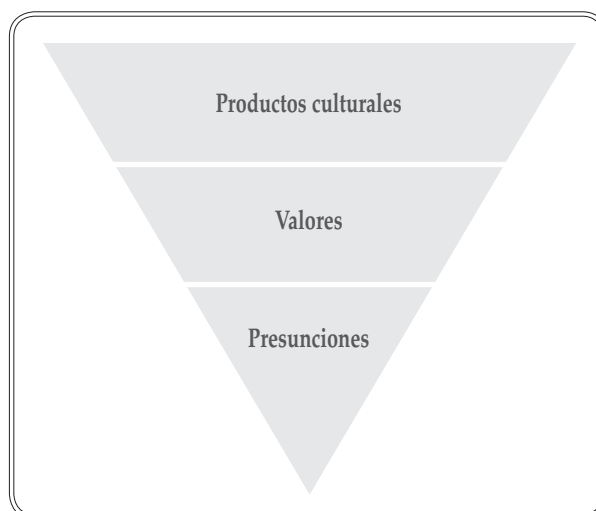


Gráfico 17. “Iceberg” invertido: los elementos de la cultura institucional

Comencemos por lo más visible y mejor observable: los productos culturales.

5. PRODUCTOS CULTURALES

Podríamos definirlos como todos aquellos **productos culturales externos y visibles. Son manifestaciones observables de la cultura institucional.** Nos permiten decodificar, a través de su análisis, los valores que subyacen en la organización, puesto que, como dice el refrán, “lo que uno hace revela lo que piensa, siente o cree”. Veamos a continuación los **“productos culturales” más importantes que podemos observar en una institución.**

5.1. Rituales-Ceremonias

Los definiré como **secuencias rutinarias de actividades programadas y sistemáticas, técnicamente superfluas, pero socialmente esenciales, puesto que muestran, dramatizan y refuerzan los valores centrales de la organización.** Visualizan las metas de mayor importancia y son imprescindibles dentro de la organización. Proporcionan cohesión y solidaridad colectiva, reforzando la identidad y los sentimientos de pertenencia de los miembros de la organización. No es un arte o una tecnología conducente a satisfacer alguna necesidad física o lograr beneficio económico. **Son reglas establecidas para realizar un acto social de reafirmación colectiva.**

No es necesario distinguir específicamente entre rituales y ceremonias. Las **ceremonias pueden ser entendidas como rituales organizados y celebrados en público, de forma solemne, constituidas como tales por normas o costumbres establecidas, sancionadas socialmente. Su finalidad es enseñar o mostrar al público asistente alguna característica o cualidad de la organización.** No obstante, lo que sí podemos decir de ambas es que son imprescindibles en la vida social, en la relación humana, en la construcción de una cultura. Como dice **Saint-Exupéry (1980)**, los ritos son imprescindibles, son los que hacen que un día sea diferente de los demás, y una hora de las otras.

Como rituales más significativos por observar dentro de una organización, propongo el siguiente marco general, describiendo algunos ejemplos ilustrativos que orienten el entendimiento de los mismos:

a. Rituales de poder:

- **Actuación práctica de los ascensos:** quiénes son valorados y a quiénes se les recompensa; a quiénes considera más la dirección, a quiénes se escucha; quién es promocionado a cargos en la dirección o en los puestos de libre designación; qué proyectos se premian por la administración; etc.;
- **Selección de directivos:** tipo de dirección que se demanda: gestores o educadores, con buena relación con la administración o que representen al centro, con “mano dura” o dialogantes, etc.;
- **Distribución de los espacios:** quién tiene despacho (dirección) y quién no (profesorado, al menos individualmente) y a quiénes se les asignan los más grandes y luminosos; quién tiene sala de reunión (profesorado) y quién no (alumnado); cómo se distribuyen la cantidad de servicios higiénicos (diferenciado para profesorado y alumnado); cómo se organiza el espacio de aparcamiento de coches (si lo hay), etc.;
- **Proceso de organización y comportamiento en las reuniones:** frecuencia de las mismas (nos permite ver el grado de participación que se da a los componentes de la organización), quién las convoca y dirige, ocupación

del espacio en ellas (se ve cómo se configuran las coaliciones, pues suelen ocupar espacios adyacentes), procesos de toma de decisiones, quién tiene la “última palabra”, etc.;

- **Participación de los sectores afectados en la dinámica del centro:** el alumnado participa en los procesos de evaluación o es excluido de él; la disciplina se impone vía normativa desde el profesorado o se negocian las normas y se establece un reglamento de centro de forma democrática y participada, etc.

Todos estos aspectos, elegidos aquí como ejemplos, simplemente, nos “orientan” sobre los valores y las creencias respecto a la naturaleza del poder, quién ha de detentarlo, cómo se ha de distribuir, el tipo de gestión que se espera de la dirección, las presiones que se someten a los componentes de la organización para que se adecuen a unos determinados valores y posiciones... Nos permiten tener una primera aproximación del “mapa mental” que tiene la organización sobre el poder.

Hay que tener en cuenta que ningún ritual está exento de una relación de poder. Se puede ver cómo los rituales descritos más adelante (especialmente los rituales de iniciación o los administrativos) están profundamente marcados por el poder. De hecho, toda relación o comunicación dentro de una organización (y, por tanto, todos los productos culturales) está definida en función de una estrategia de poder. Pero no es a esta dimensión intrínseca del poder a la que se va a hacer referencia en la descripción de estos rituales de poder, sino a esos momentos y espacios especialmente dedicados a la exposición o exhibición del poder de la propia organización o de un sector de la organización respecto a otro.

b. Rituales de imagen:

- **Recibimiento de las visitas:** a la defensiva ante el “enemigo” contra el que hay que defenderse –familias, inspección...– o cercana esperando encontrarse con “colaboradores” del centro que nos pueden ayudar. La integración de agentes externos en la dinámica habitual de los centros es una experiencia habitual de las “comunidades de aprendizaje” que conciben a las familias y el entorno como parte sustancial de la participación. El recibimiento es formal y distante, en el que se encuentran a gusto sólo familias y agentes que manejan la “etiqueta social”, o se busca un aire informal y cercano que facilite el acercamiento a los sectores más alejados tradicionalmente de la escuela (colectivos marginales, minorías, extranjeros); forma de resolver las reclamaciones cuando se presentan; estimación de la familia cuando llega al centro y se la recibe.

- **Espacio de la sala de visitas** o hall de entrada: espacio de recibimiento destinado a la exhibición de una imagen “apropiada” del centro (fotos, trofeos, exposiciones, títulos, premios...) para proporcionar al público en general aquello que puede causar una buena impresión.
- **Tipo de vestimenta “apropiada”**: nos indica la imagen que se quiere transmitir a través de la forma en que se pide que se acuda vestido a una organización (utilizar uniforme, transmite un concepto de disciplina y orden muy fuerte; la vestimenta “informal” frente al uso de la corbata o el traje conlleva fuertes mensajes sobre lo que prima en esa organización).
- **Ceremonias y fiestas**: si hay ceremonia de inauguración del curso (en qué consiste, si se liga a ritos religiosos, a quiénes se invita...); la fiesta anual del centro (qué imagen se trata de dar, qué representaciones se hacen, qué actividades se desarrollan, cómo se dinamiza, quiénes la protagonizan...); la “fiesta de graduación” como ritual de imagen final (qué valores transmite, qué etiqueta se pide asistir a la misma, qué mensajes se transmiten en los discursos de la misma...); el ritual del “viaje de fin de curso” (qué valores se constatan en su desarrollo: viaje cultural, viaje de diversión, viaje de pasar las noches al margen del control familiar; cómo participa el profesorado y el centro en su organización y supervisión, qué orientación se le da...);...
- **Decoración de las clases y espacios comunes**: diseñada y hecha “oficialmente” para dar una imagen a los visitantes externos o construida por los propios integrantes de la organización, de acuerdo con sus gustos y preferencias y con menos “perfección” (por ejemplo, en las aulas de infantil, la decoración está recortada y pintada “perfecta” para que la vean las familias o refleja la labor de los niños y niñas; o en primaria y secundaria, las aulas se decoran por el alumnado, con sus posters o sus trabajos o son “asépticas”);...

c. Rituales de iniciación:

- **Proceso de socialización de los nuevos componentes** de la organización: formación y pruebas a que son sometidos los nuevos miembros. Presión para adecuarse a las normas; asunción progresiva del ejercicio de la disciplina como práctica profesional valiosa; “bajarles los humos” recordándoles en las reuniones, antes sus propuestas, que “ya irás aprendiendo”... Son “test de obediencia” que se aplica tanto al profesorado novato como al nuevo alumnado, destinado a quebrantar voluntades reacias y “normalizar” en la institución, en sus “formas de hacer” (sobre todo para aquellos alumnos y alumnas más conflictivos, que exhiben su rechazo u oposición a la institución de forma clara y contundente o el profesorado más crítico).

- **Rituales de admisión:** al alumnado se le acompaña de su expediente académico, fotografía, asignación de número, se le pide un uniforme propio de la institución, se le instruye en las normas del centro y se le asigna su aula. Así se le moldea y se le clasifica introduciéndole en la maquinaria administrativa, mediante operaciones de rutina, donde aprende las normas simétricas que posteriormente tendrá que reproducir en la fábrica o en la oficina. Es un proceso de uniformización. **Goffman (1970)** pone el ejemplo de los “apodos” como “mutilación del yo”, a través de los cuales el personal y los compañeros y compañeras asumen automáticamente el derecho de dirigirse a los otros por medio de sobrenombres o diminutivos.
- **Pérdida de la autodeterminación del alumnado:** Se les instruye, formal e informalmente, sobre el sistema de normas, sanciones, castigos, privilegios y recompensas que pueden obtener. Son como “las “normas de la casa”, un conjunto explícito y formal de prescripciones y procripciones, que detalla las condiciones principales a las que debe ajustar su conducta. Realizar las actividades reguladas al unísono con su grupo de compañeros/as; tienen que pedir permiso para actividades que cualquiera puede cumplir por su cuenta en el mundo exterior: levantarse del sitio, ir al servicio, hablar con los compañeros y compañeras en el espacio del aula, entrar en fila del recreo, realizar lo que se le manda...; cualquier profesor/a del centro tiene ciertos derechos para disciplinar a cualquier alumno/a. “En ella se ven sometidos a toda una gimnástica continua que les es extraña: saludar con deferencia al maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar bajo y después de haberlo solicitado, levantarse y salir ordenadamente (...). El espacio escolar rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina” (**Varela y Álvarez-Uría, 1991, 52**).

d. Rituales de relación (rituales “hola”):

- **Formas correctas de comportamiento y relación:** formalidad y distancia o informalidad y cercanía en el trato entre los componentes de la organización, especialmente entre distintos colectivos con algún tipo de relación jerárquica (alumnado con el profesorado, tanto fuera del aula y el centro, como dentro de él; familias con profesorado...).
- **Convenciones en las relaciones:** tipos de relaciones que se estimulan (entre iguales) y cuáles se desincentivan o son consideradas proscritas (interjerárquicas entre alumnado y profesorado); cercanía e implicación que se considera oportuna en las relaciones; etiqueta en el trato (usted, vos, tú...); a quién se le presta más atención en las interacciones del aula y fuera de ella (¿a los chicos?, ¿a las chicas?)...

- **Reglas de discusión entre miembros de la organización:** márgenes “aceptables” dentro de los que se puede discutir o debatir con otros componentes de la organización (se puede o se considera intolerable cuestionar, criticar; se admite gritar, enfadarse o se penaliza...)

5.2. Normas-Pautas

Podemos definir las como **formas generalizadas y fijas de pensamiento que señalan a los componentes de la organización, en cada momento. Indican en qué medida una conducta está o no permitida.** O bien, también como conjunto de suposiciones o expectativas explícitas o implícitas que tienen los miembros de una organización respecto a las conductas que son apropiadas o inadecuadas, permitidas o prohibidas y que expresan los valores de una organización.

Dentro de ellas podríamos diferenciar varias **clases**:

- **Folkways:** usos populares, normas aceptadas como “apropiadas” y convenientes, pero no sancionadas ni obligatorias.
- **Hábitos:** normas que se hacen habituales y que se imponen por presión social y expectativas de que “se tienen que hacer así las cosas”.
- **Mores:** reglas sancionadas fuertemente, cuya obligatoriedad está implícita y que nadie espera que se quebranten. Su cuestionamiento supondría una grave crisis.
- **Leyes:** normas establecidas por el poder que vigila que se cumplan.

No se habla explícitamente aquí, en el contexto de la cultura institucional, de las leyes, es decir, de la normativa o reglamentación que establecen los miembros de una organización para que funcione una organización educativa (por ejemplo, un reglamento de régimen interno), sino de las normas implícitas que, ancladas en la experiencia y las costumbres o “formas de hacer” de una organización, han ido confiriendo unos cánones de actuación que limitan la actuación al interior de las organizaciones. Pero **tampoco se deben desechar la investigación de las leyes o normativas establecidas, pues su análisis nos orienta en la comprensión de aquellos valores y creencias que han marcado su establecimiento.**

Y no se trata sólo de observar las normas que predominan (normas de uso del lenguaje, de “decoro público”, de vestido, de comportamiento interpersonal o de relación), sino que hemos de fijarnos en la **reacción de los miembros ante una norma implícita violada, en el margen de autonomía que permiten las normas, en el nivel de aceptación e interiorización.** También hemos de observar si la normativa legal que rige el funcionamiento de la organización ha sido decidida por consenso, negociación o imposición o el modelo de disciplina que se infiere de ella.

5.3. Símbolos

Como animal simbólico, el ser humano jamás percibe la realidad de modo directo, sino por mediación del universo de símbolos. Desde el lenguaje hasta la técnica, pasando por el arte o los mitos toda la realidad humana. **Toda la realidad cultural está traspasada por elementos simbólicos** que nos permiten comunicarnos, organizarnos, participar.

Pero no me refiero a esta dimensión simbólica de toda la realidad humana, sino a los elementos propiamente simbólicos, los **signos arbitrariamente elegidos por los miembros de la organización que representan un concepto "moral" o intelectual**. Se han generado en esa determinada organización en un momento determinado. Más aún, toda cultura institucional crea y recrea continuamente símbolos **que buscan identificarla y comunicar unos determinados mensajes** a aquellos que los perciben.

Ejemplos claros de estos símbolos dentro de una organización, producto y manifestación de su cultura, pueden ser:

- **Nivel de consumo aparente** (tipo de ropa, coches, viajes...);
- **Logotipo** que la identifican y expresan sus "ideales";
- **Símbolos de solidaridad y unión** (emblemas, eslóganes, himnos...);
- **Símbolos espaciales y de configuración** (diseño de los espacios físicos externos, mobiliario, estado y dotación de los edificios; configuración del entorno de la organización; banderas que los identifican...);
- **Publicidad** (folletos divulgativos de su "autoimagen"; carteles publicitarios que expresan el mensaje fundamental de la organización...).

5.4. Mitos y Leyendas

Los podríamos definir como **sucesos que se recuerdan y se cuentan de forma magnificada, embellecida, heroica e intemporal, creando arquetipos que expresan los valores de la organización**. Acaban siendo instrumentos de la cultura como sistema de justificaciones a través de verdades "irrefutables" y categorías controlables y manejables, neutralizando las contradicciones inherentes a las acciones humanas, a los sucesos y a la realidad en general.

Nos ofrecen, bajo la forma de un relato alegórico, una explicación o interpretación de la realidad humana y cósmica. **Sus protagonistas** (en el recuerdo de sus "míticos" hechos serán asimilados a "dioses" o "héroes" y "heroínas") **encarnan los anhelos, los terrores y las esperanzas** de los componentes actuales de la organización.

Suelen girar en torno a algunos “tópicos” habituales: el origen de la organización, el mal que la asoló, el futuro de la misma o las normas que la rigen. Se podrían clasificar por tanto en:

- **Mitos cosmogónicos:** sobre los orígenes de la organización.
- **Mitos maléficos:** sobre el origen y la persistencia del mal en la organización.
- **Mitos escatológicos:** sobre la evolución futura de la organización.
- **Mitos morales:** intentan sacralizar en su origen las normas de conducta en la organización.

5.5. Historias

Las historias son narraciones de hechos o acontecimientos significativos que han ocurrido, ya sean anécdotas referentes a personas significativas del pasado o del presente de la organización, a decisiones claves que se tomaron y afectaron el futuro de la organización, que se repiten “una y mil veces” por quienes componen la organización. Estos relatos **fundamentan el presente en el pasado, ofreciendo explicaciones que legitiman las prácticas actuales, transmitiendo lecciones importantes respecto al éxito y la motivación en el funcionamiento de la organización.**

Los **tipos de historias** que habría que tener en cuenta a la hora de evaluar la cultura de una organización serían:

- **Anécdotas:** narraciones episódicas que exponen hechos, costumbres, situaciones que ejemplifican los valores que se quieren transmitir.
- **Fábulas:** tradiciones orales de origen incierto y que explican la situación actual de algún aspecto clave de la organización, pero que no tienen que ver con explicaciones cósmicas o tan globales como los mitos.
- **Parábolas:** ejemplificaciones paradigmáticas en forma de relato, de un modelo de conducta o comportamiento, de los valores esenciales de la organización, mediante situaciones hipotéticas del mundo cotidiano a los miembros de la organización.

5.6. Héroes (fundadores o situacionales)

Aquellos personajes de la organización, líderes fundadores o héroes y heroínas circunstanciales, que **personifican los valores de la cultura y, como tales, proporcionan modelos tangibles de los comportamientos, roles y funciones** que deben ser desempeñados por el resto de los componentes de la organización.

En estos “héroes” o “heroínas” se resalta su estilo, sus formas de conducirse y relacionarse. Esto nos ofrece información crucial para descubrir los valores y presunciones implícitas de la cultura expresada por los mismos. Por eso, debemos indagar en su:

- **Currículo:** origen social, trayectoria profesional, acontecimientos que marcaron su paso por la organización, estilo de funcionamiento, años de actividad, permanencia en las funciones, relación con los demás,...
- **Valores y mentalidad:** ideales, sentido para los problemas de futuro, visiones, disposición a la innovación de los recursos, apreciación, resistencia a las modificaciones, capacidad de realización y de insistencia, aguante, disposición al aprendizaje, posicionamiento frente al riesgo, tolerancia en la frustración,...
- **Imagen** propia y ajena.

5.7. Red cultural

Es el conjunto de **componentes de la organización que “transportan” los valores de la misma de una manera informal** a través de mecanismos de comunicación laterales, solapados, muchas veces, pero siempre informales. Esta red de comunicación o red informal de interacciones sociales transmite, desarrolla y consolida la cultura de una organización. Estaría compuesto, según **Deal y Kennedy (1986)**, por:

- Los **narradores** de historias que dirigen la mitología de la organización haciendo circular anécdotas y leyendas.
- Los **sacerdotes** que hablan en alegorías y son los encargados de velar por los valores morales y éticos de la organización y están dispuestos a aconsejar a los héroes en momentos críticos.
- Los **murmuradores** serían los que saben todo lo que pasa en la organización y se lo transmiten a la dirección.
- Los **chismosos** son los trovadores de la cultura en detalle, de nombres, fechas, salarios, sucesos intrascendentes y cotidianos. De ellos se espera sólo diversión.
- Los **espías** (muy a menudo los jóvenes, ingenuos, recién llegados) que dan y reciben información e impresiones, incluso “sin querer” o sin ser conscientes de ello.
- Las **cábalas** son los grupos de colegas que se refuerzan y mantienen mutuamente a través de la comunicación de rumores, relatos y chismes; se convierten en mecanismos de protección, ya que ofrecen fuerza y apoyo; son de hecho subculturas dentro de la organización.

Es esencial conocer esta red cultural si realmente queremos intentar profundizar en la cultura que subyace en cualquier organización educativa, pues **a través de esta red se construye y configura la dinámica cultural**, al contribuir de una forma activa y determinante a la generación de las creencias y preconcepciones básicas de la organización, expresadas en mitos, leyendas, rumores, cotilleos, rituales...

“El conocimiento de la red es esencial si se quieren comprender los procesos y posibilidades de la toma de decisiones. Hay que saber quién es consultado y quién no lo es, cuáles opiniones tienen peso y cuáles no, quién es probable que apoye cierto curso de acción y quién no, y quién apoyará a quién. Qué medida obtendrá apoyo general y qué otra provocará disenso y desacuerdo. Al orden negociado se llega, se lo mantiene y/o se lo cambia mediante la red social. Mediante el cotilleo, la red social se convierte en un sistema de vigilancia y de castigo; mediante el rumor, llena las lagunas de la comunicación oficial; mediante la oposición, reacciona contra la jerarquía formal” (Ball, 1989, 214).

5.8. Lenguaje-comunicación

Los miembros de una organización, **al adquirir las categorías del lenguaje propio de la organización, adquieren los “modos” estructurados de la propia organización**, y junto con el lenguaje, las implicaciones de valores de esos modos. Si la realidad social y cultural de una organización está construida socialmente por sus componentes, el vehículo que permite construirla fundamentalmente es el lenguaje, por lo que tendremos que explorarlo a fondo si queremos entender realmente la cultura de una organización.

Son muchas **las organizaciones que producen una “jerga” interna**, sin tener necesariamente conciencia del efecto estructurante de este fenómeno. Lenguaje, cultura y organización son íntimamente dependientes entre sí. Podemos observar, al menos, los siguientes aspectos en el análisis del lenguaje de una organización:

- **Categorías lingüísticas** que los identifican y los diferencian de otros.
- **Estilos de comunicación:** comportamientos en la información y comunicación; predisposición al consenso y al compromiso...
- **Comunicación hacia fuera** de la organización: lenguaje utilizado en las informaciones hacia el exterior (folletos de difusión, mensajes, eslogan...), actuaciones en el campo de la opinión pública, lenguaje usado en la recepción de agentes externos (inspección, autoridades educativas y políticas...); etc.

5.9. Materiales producidos

Dentro del campo de la educación, uno de los productos culturales más significativos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la cultura institucional son los materiales producidos por la organización o materiales adquiridos y utilizados habitualmente en la relación educativa.

En el proceso educativo, las personas asimilan la cultura a través de ciertos mediadores, puesto que es reducido el acceso directo a toda la realidad cultural que tienen estas personas (no todos podemos tener acceso directo al Nepal, por lo que se nos presenta en imágenes o en texto cómo es este país; también en los libros de texto o en los materiales escolares). Como dice **Lundgren (1983)**, **cuando los procesos de reproducción se separan de la producción, aquella se realiza por medio de la representación de ésta en un "texto" que debe ser portado por un mediador, porque pasa a ser una reproducción simbólica.**

En la selección y uso de los materiales curriculares y escolares están implicadas formas de entender la realidad social y cultural, estilos profesionales individuales y colectivos del profesorado, intenciones explícitas y ocultas de orientar y controlar el contenido de la enseñanza. ¿Por qué han de predominar (hábito cultural muy asentado) las formas escritas de comunicación, como en otro momento lo fueron las de transmisión oral? ¿No hay otros mediadores (como proponía Freinet: huerto, imprenta, biblioteca, etc.)? ¿Los materiales buscan controlar el contenido por enseñar? ¿Buscan homogeneizar y estandarizar una determinada cultura y una concreta visión de la sociedad? ¿Quiénes los producen? ¿En función de quiénes se diseñan, del alumnado o del profesorado? ¿Cómo influyen en sus peculiaridades y sus condiciones de uso el sometimiento a prácticas económicas?

Lo mismo podemos decir de los materiales producidos por la propia organización de cara a planificar su acción (proyectos, memorias, informes...), o a ofrecer una determinada imagen de la organización (revista del centro, folletos publicitarios...), etc. Por eso es necesario **analizar su uso, la determinación que hacen de la actividad educativa cotidiana, la subordinación o independencia de la acción educativa ante ellos, la ideología que reproduce y transmite aquel material que utilizamos,...**

Es, por lo tanto, necesario analizar la función y el uso de estos materiales curriculares, así como de los códigos culturales que los sustentan. En la medida en que estos elementos empiezan a ser evaluados, como cualquier otro elemento de la cultura institucional, nos haremos conscientes de los valores y creencias que subyacen en su uso y aplicación.

Se expone a continuación un **esquema-síntesis** de estos productos culturales que nos permita visualizar de una forma rápida los elementos de análisis y algunas manifestaciones típicas de los mismos.

PRODUCTOS CULTURALES

Ámbito	Elementos de análisis	Manifestaciones típicas
RITUALES	DE PODER DE IMAGEN DE INICIACIÓN DE RELACIÓN	Actuación en las elecciones de representantes para el Consejo Escolar, en los ascensos y la selección de los equipos directivos; comportamiento en la toma de decisiones, personas de referencia, significativas; entrega de títulos y reconocimientos. Recibimiento de las visitas, resolución de las reclamaciones, estimación del alumnado, fiestas del colegio, reunión inicial y final de curso, decoración de clases y espacios comunes. Formación y pruebas a que son sometidos los nuevos miembros. Normas correctas de comportamiento y relación. Formalidad o informalidad en el trato, reglas de discusión entre miembros de la organización.
NORMAS	DE "DECORO" DE FUNCIONAMIENTO DE VESTIDO DE RELACIÓN	Reacción de los componentes ante una norma implícita violada. Margen de autonomía que da la normativa. Aceptación e interiorización de las normas decididas por consenso o imposición. Modelo de convivencia y disciplina.
SÍMBOLOS	DE CONSUMO ESPACIALES LOGOTIPOS PUBLICIDAD	Nivel de consumo aparente (tipo de ropa, coches, viajes, etc.). Diseño de espacios físicos, mobiliario, estado y dotación de los edificios y departamentos; configuración del entorno de la organización, ordenación, eslóganes, emblemas, himnos, etc.
MITOS Y LEYENDAS	COSMOGÓNICOS EVOLUTIVOS MALÉFICOS ESCATOLÓGICOS MORALES	Orígenes de la organización. Evolución de la organización. Sobre el mal en la organización. Sobre el futuro de la organización. Sacralizan en su origen las normas de conducta.
HISTORIAS	ANÉCDOTAS FÁBULAS PARÁBOLAS	"Historietas" sobre un acontecimiento significativo ocurrido, repetidas una y mil veces en la organización. Tradiciones orales de origen incierto y que explican la situación actual de algún aspecto de la organización (en este colegio se empezó la renovación de la educación española). Ejemplos paradigmáticos; modelos de conducta.

Ámbito	Elementos de análisis	Manifestaciones típicas
HÉROES	CURRÍCULUM VALORES IMAGEN	Origen social, trayectoria profesional, años de actividad, permanencia en las funciones, etc. Ideales, sentido para los problemas de futuro, visiones, disposición a la innovación de los recursos, apreciación de resistencia a las modificaciones, capacidad de realización y de insistencia, aguante, posicionamiento frente al riesgo, ... Propia y ajena. Cuadros de honor.
RED CULTURAL	NARRADORES SACERDOTES MURMURADOR CHISMOSOS ESPÍAS CÁBALAS	Dirigen la mitología de la organización haciendo circular anécdotas y leyendas. Hablan en alegorías y se encargan de velar por los valores morales y éticos de la organización. Los que saben todo lo que pasa en la organización y se lo transmiten a la dirección. Los trovadores de la cultura en detalle, de nombres, fechas, salarios, sucesos intrascendentes y cotidianos. Los que dan y reciben información "sin querer" o sin ser conscientes de ello. Los grupos de colegas que se refuerzan y mantienen mutuamente a través de la comunicación; son de hecho subculturas dentro de la organización.
MATERIAL UTILIZADO	DOCUMENTOS RECURSOS PEDAGÓGICOS	Publicaciones internas (Proyectos Educativos y curriculares) y externas: Revista centro, folletos publicitarios, placas y monumentos. Libros, videos, recursos tecnológicos elaborados o adquiridos a editoriales.
LENGUAJE	CATEGORÍAS ESTILOS COMUNICACIÓN	Categorías que les identifican y les diferencian de otros, expresiones que se repiten, dichos propios del centro. Comportamientos en la información y comunicación; predisposición al consenso y al compromiso, etc. Comunicación hacia fuera de la organización: lenguaje utilizado en las información hacia el exterior (folletos de difusión, mensajes, eslogan, etc.), actuaciones en el campo de la opinión pública, lenguaje usado en la recepción de agentes externos (inspección, autoridades educativas y políticas, etc.).

Esquema 18. Productos culturales

6. VALORES

Analizando los productos culturales podemos ir “adivinando”, “sospechando”, “entreviendo” los valores que marcan la cultura de una organización. Los valores se refieren al **modo de ser o de actuar que una persona o un grupo que juzgan como ideales y que, por lo mismo, hace estimables a las personas o conductas a las que se atribuyen dicho valor**. Son los valores los que confieren a los comportamientos socioculturales una dimensión específica: la *significatividad*, puesto que podríamos decir que los valores son las normas culturales del juicio social. Además, **los valores orientan la acción y le prestan una carga afectiva**.

En definitiva, podemos decir que son **lo que es bueno/malo, correcto/incorrecto, deseable/indeseable en la organización**, las concepciones explícitas o implícitas de lo deseable. Los patrones, ideales, modelos según los cuales seleccionamos y juzgamos nuestros comportamientos. Los criterios que establecen lo que es deseable o no, apropiado o no.

Como definición para “aplicar”, terminaría diciendo que son aquel **conjunto de ideales que sirven dentro de una organización como criterios de evaluación de los miembros, de sus conductas y de los objetos**, organizados jerárquicamente (escala de valores). Pero frente a las presunciones básicas, en una misma organización pueden coexistir valores relativamente opuestos o contradictorios, aunque en su conjunto presentan una estructura coherente y significativa que se ha llamado “sistema de valores”.

Se componen, a su vez, de tres elementos:

- Un **elemento cognoscitivo**: premisas referentes a la concepción del mundo.
- Un **elemento afectivo**: lo deseable individual y socialmente.
- Un **elemento conativo**: el valor implica una elección entre diversos modos de acción.

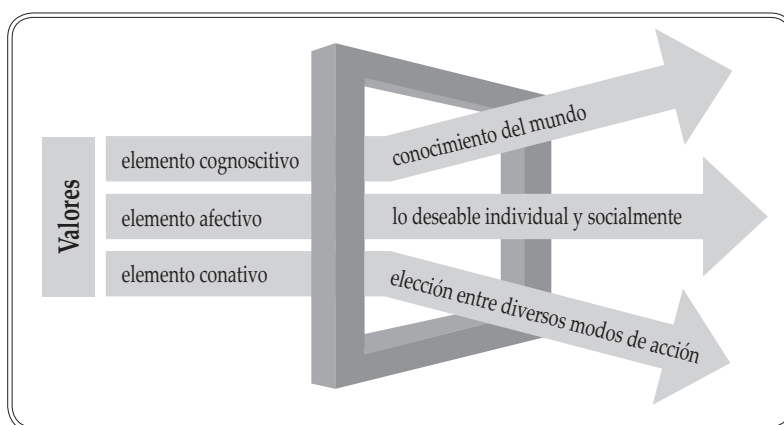


Gráfico 19. Elementos que componen los valores

Para poder analizarlos nos ayudaremos de los **tipos de valores que nos ofrece la clasificación de Maslow**:

1. **Participación**: Estilo directivo, comunicación, identificación, poder (decisiones), representación, delegación, justicia participativa.
2. **Autorrealización**: Deseo de realización, autonomía/responsabilidad, reconocimiento, relaciones interpersonales, satisfacción laboral, expectativas de promoción.
3. **Seguridad**: Seguridad en el empleo, conflictividad, estabilidad, solidez organizativa, flexibilidad, seguridad en el trabajo.
4. **Conocimiento**: Estudios, formación, valoración de la formación.
5. **Eficacia organizativa**: Recursos, resultados, valoración de la eficacia y eficiencia.

A la hora de observar qué tipo de valores se dan en una organización, hay que tener en cuenta que **pueden o no coincidir** (lo más frecuente es que no coincidan) **los valores expresados por la organización con los valores aparentes y con los valores operativos, por lo que es necesario un análisis en profundidad de todos ellos**. Para ello recojo toda una serie de indicadores observacionales que pueden ayudar en la tarea.

- **Valores expresados**, que pueden ser observados:
 - en la declaración fundacional o en declaraciones oficiales sobre filosofía,
 - a través de los Proyectos Educativos de Centro,
 - en los “credos” o estatutos de la organización;
 - en los discursos de la dirección,
 - en la prensa de la organización,
 - en el libro de visitas,
 - en la comunicación externa (publicidad-productos y publicidad institucional: trípticos, folletos, etc.).
- **Valores aparentes**, que pueden ser investigados:
 - en la elección de la dirección,
 - en el reconocimiento de “héroes” o “heroínas”,
 - en lo que se considera como un logro,
 - en las recompensas públicas,
 - en las ceremonias y rituales festivos en los que se invitan a agentes externos.
- **Valores operativos**, que hacen referencia a los ideales que realmente funcionan y que determinan el comportamiento y la valoración efectiva en la organización:
 - sistemas de control (resultados esperados, recompensas efectivas y muchas veces solapadas –por ejemplo, preferencia en la elección de horarios de clase–, normas implícitas más allá de los reglamentos “oficiales”);

- asuntos que se atienden más asiduamente y a los que se dedica tiempo y atención;
- información que se considera más relevante para la toma de decisiones (según status, según relación afectiva, según credibilidad científica, según cercanía ideológica...);
- forma en que se solucionan los conflictos (autoritaria, ocultamiento, negociación)...

Una ampliación y un desarrollo sistemático de los valores y actitudes puede verse en las obras de **Román Pérez (2005)**, *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento*, y de **Damián Casas (2006)**, *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento*. También la obra de **Díez López (2006)** *La inteligencia escolar* interpreta los valores en el marco de una teoría tridimensional de la inteligencia entendida como un conjunto de capacidades, valores y arquitectura mental. Estas tres obras están publicadas en la presente colección de Perfeccionamiento Docente de Arrayán Editores (Santiago de Chile). Un desarrollo aplicado de los valores en el aula aparece en las *Guías Didácticas Modelo T (Román Pérez, Dir. 2005)* publicadas también en Arrayán Editores.

7. CREENCIAS Y PRESUNCIONES SUBYACENTES

Los valores son elementos que nos remiten en última instancia a las presunciones básicas, a las creencias de la organización que los ha generado. Pero se diferencian de ellas en que los valores son “aquello que es importante para los componentes de la organización”, mientras que las creencias hacen referencia a “**aquello que se considera verdad por los integrantes de la organización**”. Son producto de las creencias y por tanto éstas se manifiestan en ellos. Las creencias se convierten en un sistema de valores cuando se integran en modos de funcionamiento de carácter normativo.

Las presunciones subyacentes son las que realmente **nos pueden hacer entender el “meollo” de la cultura de una organización**. El epicentro de sus formas de ver, acercarse y relacionarse con el mundo. Son el ADN o el genoma de una organización (**Román Pérez, 2005**).

Este componente agruparía lo que se denominan “**presunciones básicas**”, “**teorías en uso**”, “**hipótesis fundamentales**” o lo que, en definitiva, podemos llamar “**ideología de la organización**”. De hecho, la mayoría de los autores y autoras definen la ideología como conjunto de creencias y presunciones que explican el mundo social a las personas que las sustentan. Supone un cuerpo interrelacionado, coherente, organizado.

Serían **los paradigmas o esquemas coherentes, compatibles y congruentes implícitos que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y**

relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización. No sólo explican la realidad, sino que también dan coherencia interna a la organización y seguridad a los componentes de la misma. Es decir, son las presunciones implícitas las que realmente orientan la conducta, y enseñan a los miembros del grupo la manera de percibir, pensar y sentir las cosas.

Según **Farmer (2005)**, cuando la solución a un problema sirve repetidamente, queda a la larga asentada. Lo que al comienzo fue una hipótesis apoyada solamente por un presentimiento o un valor, llega gradualmente a ser entendida como una realidad. Terminamos creyendo que la Naturaleza actúa realmente de ese modo. Afirma que **estas creencias se forman cuando los valores comienzan a ser aceptados**, ya que se van convirtiendo gradualmente en creencias y presunciones. Como las costumbres **se vuelven inconscientes y automáticas**, tienden a ser **inconfrontables e indiscutibles** hasta el punto de que, cuando están firmemente arraigadas, los miembros de la organización considerarán inconcebible una conducta basada en otros supuestos.

Estas presunciones se constituyen en “paradigmas” o esquemas coherentes. Al igual que todo sujeto tiende hacia el orden y la congruencia, los grupos humanos, las organizaciones, configuran progresivamente una serie de **presunciones compatibles y congruentes que les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de una forma estable y coherente.** Si no es así, estaremos ante una cultura débil, no formada, o ante un conflicto cultural entre diversas subculturas dentro de la organización.

Pero no podemos olvidar que estas presunciones implícitas están **traspasadas, en su origen y evolución, por las ideologías sociales** y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la dinámica organizacional.

Se pueden desglosar estos paradigmas implícitos en **cinco dimensiones esenciales:**



Gráfico 20. Dimensiones de las creencias subyacentes o presunciones básicas

Estas cinco dimensiones básicas se desarrollarían en torno a cuestiones como las siguientes:

- **Relación de los miembros de la organización con el entorno:**
 - ¿Los miembros de la organización contemplan la relación de la organización con su entorno como de dominación, sumisión, armonía, etc.?: ¿cambiar el entorno?, ¿someterse a él?, ¿buscar un reducto y tratar de coexistir con el entorno?, ¿innovación/reproducción/coexistencia?
 - ¿Cuál es la dimensión del entorno –la tecnológica, la política, la económica o la sociocultural– que ha asumido la organización como fundamental?
 - ¿Cuál es la orientación básica, su tarea primordial, su misión central?
- **Naturaleza de la realidad y la verdad:**
 - Presunciones relativas a lo que es “real” y a la manera en que se determina y se descubre lo que es real, cómo debe determinarse en última instancia la verdad.
 - ¿Qué tipo de consenso existe entre sus miembros sobre la manera de alcanzar la verdad: la tradición, la discusión o el debate, el consenso en pos del bien del grupo, el pragmatismo, el moralismo?
 - Conceptos básicos del tiempo y el espacio.
 - ¿Cuál es la orientación básica en relación con el pasado (tradición), el presente o el futuro (innovación)?
 - ¿Cómo entienden el espacio los miembros de la organización (distancia social, espacio en función de jerarquía o status)?
- **La naturaleza del género humano:**
 - ¿Qué significa ser “humano”.
 - ¿Cuáles son nuestros instintos primordiales?: buenos, malos o neutros; imperfectibles o perfectibles, comunitarios o individualistas; automotivados o heteromotivados; la motivación es económica, social o de autorrealización.
 - ¿Qué conductas deben ser consideradas “inhumanas” y causa de expulsión del grupo?
- **La naturaleza de la actividad organizativa:**
 - Qué tipo de orientación predomina en la actividad de la organización: ¿Innovación, reproducción o coexistencia?
 - ¿Para qué se entiende sirve dicha actividad?
 - ¿Cuál se considera es la misión fundamental de la organización?
 - ¿Qué actitud mantienen los miembros de la organización, con arreglo a las presunciones sobre la realidad, el entorno y la naturaleza humana: orientación activa, orientación vital, orientación de ser-en-transformación, fatalistas, etc.?

- Presunciones subyacentes sobre la naturaleza del trabajo y las relaciones entre el trabajo, la familia y los intereses personales: ¿El trabajo es primordial? ¿La familia es primordial? ¿El propio interés es primordial? ¿Un estilo de vida armonioso es posible y conveniente?
- ¿Cuáles son las creencias que tienen los miembros de la organización respecto a la vinculación de las tareas en función de los papeles sexuales?
- **La naturaleza de las relaciones humanas:**
 - ¿Cuál se considera que es la forma apropiada de relación entre los seres humanos?
 - ¿Cómo se parte y se comparte el poder y el amor?
 - ¿La relación humana es cooperativa o competitiva; individualista, asociativa o comunal; se basa en la autoridad tradicional, en la ley, en el carisma, o en qué?
 - ¿Qué grado de participación se considera apropiado en el sistema organizacional?: la coacción; la utilidad (una jornada justa por una paga justa); el consenso...
 - ¿Qué grado de autoridad debe haber en la organización (autocrático, paternalista, consultivo o democrático, participativo o de división de poderes, de delegación, de abdicación)?
 - ¿Qué relaciones de trabajo debe haber entre los miembros de la organización?: emocionalmente vinculadas (amistad) o emocionalmente neutras (profesionalidad); difusas (relaciones multidimensionales como las familias) o específicas (desde una sola dimensión como vendedor y cliente); universalistas (aplicación de los mismos criterios a todos los miembros con una misma jerarquía) o particularistas (se aplican criterios específicos en función de la situación personal); dependientes de la filiación (se asignan tareas y status en función del origen y extracción del sujeto) o del rendimiento (en función de sus méritos personales); orientadas hacia el yo (cada uno busca sus intereses) o hacia la colectividad (servicio a la sociedad).

Estas dimensiones señalan cuáles son los ámbitos en los que se requiere que haya consenso para que una organización pueda funcionar adecuadamente. Un **ejemplo, aplicado al mundo educativo**, de estas presunciones básicas, nos lo ofrece **Awbrey (2005)** refiriéndose al **contraste entre las asunciones culturales de los educadores norteamericanos y las asunciones culturales de los educadores japoneses**: los educadores norteamericanos piensan que “es difícil aprender a leer (hay que intervenir educativamente en las clases); los estudiantes varían mucho en habilidades; las destrezas se adquieren secuencialmente; los niños con padres ausentes fallarán más que los que los tienen presentes...”. Todas estas son asunciones culturales que los profesores en EE.UU. dan por sentadas e indiscutibles. Sin embargo, en Japón no es necesario dedicar tiempo

a enseñar a leer porque se cree que es fácil aprender y que se debe hacer en casa y en la comunidad (en la escuela se enseña a pensar bien y a desarrollar su carácter y sus intereses). Cuán diferentes son las asunciones culturales profesionales de los educadores y educadoras de Norteamérica, termina diciendo esta autora.

CAPÍTULO SEGUNDO

**EVALUACIÓN DE LA CULTURA
INSTITUCIONAL
EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS:
ENFOQUES CUALITATIVOS**

1. INTRODUCCIÓN

No es posible cambiar la cultura de una organización educativa sin antes conocer en profundidad los elementos que la configuran. Cuál es la cultura dominante, cuáles las subculturas en conflicto, qué elementos son “sagrados” e inamovibles y cuáles son más flexibles –los “profanos”–, qué rituales son contrarios a la cultura que se quiere asentar, qué símbolos serían adecuados para afianzarla, qué mitos es necesario analizar racionalmente, qué lenguaje se debe potenciar...

Para ello es imprescindible **conocer los distintos procedimientos y estrategias de investigación y evaluación** que han utilizado los diferentes autores y autoras para analizar y comprender la cultura de una organización. Y ver en qué medida es posible que las propias comunidades educativas los utilicen para iniciar un proceso de cambio cultural.

La evaluación e investigación sobre la cultura institucional ha utilizado **dos sistemas metodológicos principales**.

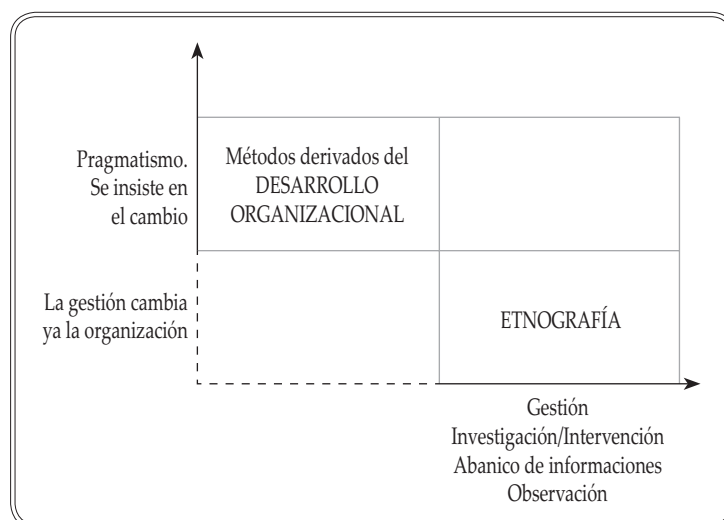


Gráfico 1. Enfoques de evaluación de la cultura institucional (Thévenet, 1992, 97)

El primero procede de un **enfoque “etnográfico”** de la organización. Investigadoras y estudiosos han tomado prestado de los etnólogos algunas de sus herramientas y métodos para aplicarlos a las organizaciones y tratar de entender la cultura que las caracteriza, de forma semejante a la que los antropólogos y antropólogas han utilizado para estudiar la cultura y el comportamiento de los grupos humanos. Este enfoque va a caracterizar la metodología de los investigadores que analizan el fenómeno de la cultura institucional entendida como una metáfora.

El segundo sistema metodológico deriva del “*Organizational Development*” o **Desarrollo Organizacional** que se ha dedicado, sobre todo en Estados Unidos, al estudio de la perspectiva cultural aplicado a las organizaciones, preferentemente en las empresas de producción y servicios, desde una perspectiva de ingeniería cultural (cultura como variable interna) para manejar y cambiar la cultura con el fin de mejorar el éxito y la eficacia de la organización.

Estas dos grandes categorías de métodos tienen también características muy diferentes:

- Los **enfoques etnográficos** inciden en la diversidad y amplitud de las informaciones que se deben recoger, estudiar y verificar, **utilizando instrumentos de tipo cualitativo y manejando análisis de casos. Se centran más en la preocupación por perfeccionar una descripción de la organización como sistema cultural** e intentan describirla y detectar sus problemas desde este modelo. La perspectiva etnográfica profundiza en el estudio de los distintos componentes de la cultura institucional como un sistema y examina sus interacciones como un todo. Se busca desentrañar las reglas que definen la forma de ver y describir el mundo entre los miembros de la organización, describir de forma densa o deconstruir los valores, creencias y obligaciones que entrañan la cultura que cada organización crea.
- Los **enfoques de Desarrollo Organizacional hacen más hincapié en la actuación de la dirección y buscan encontrar estrategias que les faciliten el “manejo de la cultura” para adaptarla mejor a las exigencias del entorno y de la coordinación interna, según los intereses y orientaciones de esos directivos.**

No obstante, no podemos dejar de recordar aquí que **esta distinción entre métodos antropológicos y métodos psicosociológicos no está tan clara actualmente, pues cada vez más las organizaciones se estudian siguiendo esquemas explícitamente interdisciplinarios**, que recogen tanto las aportaciones de la sociología, como de la psicología o de la antropología y de la teoría organizacional.

Considero (en el ámbito en que se propone la evaluación de la cultura institucional), que es más oportuno **un enfoque eminentemente etnográfico, aunque sin descartar el uso de estrategias de Desarrollo Organizacional**, siempre que su finalidad no sea “hacer más asimilables las prescripciones emanadas desde arriba”, sino generar una comprensión y entendimiento de la cultura para poder diseñar colectivamente un cambio decidido y consensuado por todos los componentes de la organización. Desde esta perspectiva, paso a describir cómo evaluar la cultura institucional de las organizaciones educativas.

La elección de la metodología en cualquier evaluación cultural depende no sólo de la concepción ideológica y de la formación epistemológica de la persona investigadora, sino también debe depender de las **exigencias de la situación de**

investigación que se trate. No olvidemos que, aquí, la situación por analizar está determinada por dos características muy definidas: que es una situación educativa y que hace referencia a la cultura de una organización.

Es por tanto crucial advertir que **el enfoque y la forma de plantear la evaluación dependerá de nuestra propia concepción del mundo, de la realidad que se pretende explorar y de cómo “manipularla” para estudiarla.** Y todo esto conlleva supuestos muy arraigados sobre la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores, que interactúan con los constructos de la ciencia social en los que la persona investigadora enmarca su trabajo.

No existe ninguna metodología que no parta de una teoría del conocimiento y no formule antes, durante y después de la acción, una manera de conocer la realidad. Y la realidad educativa tiene una serie de características insoslayables a la hora de enfrentarse a ella que no podemos obviar. Las principales serían, siguiendo a **Fernández Sierra y Santos Guerra (1992)**:

- **La realidad social es polisémica.** Existen múltiples visiones de la realidad, determinadas no sólo por factores “objetivos”, concretos, palpables y medibles, sino que cada persona, cada grupo humano, cada sociedad, reinterpreta subjetiva y culturalmente las situaciones, los momentos y las circunstancias, construyéndose su propia versión de la realidad. Así pues cada organización es única, completamente particular.
- **La realidad social es dinámica,** está en perpetuo estado de cambio, de evolución, de impredecibilidad, y cada persona está inmersa en un proceso constante y continuo de acomodación y desacomodación a “su” realidad.
- Estas “realidades” no pueden diseccionarse, para su estudio, sin peligro de desintegrarlas. **El todo no es igual a la suma de las partes,** ni éstas existen fuera de aquél.
- La comprensión de la cultura institucional de una organización educativa requiere elevadas cotas de interrelación. **No es posible la comprensión sin la inmersión,** si no se consigue romper barreras y llegar al “cuerpo a cuerpo”.
- **La evaluación ha de ser contextualizada.** No es posible comprender la problemática de la cultura de una organización fuera del microsistema en que se desarrolla, pero al mismo tiempo integrado en el contexto más amplio y variado en el que se mueven todos los implicados. Toda organización está marcada por componentes ideológicos y sociales que marcan su estructura y su funcionamiento.
- **El estudio de los hechos ha de llevarse a cabo en el escenario natural** donde transcurren.
- **No se pueden generalizar los posibles hallazgos obtenidos en una institución a cualquier otra institución educativa.** Sí podría plantearse la “transferibilidad”, pero ello depende, en último extremo, de las otras instituciones y de sus componentes.

- **Hay que prestar atención especial al conocimiento tácito.** Es preciso descubrir lo que no se dice, el lenguaje de los silencios, de las dudas, de los titubeos, de las excusas, de los gestos, de los hechos.
- **Se parte de un diseño emergente, flexible, siempre incompleto,** siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y el desarrollo de la evaluación.
- En la construcción de la realidad intervienen activamente las propias personas interesadas por ella. Son **esas personas quienes negocian y consensúan el procedimiento de investigación y la forma de validación de los resultados.**

En el marco de este contexto, la propuesta de análisis cultural que aquí hago la he denominado **IEP: Investigación Evaluativa Participativa**. Participativa porque supone la implicación de la comunidad educativa (no se puede cambiar una cultura sin el compromiso de los propios afectados). E investigación evaluativa, porque supone un proceso, no sólo de análisis, sino también de evaluación de la propia organización educativa como primer paso para cambiarla.

Evaluar, y no sólo investigar o analizar, porque se quiere ir más allá de la mera descripción o análisis del fenómeno cultural; se pretende que la comunidad educativa se embarque en un proceso de mejora permanente, de aprendizaje organizativo. Y esto es lo que añade la perspectiva evaluadora: analizar la situación presente (de dónde partimos) para ir más allá de ella (a dónde queremos llegar). Lo cual supone un **juicio de valor colectivo y una definición negociada y consensuada entre los miembros de la organización de la meta hacia la que se ha de dirigir el cambio cultural.**

Se enlaza así este planteamiento con los **presupuestos de la investigación-acción** y de la evaluación como proceso de ayuda y asesoramiento organizativo, así como con el enfoque de las organizaciones como instituciones que aprenden.

2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la investigación en ciencias naturales. La peculiaridad de los fenómenos que estudia obligan a utilizar diferentes métodos en su evaluación. Tratándose de intervenciones educativas, no podemos dedicarnos, exclusivamente, a la valoración de resultados. Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados, cuyo aislamiento, en forma de “variables”, sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido.

Las características de las organizaciones educativas refuerzan este planteamiento: la ambigüedad de las metas perseguidas, los límites organizativos impre-

cisos, la incoherencia de las acciones educativas, la imposibilidad de un control formalizado por falta de criterios claramente definidos y acordados, la discusión y la consulta como formas dominantes de relación, la tendencia a la socialización en el pensamiento convergente y a la adaptación oculta, etc. son **factores difícilmente controlables y aislables como variables experimentales**.

A veces ese afán por mantener un supuesto "rigor" en la evaluación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en **consideración los aspectos menos relevantes**, los más nimios, los de menos interés educativo y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas.

Pero hay un mayor peligro. **Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido**, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos se relega a un segundo plano en la práctica.

El carácter irreplicable de un fenómeno como es la "cultura institucional" impide su investigación en laboratorio o su duplicación, al estar íntimamente vinculado a contextos determinados en situaciones específicas y en momentos concretos de su desarrollo. Además, en él interactúan multiplicidad de factores, por lo que su control es muy difícil y su aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. **"Cuando en aras de una supuesta "mayor científicidad" diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos** y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social" (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992, 23).

Lo mismo podemos decir de la peculiar relación que se establece entre la persona que investiga y el "objeto" investigado: La persona investigadora forma parte del fenómeno social que investiga, la "cultura institucional", y como persona que participa en él, con sus valores, ideas y creencias, hace que **no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados**, lo cual no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.

Por eso, analizar un constructo como es la "cultura institucional", sólo es posible desde una **perspectiva de carácter fundamentalmente cualitativo**. Entiendo que esta opción hacia una metodología de carácter fundamentalmente cualitativo es un planteamiento cada vez más común entre quienes investigan en ciencias sociales (etnografía, antropología, psicología, pedagogía, sociología, historia...).

Entiendo que esta opción metodológica supone una opción política y ética sobre la práctica: práctica no sólo de conocimiento, de proceso de aprendizaje-enseñanza, sino práctica que implica un proceso de transformación o de man-

tenimiento de la realidad. Cuando se adopta una epistemología “objetivista”, ética y políticamente nos situamos en una perspectiva de control sobre las personas, lo cual implica una jerarquización de poder y toma de decisiones, donde unas personas son sujetos activos y otras se convierten en “objetos pacientes”. Por el contrario, si lo pretendido es un conocimiento implícito o una epistemología subjetiva, **la perspectiva ética es la comprensión de la realidad de cada persona, la adaptación a la situación, la consideración de la persona evaluadora como un instrumento de la propia evaluación**, en definitiva, el respeto a las personas con las que se está participando en una evaluación.

Investigar, analizar, evaluar la cultura de una organización supone explicitar los supuestos subyacentes para someter a revisión la racionalidad esgrimida para las prácticas cotidianas, replanteando de manera sistemática los supuestos de la acción colectiva. Para analizar y evaluar la “cultura institucional” tenemos que intentar **comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de las personas que intervienen en el escenario organizativo**. Intentar interpretar y comprender el fenómeno cultural más que aportar explicaciones de tipo causal. Por eso mi opción es de tipo fundamentalmente cualitativo.

Esta perspectiva, que tiene una larga historia en la filosofía y la sociología, pretende **sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción**. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo interior de las personas (cómo interpretan las situaciones, qué significa para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo.

Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de las personas esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Se **centran en la descripción y comprensión de lo único y particular de cada organización más que en lo generalizable**; se pretende desarrollar conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y “objetiva” al margen de la construcción social.

En definitiva, **las características de esta orientación cualitativa serían:**

1. **Es inductiva:** No parte de hipótesis para su comprobación ni de teorías previas, sino que, a partir del estudio de los datos recogidos, deriva teorías, tratando de descubrir patrones.
2. **Flexible:** Elabora un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio, según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la evaluación.
3. **No considera a las personas como “objeto de estudio”,** sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida de la cultura de la organización. La evaluación cualitativa ha de ser contextualizada.

4. **Proximidad:** Exige la cercanía de quien observa los hechos y a las personas. Se estudian los fenómenos en el propio entorno natural en que ocurren.
5. **Mundo cotidiano:** El estudio de la vida social en su propio marco natural, sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales.
6. **Actividad dialógica:** No sólo se observan los datos, sino que hay un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), generándose unos significados negociados y consensuados.
7. **Priman los aspectos subjetivos:** Se buscan más los significados intersubjetivos, contruidos y atribuidos por los actores sociales a los hechos, más que la realidad de estos mismos hechos y sus leyes.
8. **Uso del lenguaje simbólico** (las “descripciones densas” de Geertz) y los conceptos comprensivos, más bien que el de los signos numéricos (la estadística).
9. **Busca la validez y transferibilidad:** Mientras, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación, los cualitativos se centran más en la validez (se asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace) y la transferibilidad.

3. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

Ciertamente, ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia. Por eso, siguiendo esta propuesta, creo que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquellos que los buscan a través de los criterios de medida de datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). **La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar “triangulación” (Cook y Reichardt, 1986).**

Según estos autores, **la triangulación supone una serie de ventajas:**

1. Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
2. Se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
3. Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

La complejidad de la realidad parece favorecer la utilización de diferentes métodos, según la finalidad que tengamos en cada caso o fase y según el objeto de la evaluación. Estos dos criterios nos deben ayudar a decidir cuál de los métodos parece que pueda ser el más oportuno o cuál debe primar en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro de un proceso de investigación evaluativa.

Tanto la perspectiva cualitativa como la cuantitativa son necesarias; ambas pueden **funcionar conjunta y complementariamente**. Siempre será beneficioso en toda investigación la obtención de una visión múltiple de la realidad y la capacidad de cruce y complementación de la información.

El proceso de triangulación cumple diversas **funciones**:

- Permite el contraste de datos e informaciones.
- Es un método de recogida de datos. Cuando “enfrentamos opiniones” y comparamos los datos, siempre surgen nuevas informaciones que habían quedado ocultas en exploraciones anteriores.
- Es un método de debate, reflexión colectiva y autorreflexión que implica a los participantes en los procesos de análisis y crítica de la praxis, facilitando, posibilitando y comprometiéndoles en el cambio y mejora.
- Y también es un método de crítica epistemológica.

Pero hay que hacer una salvedad. **No se trata de una triangulación en el sentido de utilizar técnicas cualitativas para “descubrir” aspectos y problemas cuya “comprobación científica” quede reservada a las cuantitativas.** De esta forma se supone que, al tener las técnicas cualitativas una mayor proximidad a la realidad social, se consigue una mayor probabilidad de validez, pero la fiabilidad sólo se garantiza mediante las técnicas cuantitativas. Quienes proponen esto mantienen, en definitiva, que sólo existe una diferencia “tecnológica” entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, cuando el paradigma cualitativo, como se ha analizado, está sustentado en una base epistemológica radicalmente diferente a la filosofía positivista.

Por eso quiero dejar en claro que, debajo de esta utilización mixta de los diferentes métodos, **no hay que desechar una diferencia de concepciones y actitudes frente a la evaluación, y a la educación en general** que no es ambigua. La finalidad y el objeto con el que utilizamos uno u otro método marcan un posicionamiento claro, y hacen explícito el currículo oculto de la evaluación. Por eso he dicho inicialmente que la orientación fundamental de este tipo de evaluaciones ha de ser cualitativa, y la epistemología que defiende es radicalmente distinta a la positivista, aunque pueda utilizar instrumentos, en momentos determinados, propios de esta línea de “desarrollo organizativo”.

A veces puede resultar fácil lograr acuerdos para un proceso de evaluación conjunto, **en otras ocasiones quizá lo más conveniente sea reconocer las incompatibilidades o las limitaciones de la utilización conjunta**, partiendo del punto de vista de quienes están implicados en el proceso de evaluación. Estos aspectos deben quedar aclarados, así como los objetivos que se pretenden alcanzar y el contexto y condiciones en los que se va a desarrollar la evaluación. "Tener claro esto evitará no sólo "mezclar" indebidamente métodos y técnicas que no siempre son bien avenidas, sino alguna que otra frustración en el intento de buscar un eclecticismo deseable, pero no siempre posible, y que puede acabar en resultados híbridos difíciles de explicar y de interpretar" (Álvarez Méndez, 1986, 15).

4. EVALUACIÓN DE CARÁCTER ETNOGRÁFICO

Hay muchas y variadas escuelas de investigación cualitativa, pero se pueden bifurcar en **dos líneas principales**:

1. Las que insisten en que el auténtico significado de los actos es conocido, privilegiada primariamente por los propios protagonistas. Proviene de la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico. El objetivo es **captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen las propias personas implicadas**.
2. Las que insisten en que es **la persona investigadora quien tiene propiamente la capacidad de una interpretación más completa y genuina**, puesto que las propias personas implicadas carecen de perspectivas suficientes para captar las cosas que les están próximas. Proviene de la sociología y de la etnometodología.

Si optamos por un conocimiento de la cultura de las instituciones escolares, hay que presentar una metodología acorde a dicho objeto. Y el **estudio etnográfico es el modelo idóneo** de análisis y evaluación de la cultura de una institución escolar, por varias razones:

1. Son las **propias personas implicadas** en una determinada cultura institucional las que van a estar interesadas en analizar cuáles son sus características y los elementos que la definen, así como las que realmente la pueden cambiar o transformar.
2. Es una forma de investigación evaluativa que **no interviene de manera intrusiva** en la organización educativa, limitándose a ofrecer una herramienta que las propias personas implicadas en el proceso de evaluación puedan utilizar para autoevaluar su cultura.
3. Entiende el **centro educativo como unidad de análisis y mejora**, frente a modelos centrados y limitados en el profesor o reducidos al espacio aula.

El propósito de la investigación etnográfica escolar es buscar la descripción, explicación e interpretación de la cultura de la escuela. **La etnografía escolar es una descripción detallada o reconstrucción analítica de escenarios y culturas institucionales, en su “entorno natural”**, que indaga en los significados sociales compartidos de las creencias, prácticas, comportamientos y productos culturales de las instituciones escolares; mostrando cómo las diversas partes de la comunidad contribuyen a crear la cultura como un todo unificado y consistente. En esta descripción de las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro de una institución, lo que cuenta son los significados e interpretaciones desde las perspectivas de sus componentes.

Los rasgos más destacados que configuran la naturaleza de la etnografía son coincidentes con las características de la **metodología de carácter cualitativo**, puesto que la etnografía es uno de los modelos generales de investigación de tipo cualitativo utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. De ahí los **rasgos fundamentales que la caracterizan**:

1. Su carácter **holista**: describe los fenómenos de manera global, entendiéndolos como un todo dinámico en sí mismo.
2. Su condición **naturalista**: se estudia un fenómeno en su hábitat natural instalándose en medio del grupo estudiado.
3. El uso de la **vía inductiva**: a partir de los datos construye las interpretaciones y teorías, evitando hipótesis cerradas, puesto que se intenta comprender el fenómeno con sus propios criterios de significación y, por tanto, no se puede predecir con anterioridad qué aspectos del fenómeno serán significativos o qué tipo de significado tendrán.
4. Su carácter fenomenológico o **fenoménico**: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
5. Su carácter **flexible**: flexibilidad de la actividad metodológica durante la investigación y la permanente posibilidad de autocorrección.
6. Su carácter **ecléctico**: triangulación de las fuentes y métodos de recogida de datos y del análisis.
7. Su condición de **validez**: dada por su capacidad de reflejar o no el punto de vista de las personas implicadas en esa cultura y no por su generalización o validez externa, puesto que la cultura institucional es única y exclusiva de cada organización.

Las **fases de la investigación etnográfica** son, en general, las siguientes:

- 1) Definición del **marco teórico preliminar** (foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección).

- 2) **Acceso al escenario**, selección de los informantes clave, comienzo de las entrevistas y técnicas de recogida de datos y de registro.
- 3) **Recogida de datos**.
- 4) **Análisis e interpretación** de los datos.
- 5) **Informe y validación** de la investigación.

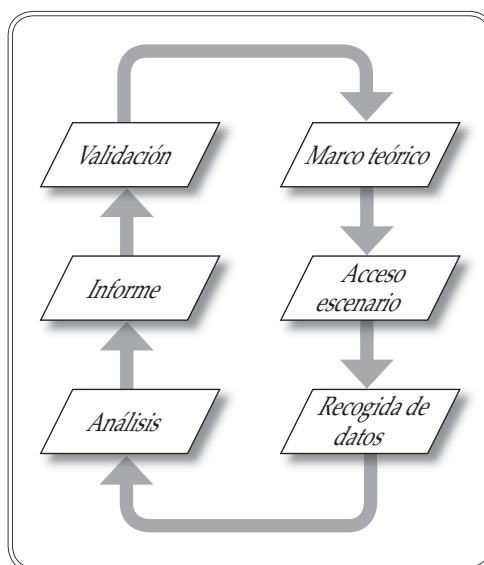


Gráfico 2. Fases investigación etnográfica

En definitiva, se podría decir que el estudio etnográfico de las instituciones educativas supone un **retrato de la cultura institucional** de la organización educativa concreta que se evalúa, como primer paso en el proceso de indagación y cambio de la misma.

5. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARTICIPATIVA

Desde esta perspectiva cualitativa, **cuando se investiga se evalúa**, puesto que su finalidad fundamental es mejorar la acción desarrollada hasta ahora, generando un proceso de retroalimentación y entendimiento de lo que se ha hecho para hacerlo mejor en un futuro. Cuando se investigan los asuntos educativos, sobre todo cuando no son objetos burocrático-administrativos, como la cultura institucional, cualquier investigación es simultáneamente evaluación. Y como tal, debe incidir en la práctica.

La investigación evaluativa pretende **aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas**

de las propias personas implicadas, pues concibe a las personas que componen la organización como personas investigadoras.

Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa, distinguiéndola de otras formas de investigar, en las que la persona investigadora se mantenía alejada de los fenómenos, escudada en una actitud de no injerencia y de no intervención que asegurasen la supuesta posibilidad de una “objetividad pura”. **Supera así la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de investigación, haciendo recaer el peso de la objetividad en la experiencia compartida de la intersubjetividad social** (Habermas).

Por ello es necesario **ir más allá del análisis cultural**, de la simple descripción etnográfica “descomprometida”, ofreciendo a la comunidad educativa, desde una perspectiva crítica, una estrategia de autoanálisis y mejora de su propia acción educativa.

Pues bien, dentro de este enfoque de carácter eminentemente cualitativo, la investigación evaluativa que propongo tiene, por tanto, un sesgo particular: es una **“investigación evaluativa de carácter participativo”**. Un análisis que busca conocer para cambiar y mejorar en profundidad la propia organización educativa. Nos adentramos así en los presupuestos y postulados de la investigación-acción participativa.

La **investigación-acción participativa** (IAP) entiende que han de ser las propias personas interesadas quienes controlan el proceso de evaluación en todas sus etapas, que la finalidad de la evaluación ha de ser reforzar las potencialidades de las propias personas participantes y que las personas investigadoras, técnicas o asesoras externas que intervengan han de convertirse también en participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos específicos y convirtiéndose también en objeto de análisis. La IAP toma su nombre de dos escuelas: la investigación acción y la investigación participativa.

Planteo la investigación-acción en el ámbito educativo tal como la propusieron en los años 80 Kemmis y Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia (**Carr y Kemmis, 1988**), en el sentido de no entenderla sólo como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un **proceso de cambio social que se emprende colectivamente en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas colectivas y el contexto en el que se dan**, pues no se pueden analizar las organizaciones como constructos autónomos, ignorando la influencia del contexto estructural macro-social sobre el funcionamiento de estas organizaciones ni la correspondencia o sumisión de sus prácticas a los intereses de clase.

La **Investigación Participativa** es una forma de investigación-acción social que surge como alternativa metodológica para canalizar las investigaciones donde las dimensiones participativa, democrática, liberadora, crítica y com-

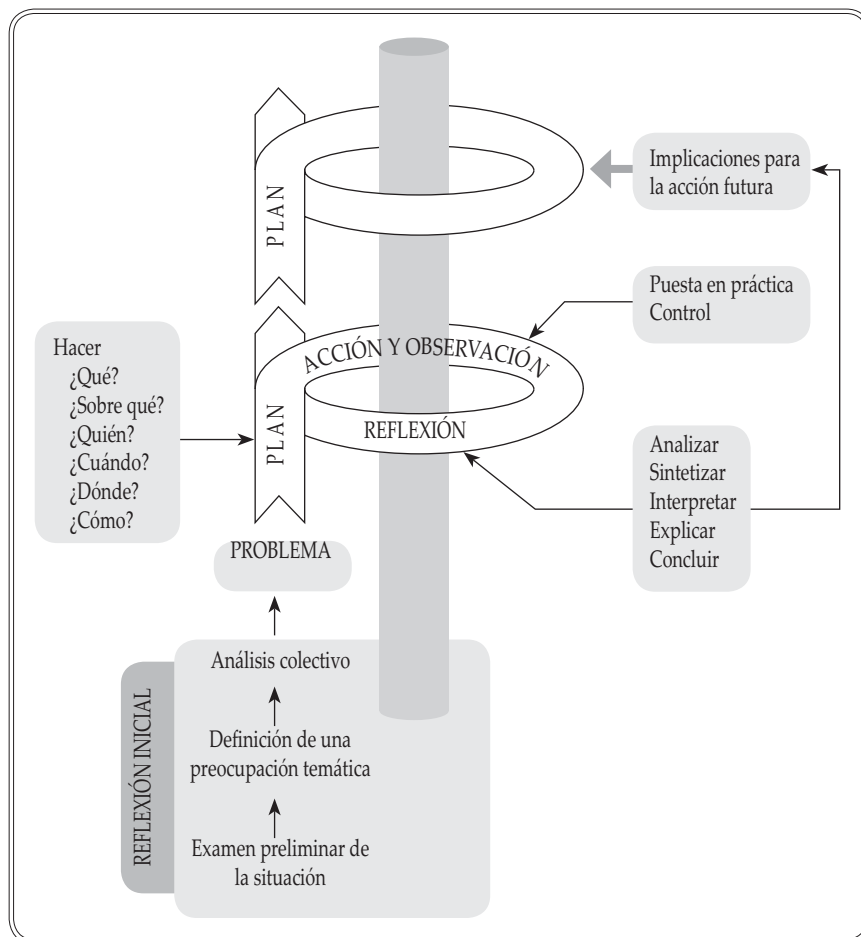


Gráfico 3. Espiral de investigación-acción

prometida son nucleares, teniendo como propósito promover el “desarrollo comunitario”. Se convierte en una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Ha sido desarrollada sobre todo en América Latina por **Orlando Fals Borda** (Colombia), **Francisco Vio Rossi** (Chile), **Anton de Schutter** (México), **Marcos Brito** (Venezuela), etc., y busca fundamentalmente legitimar el saber popular frente al saber dominante, incorporar la historia a la sociología, luchar por una línea liberadora (ligada a la pedagogía de **Paulo Freire**).

Pues bien, la IAP (Investigación-Acción Participativa) **asume la investigación como compromiso social** (conocimiento al servicio de las necesidades sociales y para los sectores más desfavorecidos), **fomenta el despertar y el de-**

sarrollo de la conciencia crítica (potencia procesos educativos), **promueve el intercambio plural y democrático del conocimiento** (se apoya en la “cultura del grupo”), **enfatisa la participación como estrategia metodológica** (superando la dicotomía sujeto-objeto, las personas interesadas toman las decisiones), constituye una modalidad de la investigación-acción, su validez y objetividad científica radica precisamente en la participación de quienes están implicados en el proceso –intersubjetividad– y en la utilidad social del propio conocimiento, y su finalidad busca promover el desarrollo y cambio social.

En definitiva, planteo que frente a la investigación orientada hacia la búsqueda de conocimiento, la investigación evaluativa busca ese conocimiento para tomar decisiones en orden a la intervención social, es decir, un proceso de comprensión y explicación realizado por los propios miembros de la organización sobre su práctica con el fin de mejorarla. Y esta perspectiva, por consiguiente, no se fija tanto en cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, **subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar.**

Este tipo de investigación evaluativa participativa supone:

- Un **carácter democrático** del proceso de investigación evaluativa: los problemas son definidos por todos los afectados y el proceso de evaluación supone la participación de todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. A todas las personas implicadas se las ve como a iguales, puesto que no se busca la “verdad”, sino conocer la perspectiva de las otras personas. Es un tipo de investigación evaluativa que busca ponerse al servicio de los colectivos sociales que nunca han tenido palabra, que nunca se les ha dado la oportunidad de participar, opinar y tomar decisiones. Es un proceso de aprendizaje y ejercicio de la democracia, pues se asume una visión democrática del conocimiento y la información generada en el proceso evaluador se discute y reelabora entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran la comunidad educativa.
- Un **carácter educativo** de la experiencia evaluadora: es un proceso que conlleva una experiencia de aprendizaje para todo el colectivo. No sólo porque participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático, sino porque supone igualmente adquirir conocimiento más objetivo de la situación, aprender a analizar conjuntamente con más precisión sus problemas, descubrir los recursos de que disponemos, formular las acciones pertinentes para mejorar. Por eso, la persona evaluadora externa se convierte en asesora del proceso de investigación evaluativo, en instrumento de ayuda y apoyo en este proceso de formación compartida. La investigación participativa se transforma en quehacer de aprendizaje colectivo porque favorece procesos de análisis y de diálogo compartido a partir de la propia experiencia colectiva.

- Un **carácter comprometido** para todos los participantes: el cambio nacido del compromiso y del diálogo es el único que acaba implicando realmente a los diversos sectores que han tenido responsabilidad en él: alumnado, profesorado, familias, personal, etc. Al implicar de forma activa a todas las personas que intervienen en el proceso se incrementa no sólo la validez de los resultados del análisis, sino también el compromiso de los participantes para resolver los problemas detectados y cambiar la cultura institucional.
- Un **carácter de creación cultural**: la investigación evaluativa participativa como proceso de comunicación y negociación en el que las personas y grupos implicados intercambian significados acerca de aquello que les preocupa hace que se vaya configurando un lenguaje común. El hecho de participar de una forma similar de conceptualizar la realidad, de marcar acentos comunes mediante la nominación que hacemos de las cosas y de los acontecimientos y de desplegar una misma habla permite a su vez una interpretación compartida de la realidad, una ideología construida conjuntamente. Es por tanto un proceso generador en sí mismo de cultura, una cultura institucional de colaboración, compromiso, innovación y autoformación.

La finalidad de este tipo de investigación evaluativa de carácter participativo no sólo busca mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de la organización, sino que da un paso más allá. **Persigue igualmente la transformación de la realidad social** y la promoción de un desarrollo comunitario basado en el protagonismo de todos los sectores implicados. Trata de crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y desarrollar en ellos capacidad para tomar decisiones de cara a mejorarla. En definitiva, persigue concienciar, activar a los participantes, capacitar a la gente para movilizar sus propios recursos humanos y materiales para la solución de los problemas de las organizaciones en las que participan. Que sean ellos y ellas quienes protagonicen su propio proceso de cambio.

CAPÍTULO TERCERO

**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN
EDUCACIÓN**

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación **ha de ir de la superficie al inconsciente de la organización, es decir, de lo externo y evidente a lo implícito y oculto, de los productos culturales a las presunciones subyacentes.** Por lo que las técnicas de evaluación han de ser instrumentos inicialmente que nos permitan “mirar” y “observar” lo externo, los productos culturales tangibles, para progresivamente ir adentrándonos en lo implícito, en los supuestos subyacentes.

No todos los instrumentos de evaluación recogen siempre la misma información, ni con la misma profundidad. Pero, la mayor parte, nos permiten ir contrastando la información esencial desde diversas perspectivas y, sobre todo, **ir enriqueciendo los análisis a medida que se va avanzando en el proceso de evaluación, de tal forma que nos vayamos aproximando, a través de sucesivas exploraciones, hacia los elementos centrales de la cultura institucional: las presunciones básicas.**

Se pueden ver en el siguiente **gráfico los instrumentos más utilizados y su aplicabilidad en torno a los elementos principales de cultura institucional.** Los más amplios y que pueden llegar a todos los aspectos culturales son las entrevistas y los grupos de discusión, y los elementos culturales que más afloran en todos los instrumentos son los valores.

	Análisis documental	Entrevistas	Observación participante	Cuestionarios	Grupos de discusión	Análisis de constructos
Fundador(a)		✓				
Historia	✓	✓			✓	✓
Productos		✓	✓	✓	✓	✓
Valores	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Creencias	✓	✓			✓	

Gráfico 1. Instrumentos de evaluación cultural y su aplicación

Pues bien, veamos a continuación las técnicas e instrumentos fundamentales y cómo aplicarlos.

2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Esta técnica consiste en la **observación de todos los hechos e interacciones significativas, en el centro y en el entorno, protagonizadas por todos los sectores implicados en la organización educativa.** Es la principal técnica etnográfica de recogida de datos.

Se trata de reflejar las interacciones y actividades que suceden en una organización educativa en notas de campo que se toman en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. No se trata de registrar todo lo que sucede en una situación, de “apuntarlo todo”. Sería frustrante por la incapacidad real para hacerlo por parte de cualquier persona. Se trata de registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales de la cultura institucional que se han delimitado.

La observación participante permite la recogida directa de información, el relato fiel de lo que sucede en la organización y con las propias palabras de sus protagonistas, sin personas “expertas” intermediarias, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas, **obteniendo así de las personas sus propias definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo**. Los comentarios interpretativos, basados en las propias percepciones de quien refleja la observación, deben ser incluidos en las notas de campo o en un diario de campo diferenciado e independiente.

El diseño de la observación participante ha de permanecer flexible durante todo el proceso. Ciertamente se ha de partir de algunos “intereses” generales, definidos de antemano, respecto a la cultura de la organización y los productos culturales que la expresan de una forma más característica y emblemática, pero los rasgos específicos del enfoque sobre esta realidad, que configura y define a la organización educativa como tal, pueden evolucionar a medida que avanzá-bamos en la investigación.

Aspectos	Qué observar
Incidentes críticos	La observación de incidentes críticos en la vida de la organización y cómo el grupo les hace frente nos permite percibir los valores y las presunciones culturales que dominan el inconsciente colectivo de la organización.
Historias y anécdotas	Prestar atención a las historias y anécdotas que circulan por la red cultural. Preguntarse cuál es el propósito de las historias. Hacer un inventario de las anécdotas para determinar cuántas se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con las luchas políticas dentro de la organización y con las iniciativas premiadas o castigadas. Constataremos lo que esa cultura considera importante.
Lo anómalo e inconsistente	Análisis de aquello que es “anómalo”, diferente, fuera de lo corriente o difícil de entender, así como de las inconsistencias entre lo que se dice y lo que se observa. Nos da señales de cuáles son las “grietas” de la cultura institucional, las brechas de incoherencia que nos pueden dar orientaciones para interpretar las subculturas en conflicto en la institución.

Aspectos	Qué observar
Espacio	La distribución espacial en la institución nos indica a qué y a quién se le da importancia y poder: qué despachos son más espaciosos y quién los utiliza, qué lugares usan unos colectivos u otros de la organización, cómo están acondicionados y de qué recursos disponen, quién decide su uso...
Relaciones con el entorno	Relaciones de la comunidad profesional del centro con las distintas instancias de participación ajenas a la misma: administración, padres, otros profesionales, etc.
Premios y sanciones	Investigar el sistema de premios y sanciones, las conductas "heroicas" y las "pecaminosas" para deducir a partir de ellas las creencias y presunciones que hay detrás de tales valoraciones.
Socialización	Preguntar a las personas ya integradas qué es lo que realmente se pretende con los nuevos componentes que ingresan en la organización, con la idea de obtener qué es lo que cuenta para la inclusión en el grupo.
Normas	La observación de la reacción de los miembros de una organización cuando se viola una norma implícita: silencio total, reprimendas, rapapolvos... A partir de ello hay que saber descifrar las normas y comprobar el grado de consenso que existe en el grupo acerca de esas normas.
Reuniones	¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? Observar los contenidos tratados con más asiduidad; los rituales y actuaciones simbólicas en ellas; las interacciones (cómo se colocan los participantes, quién contesta a quien, quién interrumpe a quién, quién calla, quién reacciona con frases duras, quién se desinteresa, etc.). Qué comportamientos se consideran conflictivos y cuáles son recompensados. Calcular cuánto tiempo se dedica a cada tema, pues la cultura de una organización marca el que se dedique el tiempo a lo que más se aprecia.
Símbolos	Observar los símbolos que utiliza el centro. ¿Cuál es la historia de la organización? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo, del ser humano y de la educación se pueden descubrir en ella? ¿Cuáles han cambiado, y cuáles permanecen?
Lenguaje	¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos y consejos intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

Aspectos	Qué observar
Poder	¿Qué status y roles aparecen en su intervención? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas esas interacciones?

Esquema 2. Qué observar de la cultura institucional

Ciertamente, nadie que haga de observador u observadora puede abarcar todas estas cuestiones en cada observación. Este esquema propone **algunos de los núcleos fundamentales en torno a los que se puede organizar la observación**. Es tarea de la persona que se ha encargado de hacer la observación, o del grupo de trabajo, seleccionar aquellos aspectos o núcleos más relevantes para su observación.

Hemos de tener en cuenta que la observación participante es una herramienta que, al igual que el análisis documental, **puede suponer el desarrollo de una evaluación participativa** al implicar a personas de los diversos sectores en el proceso de observación. Esto a su vez apoyará la validez de la observación al triangular observadores, tratando de conjugar distintas perspectivas de observación y distintos marcos conceptuales desde los que se hacen.

Es necesario, en este sentido, que **“triangulemos” las perspectivas de observación**. La observación realizada por un “observador participante” externo nos facilita la perspectiva ajena que no se encuentra “tan contaminada” por su inmersión cotidiana en una cultura que se asume como algo “normal y natural”. En segundo lugar, los observadores y las observadoras de la propia institución (profesorado y alumnado sobre todo, pero también algún padre y madre), permiten recuperar la perspectiva de las personas implicadas desde su propia visión y con sus propias palabras. Y en tercer lugar, es conveniente que participen también personas “expertas” externas que contrasten la información obtenida y el proceso de evaluación desde fuera. Se puede utilizar profesorado de la Universidad cercano o personas expertas con las que podamos contactar. Un esquema posible de organización de esta “triangulación” es el que tenemos en el gráfico de la página siguiente.

Esta técnica tiene también una **vertiente formativa y de aprendizaje**. No sólo supone un proceso participativo, sino de aprendizaje, puesto que, al implicar a otros miembros de la organización en el proceso de observación (y no sólo profesorado, sino también al propio alumnado y a familias), se convierte en una técnica formativa, puesto que obliga, tanto al profesorado como al alumnado, a organizar de forma analítica, minuciosa y sistemática nuestra observación y percepción de los acontecimientos que nos rodean. Además, al exigimos recoger todas las informaciones posibles sobre la cultura institucional con las mismas palabras de los informantes, antes de emitir cualquier interpretación o juicio valorativo sobre ello, implica un **ejercicio de empatía, de ponerse en**

la perspectiva del otro y, por lo tanto, de tolerancia y de aproximación a los distintos puntos de vista. Es un proceso de aprendizaje que supone un primer cambio y acercamiento entre diferentes concepciones y lenguajes.

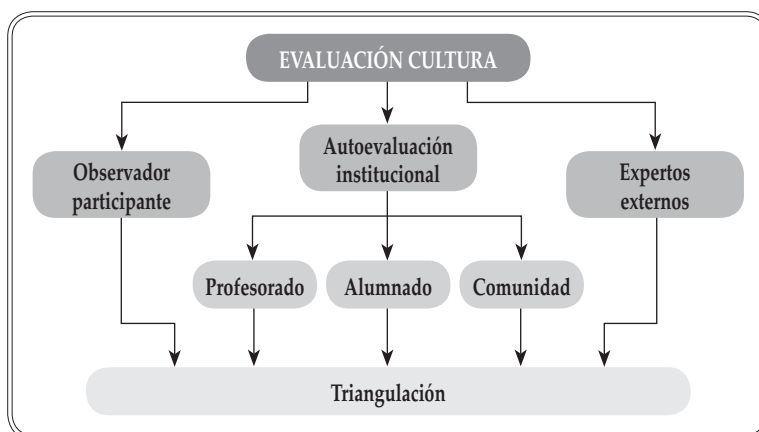


Gráfico 3. Triangulación de observaciones

Para finalizar la descripción de esta técnica de observación participante, es necesario exponer los **posibles efectos distorsionadores de la observación**, así como los **medios para evitar dichas distorsiones**.

	Por parte de la persona que observa	Por vía de los participantes
Errores	<p>Efecto de autoafianciamiento: que sólo vea lo que quiera o le interese ver, buscando la confirmación de sus hipótesis previas o prejuicios.</p> <p>Efecto de espejismo: reinterpretar erróneamente el significado de los hechos y fenómenos observados y distorsionar el exacto valor que a éstos confieren los participantes.</p> <p>Efecto de asimilación: convertirse en “nativo” y disminuir su capacidad de crítica y su independencia de criterio.</p>	<p>Efecto simpatía: ofrecer al evaluador lo que creen que éste desea o necesita o, tal vez, lo que quieren, prefieren o les gustaría que se opine o se piense de ellos y de sus actuaciones.</p> <p>Efecto rechazo: la entrada o acceso al escenario de investigación es un fenómeno complejo que exige tacto y actitud diplomática. Tanto si la persona observadora es aceptada como si despierta recelo, es el período que resulta más incómodo y desagradable.</p>

Soluciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sean varias personas quienes observan recogiendo datos sobre una misma situación, incluyendo a las propias personas participantes. 2. Estar un espacio largo de tiempo en el escenario para comprender la cultura de la organización y para que los participantes se acostumbren a la presencia de la persona observadora, si es externa. 3. Ampliación del ámbito de observación, de forma que los participantes y los responsables no se sientan “foco de observación” al no verse como objetos directos y únicos de la vista de la persona observadora. 4. Implicación del máximo de participantes en los procesos de negociación y análisis de los informes parciales, directamente y por medio de sus representantes, de forma que ningún sector se señale como “discriminado”. 5. Autoreflexión continua de la persona observadora sobre sus estrategias, su posición en el grupo, sus relaciones, etc.
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. ENTREVISTAS

La entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un **método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas**. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados, hasta la “conversación no estructurada”, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo.

Se suelen distinguir tres formas de entrevista: **la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad:**

- La primera, **la entrevista estructurada, es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral**. A todas las personas entrevistadas se les hace las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden.
- **La entrevista semiestructurada constituye una variante de la anterior**, puesto que se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todas las personas entrevistadas, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos.
- Finalmente, **la entrevista en profundidad sería como una guía, en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica**

que se quiere reunir en torno a tópicos o temas genéricos que dejan la posibilidad de hacer preguntas y respuestas abiertas. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados de antemano.

Entrevista estructurada	Entrevista semiestructurada	Entrevista en profundidad
Listado de preguntas	Listado de preguntas	Cuestiones abiertas
En el mismo orden	Se puede alterar	Guía la persona entrevistada
Aplicación igual a todas	Aplicación varía en función de las respuestas	La aplicación difiere en cada persona entrevistada
Es rápida y escueta: se busca la respuesta a esas preguntas y no otras	Duración flexible en función de las respuestas dadas por la persona entrevistada	Larga duración, dejando que el tiempo y el ritmo lo marque la persona entrevistada
Es como un cuestionario aplicado oralmente	Es como un cuestionario pero con preguntas abiertas y flexible	Es una conversación entre iguales en la que se escucha

Esquema 4. Diferencias entre los distintos tipos de entrevistas

La **ventaja de la entrevista semiestructurada** es que permite presentar las mismas cuestiones a todas las personas entrevistadas. Busca ver las diferentes percepciones que tienen los componentes de la organización ante idénticos aspectos. Aunque a todas las personas entrevistadas se les debe preguntar sobre los mismos temas y, en general, en términos semejantes, el orden de las preguntas dependerá de cómo transcurra cada entrevista y del tipo de datos que cada persona vaya aportando. Esto permitirá una cierta homogeneidad de los datos recogidos y categorizar la información obtenida con relativa facilidad, a pesar de que las preguntas sean suficientemente abiertas como para que cada persona entrevistada pueda expresarse de forma bastante libre.

A continuación se puede ver un **ejemplo de una entrevista semiestructurada, dirigida al profesorado**, sobre la cultura institucional de una organización educativa.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL PROFESORADO

1. ¿Qué conoces de la historia de este centro: cómo surge, cómo evoluciona, cuál será su futuro?
2. ¿En qué ha cambiado este centro? ¿Para mejor o para peor?
3. ¿Quiénes han sido los fundadores o las fundadoras? ¿Cómo eran (origen social, trayectoria profesional, años de actividad, ideales, visiones, imagen ajena, etc.)?
4. ¿Se siguen conservando los ideales de los comienzos, de la fundación del centro? ¿Qué queda hoy en día de esa fase de creación? ¿Está orientado el centro al futuro o está anclado en el pasado?
5. ¿Cuáles son las características principales del profesor o la profesora "ideal" en este centro, los rasgos que definirían el profesor o la profesora "tipo"?
6. ¿Qué se debe hacer para ascender? ¿Quiénes son los que van a progresar a la larga?
7. ¿Cuáles son las conductas de los profesores o profesoras consideradas "pecaminosas" en el centro y cuáles las "heroicas"?
8. ¿Cuáles son los premios y las sanciones?
9. ¿Cómo se resuelven las reclamaciones?
10. ¿Cuál es la estimación/valoración que tienen los profesores y profesoras del alumnado en general?
11. ¿Qué se espera de los nuevos miembros?
12. ¿Qué tipo de formación/información se les da a los nuevos componentes?
13. ¿Cuáles son las normas correctas de comportamiento y relación entre los distintos niveles jerárquicos dentro de la organización? ¿Se da una comunicación fluida? ¿El trato suele ser formal o informal? ¿Cuáles son las reglas de discusión (quién tiene la última palabra, quién habla más, etc.)?
14. ¿Cómo se deciden las normas de funcionamiento del centro (por consenso, imposición, etc.)?
15. ¿Qué nivel de aceptación e interiorización de las normas hay entre los miembros de la organización? ¿De qué dependen las diferencias de aceptación o interiorización?
16. ¿En qué medida se sienten implicados los miembros de la organización en ella, se sienten parte de ella y comparten su misión y sus objetivos? ¿Todos? ¿Hay subgrupos entre ellos/as?
17. ¿Hay algo que hace distinto este centro a todos los demás? ¿Lo ven esto las familias y la Administración?
18. ¿Qué categorías lingüísticas identifican a los miembros de la organización y les diferencian de otras? ¿Cuáles son las palabras "clave", "tabú" sobre las que se elabora el discurso profesional? ¿Establecen diferencias entre los miembros de la organización?
19. ¿Cuál es el estilo directivo que predomina en la organización (paternalista, impositivo, dejar hacer, negociador, etc.)?
20. ¿Quién/es toma/n las decisiones auténticamente importantes en el centro?
21. ¿Hay conflictos en la organización? ¿Cómo se resuelven (negociación, imposición, ocultamiento)?
22. ¿Cuáles son los sistemas de control por parte de la dirección respecto a los profesores/as (presupuestos, resultados, personal, remuneración, reglamento interno)?
23. ¿Qué asuntos se atienden más asiduamente por parte de la dirección (relaciones externas, disciplina, satisfacción de los trabajadores...)? Y en las reuniones de profesores, ¿cuáles son los temas más recurrentes?
24. ¿Qué información se considera más relevante para la toma de decisiones (según status, según relación afectiva, según credibilidad científica, según ideología...)?

25. ¿Cuáles suelen ser las reacciones de los líderes ante los acontecimientos críticos (dramatismo, serenidad, cólera, bloqueo)?
26. ¿Qué tipo de imagen trata de transmitir la organización a la sociedad, al barrio, a los padres, etc.?
27. ¿Qué nivel de autonomía/responsabilidad se da en el centro a los profesores/as (qué grado de des/centralización)?
28. ¿Los profesores/as deben formarse, reciclarse? ¿En qué aspectos o temas han de formarse los profesores/as?
29. ¿Cuáles son los criterios para el reparto de recompensas o en función de los cuales se le da reconocimiento a un profesor/a del centro por parte de la dirección?
30. ¿Cuáles son los criterios para el reclutamiento, la selección, la promoción, la jubilación y la segregación (sexo, méritos, filiación, etc.)?
31. ¿El centro es innovador (responder a los retos del futuro), reproductor (mantener la tradición) o se adapta-coexiste (responder a las demandas tal como vienen)?
32. ¿Cuál es la tarea primordial, la misión central de la organización? ¿Cómo entienden esta misión los profesores/as?
33. ¿Podrías describirme cómo entraste en el centro? ¿Cómo te seleccionaron? ¿Cómo te acogieron y recibieron los compañeros y el equipo directivo? ¿Recibiste algún tipo de formación o preparación? ¿Recuerdas alguna(s) persona(s) en especial con la cual tuviste contacto inicialmente al llegar al centro, que te puso al corriente de cómo se hacían las cosas en el centro, de los “cotilleos” o las historias que circulaban?
34. ¿Qué clase de historias, leyendas o mitos circulaban por aquel entonces en el centro? ¿Cuántos de estos anteriores sobreviven hoy día? ¿Recuerdas los protagonistas? ¿Qué hicieron bien o mal para merecer el que la gente contara anécdotas e historias con relación a ellos? Cuéntame alguna anécdota feliz o desafortunada.
35. ¿Cómo crees que debe ser la manera más adecuada de alcanzar la verdad: la tradición, la discusión, el consenso, el pragmatismo, el moralismo? ¿Existe consenso entre los profesores/as sobre esa forma de alcanzar la verdad?
36. ¿Cómo consideras al ser humano: bueno/malo/neutro, im/perfectible, comunitario/individualista, competitivo/cooperativo, agresivo/pacífico, automotivado/hetero-motivado, motivación económica/social/autorrealización?
37. ¿Qué conductas son consideradas causa de expulsión del grupo?
38. ¿Se considera que hay determinadas tareas vinculadas a los papeles sexuales?
39. ¿Qué relaciones de trabajo debe haber entre los miembros de la organización (emocionalmente vinculadas –amistad– o emocionalmente neutras –profesionalidad)?
40. ¿Cómo se gestiona el poder en esta organización? a) Autocracia (los líderes, los fundadores, los propietarios, los que tienen el poder, tienen el derecho y el deber de ejercerlo); b) Paternalismo (basado en la presunción autocrática y en la presunción de que aquellos que detentan el poder están obligados a ocuparse de quienes no lo detentan); c) Consultiva (todos los niveles pueden aportar informaciones apropiadas, si bien el poder queda en manos de los líderes o propietarios); d) Participación (todos los niveles contribuyen con su información y capacidad al rendimiento de la organización, por lo que el poder debe compartirse como convenga); e) Delegación (el poder debe situarse donde estén la información y el talento, aunque la responsabilidad sólo corresponde a los papeles directivos); f) Colegiación (los miembros de la organización son compañeros que comparten por entero la responsabilidad de la organización).

41. Usos del espacio como símbolo: a) ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar la jerarquía y el poder?; b) ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar las relaciones entre iguales?, ¿cómo se reparte: en forma de parcela o "Propiedad", y se utiliza acaso para proteger la privacidad?
42. ¿Qué significa "tardar" en el cumplimiento de un plazo? ¿Qué se entiende por "tardanza" en la entrega de un producto? ¿Pasado cuánto tiempo se llega "tarde" a una cita, a una reunión?
43. ¿Qué es lo que funciona mal en este centro? ¿Cuáles son los aspectos positivos?

Esquema 5. Modelo entrevista semiestructurada dirigida al profesorado

Como se puede ver, el número de preguntas es ciertamente excesivo. Se ha realizado con la intención **no de aplicarla tal como está, sino de que se puedan elegir**, de entre todas las preguntas expuestas en ese listado, aquellas que sean más adecuadas o convenientes para el contexto y la situación en el que se va a desarrollar la evaluación.

Lógicamente, este instrumento hay que adecuarlo a las características de las personas entrevistadas, por lo que habría que ajustarlo también al alumnado y a las familias o al personal de administración y servicios,... Un **ejemplo de una entrevista semiestructurada dirigida al alumnado** se podría articular en torno a las siguientes "preguntas-tipo":

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL ALUMNADO

1. ¿Cuáles crees tú que son las características del alumno o la alumna "ideal", modelo, en este centro?
2. ¿Qué se debe hacer para llegar alto en este colegio como alumno o alumna? ¿Quiénes son los que van a progresar y tener buenas notas a la larga dentro de este colegio?
3. ¿Cuáles son las conductas consideradas "heroicas" entre el alumnado y cuáles las ignominiosas, las detestables y pecaminosas? ¿Coincide esta consideración con la valoración del profesorado?
4. ¿Cuáles son los premios y las sanciones que recibes en tu vida de estudiante?
5. ¿Cómo se resuelven las reclamaciones que presentan ante el profesorado o la dirección? ¿Y qué hacen sus familias?
6. ¿Cuál crees que es la valoración que tiene el profesorado del alumnado en general?
7. ¿Cuáles son las pruebas a que son sometidos los nuevos alumnos y las nuevas alumnas cuando llegan al colegio por primera vez?
8. ¿Cuáles son las normas correctas de comportamiento y relación respecto al profesorado? ¿Y con la dirección? ¿Se da una comunicación fluida? ¿El trato suele ser formal o informal? ¿Cuáles son las reglas de discusión con los profesores/as (quién tiene la última palabra, quién habla más, etc.)?
9. ¿Cómo se deciden las normas de funcionamiento de las clases (por consenso, imposición, etc.)?
10. ¿Qué nivel de aceptación e interiorización de las normas hay entre el alumnado? ¿Podrías establecer una clasificación en grupos de alumnado, en general?

11. ¿En qué medida se siente implicado el alumnado en el funcionamiento y la organización del colegio “como si fuera algo suyo”, se sienten parte de él y comparten sus objetivos?
12. ¿Cuál crees que es el estilo directivo que predomina en la organización (paternalista, impositivo, dejar hacer, negociador, etc.)?
13. ¿Quién o quiénes, crees tú, toman las decisiones auténticamente importantes en el centro?
14. Cuando hay conflictos en el colegio ¿cómo has visto que tienden a resolverse (negociando la solución con los interesados, imposición de la solución por parte de los que ejercen el poder, ocultar el problema...)?
15. ¿Cuáles son los sistemas de control que utiliza el profesorado con el alumnado en las aulas? ¿Y fuera de ellas, en los recreos o las salidas fuera de la escuela?
16. ¿Qué asuntos crees que preocupan más al profesorado de tu centro (dar una imagen positiva del centro a las familias, la disciplina en sus aulas, la satisfacción del alumnado con su aprendizaje, el que su alumnado suspenda, enseñar, cobrar y pasar de todo,...)?
17. A la hora de resolver un conflicto o de tomar una decisión, ¿el profesorado hace caso de lo que le dice el alumnado por igual, o se tiene en cuenta lo que dice algún grupo de alumnado, según el poder que ejercen en la clase, según la relación afectiva que tengan con ellos, según las notas que tengan, según la ideología de ese grupo,...)?
18. ¿Cuáles suelen ser las reacciones del profesorado ante las situaciones conflictivas con los alumnos y las alumnas? ¿Reaccionan de igual forma ante los chicos que ante las chicas?
19. ¿Qué nivel de autonomía/responsabilidad se les da por parte del profesorado en el funcionamiento del colegio? ¿Y por parte de las familias?
20. ¿Cuáles crees que son los elementos importantes en la educación que se les da en este colegio?
21. ¿Cuáles son los criterios para que el profesorado considere que eres un buen alumno o una buena alumna? ¿Influye el que se sea chico o chica en esta valoración? ¿Se les pide cosas diferentes a cada uno?
22. ¿Crees que este colegio es, en general, innovador y creativo, tradicional y anclado en el pasado o que trata de “capear el temporal” tal como se den las cosas?
23. ¿Cómo crees que, en general, el profesorado de este centro considera al ser humano: bueno o malo, capaz de cambiar y mejorar o incapaz, comunitario / individualista, competitivo/cooperativo, agresivo/pacífico?
24. ¿Se considera que hay determinadas tareas en el colegio vinculadas a los papeles sexuales?
25. ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar la jerarquía y el poder?

Esquema 6. Modelo de entrevista semiestructurada dirigida al alumnado

El diseñar entrevistas con ciertas similitudes respecto a los tópicos sobre los que se interroga permite **triangular fuentes de información**, recogiendo las diferentes perspectivas del profesorado, dirección y alumnado, así como de las familias o de otros componentes de la comunidad educativa, para quienes se puede construir un instrumento específico eligiendo aquellas preguntas de ambos listados que consideremos más adecuadas.

El segundo tipo de entrevista que podemos utilizar es la denominada **entrevista en profundidad**. Dado que lo que se trata de evaluar es la cultura institucional, este tipo de entrevista ha de ser la más utilizada, pues es la que más información relevante puede aportar, al permitirnos indagar en aquellos aspectos más profundos e inconscientes de la cultura.

Frente a las entrevistas semiestructuradas anteriores, las entrevistas en profundidad **son flexibles y dinámicas; son no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas**. Se trataría de reiterados encuentros cara a cara entre la persona que en ese momento lleva a cabo la evaluación y la persona que es entrevistada, que desempeña, en ese momento, el papel de “informante”. Son entrevistas dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de los productos culturales, los valores o las presunciones subyacentes en la organización educativa, tal como las expresan con sus propias palabras. Siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, como las anteriores.

La **diferencia básica entre la observación participante y las entrevistas en profundidad** es que estas últimas se realizan en situaciones específicamente preparadas.

Estas entrevistas suelen ser individuales, informales y poco estructuradas; no obstante han de estar **marcadas por unos intereses generales en función del conocimiento previo que se tiene y el objetivo que se desea obtener con la entrevista**, orientando la conversación hacia los temas relevantes de la cultura institucional sobre los que se desea obtener información.

Como **fases generales del proceso entrevistador** podríamos establecer, de una forma muy somera y aproximada, las siguientes:

Fases	Aspectos que se deben tener en cuenta
Preparación	Guía de la entrevista: no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. Sirve solamente para recordar. No grabar ni tomar nota de la entrevista si ello hace sentirse incómodo al entrevistado. En caso de hacerlo, pedirle permiso y una vez que haya una cierta relación con él.
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar los motivos e intenciones de la entrevista, así como su finalidad • Asegurar el uso de la información que en ella se tenga y el anonimato de la persona • Asegurar que podrán leer y comentar el informe antes de que sea definitivo

Fases	Aspectos que se deben tener en cuenta
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No hacer sesiones de entrevista interminables con hora de comienzo, pero que no se les ve aproximarse a la hora final. Es necesario poner tope al comienzo de la entrevista y cumplirlo con relativa rigurosidad. Negociar con la persona entrevistada los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> – Duración: cuánto tiempo se prolongan las sesiones (p.e. dos horas semanales) – Número: cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista. – Escenario: localización de la entrevista. Se debe hacer en un sitio con privacidad.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Avanzar lentamente al comienzo de la entrevista formulando inicialmente preguntas no directivas, pues eso crearía una tendencia mental en las personas entrevistadas sobre lo que es importante hablar. Que sean preguntas descriptivas sobre lo que conocen, relatos de sus experiencias, etc., referidas al presente, continuando con las más complicadas relacionadas con lo emocional, las creencias y las explicaciones. • Crear una atmósfera en la cual sea probable que se exprese libremente: nunca emitir juicios negativos sobre la persona entrevistada, establecer rapport con ella (comunicando por ejemplo nuestra comprensión: “sé lo que quieres decir”, “lo mismo me pasó a mí una vez”, etc.). • Permitir que la gente hable. Prestar atención. Ser sensible. Respetar los silencios de la persona entrevistada. • No dar por sentado supuestos y comprensiones de nuestro sentido común que quizá la persona entrevistada no comparte (sobre todo respecto a las “jergas” que nuestro alumnado utiliza y que tienen significados muy especiales), pidiéndole constantemente que aclare lo que ha dicho o que ponga ejemplos de lo que quiere decir, aún a riesgo de parecer ingenuo, o bien utilizando por nuestra parte resúmenes y pedidos de corroboración (“lo que quieres decir es...”, “¿sería eso correcto...?”). • Reflejar y estructurar, resumir y relacionar unas partes con otras de la entrevista, condensar y sistematizar lo que se va hablando, es un instrumento eficaz para que, entre la persona entrevistadora y la entrevistada vaya brotando una interpretación y significado compartido, objetivo final de la entrevista. • Estar alerta ante las exageraciones y distorsiones, pues todos tendemos a exagerar nuestros éxitos y a negar o esconder nuestros fracasos. Así como estar atentos a las contradicciones aparentes o incoherencias (“sí, pero ¿no habías dicho hace un momento...?”, “¿cómo puede ser si...?”, etc.). Establecer para ello también controles cruzados (examinar la coherencia de lo dicho en distintos relatos del mismo acontecimiento o experiencia, contrastar su información sobre el hecho con la información de otras personas entrevistadas y, a veces, sería conveniente plantearle el problema a la persona entrevistada en términos amables).

Fases	Aspectos que se deben tener en cuenta
Terminación	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen final de la persona entrevistadora que la persona entrevistada ha de reconocer como la síntesis de su exposición. • Examinar la coherencia de lo dicho: todos tendemos a exagerar nuestros éxitos y minimizar nuestros fracasos.
Transcripción	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar un registro fielmente fechado (la fecha de la entrevista y la fecha de la transcripción) y contextualizado. Y saber que cada hora de entrevista supone aproximadamente cuatro a seis horas de transcripción y organización. • Contextualización de los datos recogidos de la entrevista: condiciones en que se llevó a cabo (tiempo, espacio, proceso), razones que decidieron la selección de la persona entrevistada, tema de la entrevista, clima, etc. • Claves no verbales que la persona entrevistadora ha captado: observaciones sobre la persona entrevistada y su comportamiento (espontaneidad, actitud recelosa o calculadora, puntos de fijación o de huida, bloqueos o embarazos), hábitos o estilo de informar (socarrona, directa, brusca, circular, misteriosa...). • Comprobación de vicios en la interacción entre la persona entrevistada y la entrevistadora: reticencia de la entrevistada, forma de preguntar, dirigismo... • Elementos centrales que sobresalen: grandes temas, sucesos críticos, conceptos clave por la importancia que les atribuye la persona entrevistada. Núcleos de interés, dentro de los cuales se van codificando frases o párrafos del relato. • Elaboración de un diseño tentativo del "mapa cognitivo" personal de la persona entrevistada sobre la cultura institucional de su organización: modelo de creencias y valores.
Diario	El diario de la persona entrevistadora debe contener los temas examinados en cada entrevista, así como los comentarios realizados (interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes que se le ocurren sobre la entrevista, la persona entrevistada o lo que dice); registrar el ambiente, la comunicación no verbal, lo que se silencia o se dice entre líneas, etc. Escribirlo después de cada entrevista.

Esquema 7. Fases de una entrevista en profundidad

Como se puede ver, este tipo de entrevista es **más democrática y participativa**, puesto que permite que las personas entrevistadas participen de una forma activa no sólo en la contestación a las preguntas, sino igualmente en la definición del rumbo de la misma entrevista y del tipo de orientación que se le dé, y porque además sigue el modelo de una conversación entre iguales.

4. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Esta es una técnica ampliamente utilizada en la investigación de mercados y que comienza a ser utilizada en otros ámbitos de la sociología, la psicología y la educación. En el campo de la investigación evaluativa participativa (IEP), podemos decir que es una **técnica no directiva que tiene por finalidad la explicitación de intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas ideológicas por parte de un grupo de personas de la comunidad educativa** (limitado entre siete y diez) que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir, en un clima no directivo, sobre aspectos de la cultura institucional de su organización educativa. La idea básica es la de capturar, en el discurso producido por el grupo, los aspectos clave que definen el modo en que perciben, conocen y explican la realidad organizativa, la cultura y subculturas que están reconstruyendo continuamente.

Se distingue de las entrevistas de grupo en que el proceso que se da en un grupo de discusión intenta establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo. **El grupo es un gran provocador.** La inmensa mayoría de las personas contamos con una capacidad muy escasa de observación, que se reduce más a la hora de realizar un análisis en profundidad, y que se ve aún más limitada para articular con claridad y precisión el resultado de las propias observaciones y análisis, máxime cuando se refieren a aspectos más ocultos o "invisibles" como es la cultura institucional de una organización educativa. En este sentido, el grupo es un estímulo para descubrir, analizar y describir las propias ideas, actitudes, experiencias sobre este tema. Bombardeado y provocado por la discusión, las aportaciones del grupo ganan en profundidad y riqueza, consiguiendo matices sobre la cultura institucional que no los produce ningún otro instrumento de investigación.

Esta técnica **puede resultar útil** en las primeras fases de la investigación evaluativa para recoger datos exploratorios cuando aún no se sabe mucho sobre la cultura de la organización. También permite utilizar los resultados del grupo de discusión para la construcción de cuestionarios en el propio lenguaje y vocabulario usado por las personas a quienes va dirigido, en sus propias categorías mentales. Igualmente, los grupos de discusión pueden servir para interpretar datos obtenidos por otros medios, sobre todo si son de tipo numérico (como los cuestionarios), que constatan la existencia e importancia de determinados factores, pero resultan insuficientes para llegar a una explicación en profundidad de las razones por las que se dan.

NORMAS METODOLÓGICAS DE ESTRUCTURACIÓN

1. Determinar el **número de grupos** que serán constituidos y la composición de los mismos: se trata de que todos y cada uno de los sectores que componen la organización educativa y su contexto o entorno –al menos el inmediato– estén presentes, de modo que los distintos discursos se plasmen y configuren un mosaico que refleje la complejidad de la cultura desde todos los ángulos. En general, suele situarse en 3 o 4 el mínimo y en 10 o 12 el número máximo de grupos considerados en un proceso de evaluación de una organización educativa.
2. Decidir el **número de personas** que compondrá el grupo: entre 6 y 12 participantes, para no dificultar la intervención de cada una y no impedir un cierto control de la persona que modera por exceso de componentes, y para evitar igualmente la inhibición y un diálogo suficientemente activo por falta de participantes.
3. **Seleccionar a personas concretas**, contactarse con ellas y conseguir su participación en la reunión de los grupos: que sea un grupo homogéneo en aquellas características que se relacionan con el tema tratado (para que puedan discutir abiertamente) y heterogéneo respecto a rasgos no relevantes en relación al mismo (para no producir un discurso totalmente redundante); al citarles no darles más que una idea vaga del tema específico sobre el que se hablará, para que no acudan con opiniones o posturas prefabricadas, aunque sí el tema general para que sientan que pueden hablar de ello cómodamente. Como estrategia necesaria, se debe convocar en torno al 20% más de participantes, en previsión de posibles ausencias.
4. Fijar la **duración y el lugar de las reuniones**: una hora y media o dos horas suele ser lo necesario. Tanto la hora de comienzo como la de terminación han de ser conocidas previamente por las personas, puesto que la presión por concluir puede precipitar el consenso. El lugar donde se hagan las reuniones debe facilitar el debate: poco ruidoso, sillas cómodas, que todos puedan verse, que no tenga connotaciones respecto al aspecto o elemento cultural que se discute.
5. El **papel que desempeñará la persona moderadora** durante la discusión de grupo: es la responsable de crear un ambiente relajado. No interviene, se limita a plantear el tema, provoca el deseo de debatirlo, deshace bloqueos, controla que se mantenga el debate dentro del tema. Puede formular cuestiones abiertas que guíen el diálogo, pero impidiendo que alguien monopolice la conversación, facilitando la participación de las personas más tímidas, etc.
6. Establecer los **medios que garanticen el registro de los discursos producidos**: bien grabándolos (es menos intrusiva la grabación en audio que en video), bien tomando notas durante la reunión, o con la ayuda de alguna persona que haga la función de observadora. Cualquiera de estos métodos son intrusivos, por lo que hay que pedir permiso previamente a las personas participantes en el grupo de discusión.

7. **Analizar los discursos producidos y elaborar el informe** que contenga las conclusiones a las que llegamos en relación a la realidad estudiada: utilizando fragmentos y citas textuales, pero contextualizándolos e interpretando su significado.
8. **Validar los informes con las personas participantes** en cada grupo, puesto que son ellos al final quienes tienen que establecer que la interpretación ahí formulada es la que ellas querían expresar.

Esquema 8. Normas metodológicas de un grupo de discusión

5. CUESTIONARIOS

Aunque de orientación cuantitativa, este instrumento sirve para **“entrevistar” simultáneamente a los distintos sectores de la comunidad educativa**: al profesorado, al alumnado, al personal de administración o servicio o a las familias. Con ellos se puede llegar hasta sectores a los que es difícil entrevistar, pero de los que nos interesa recabar la opinión sobre aspectos concretos de la cultura institucional.

Los cuestionarios se pueden utilizar para **verificar los datos obtenidos por medio de otras técnicas de evaluación**, como la observación y las entrevistas. En este sentido, nos servirán para determinar en qué medida los miembros de la comunidad educativa comparten o no creencias similares, es decir, mantienen supuestos similares sobre la cultura institucional. Este tipo de encuestas son necesarias en la investigación evaluativa participativa sólo cuando está involucrado un gran número de participantes, de los que queremos recabar su visión y que no pueden ser investigados uno por uno.

Ofrecen ventajas de cara a su aplicación, al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosas personas de forma simultánea, proporcionando la **oportunidad de acumular datos con relativa facilidad**.

Consisten en una serie de preguntas escritas que deben ser respondidas sistemáticamente sobre determinados aspectos o hechos de conducta, intereses, opiniones, valoraciones, etc. Y su finalidad no es otra que el obtener opiniones y conocer la percepción de la persona encuestada. Podría considerarse así como una entrevista formalizada y estructurada, o una especie de sustituto de ésta.

Los tres **tipos de cuestionarios** más utilizados, en función de las clases de preguntas que se hagan en los mismos, son:

- **Cerrados**: Demandan respuestas cortas del tipo SÍ, NO entre varias respuestas sugeridas.
- **Abiertos**: Demandan respuestas libres, redactadas por quien contesta. Las respuestas son más auténticas y profundas, pero más difíciles de valorar e interpretar.

- **Mixtos:** Combinan los dos tipos anteriores. Son los más frecuentes y más útiles.

NORMAS PARA SU ELABORACIÓN

- **Definir claramente el tema** del que queremos información (qué preguntamos, a quién preguntamos y para qué preguntamos).
- **Realizar una lista de preguntas** trabajando en equipo (por ejemplo, a través de una lluvia de ideas-preguntas).
- **Seleccionar las cuestiones esenciales.** Se pueden agrupar en torno a las categorías con que las personas encuestadas organizan sus culturas:
 - *preguntas de información*, que descubren el conocimiento que posee la persona sobre los factores que configuran la cultura de una institución;
 - *preguntas descriptivas*, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura;
 - *preguntas estructurales*, cuyo fin es verificar o componer los constructos con los cuales los encuestados describen sus culturas;
 - *preguntas de contraste*, con las que se pretende obtener los significados que quienes responden asignan a los constructos que utilizan y las relaciones que perciben entre los mismos;
 - *preguntas de "abogado del diablo"*, que descubren lo que las personas encuestadas consideran aspectos controvertidos de la cultura y detectan subculturas emergentes;
 - *preguntas hipotéticas*, que estimulan la especulación de las personas encuestadas en torno a ocurrencias alternativas;
 - *preguntas de "postular-el-ideal"*, que descubren los valores culturales de las personas encuestadas
- **Definir cada ítem de forma clara y precisa:** respetando, al menos, las siguientes reglas básicas:
 - adecuado al nivel de comprensión de quienes tengan que responder;
 - que las personas encuestadas entiendan lo mismo por aquello que se les pregunta;
 - evitar que la formulación de una pregunta pueda inducir al que responde a emitir un tipo de respuesta y no otra;
 - no incluir dentro de un mismo ítem dos preguntas.
- **Establecer los menús de respuesta de cada ítem:** deben ser completos y las alternativas excluyentes entre sí; cuando no se saben las posibles respuestas que, ante una determinada pregunta, podrían emitir las personas encuestadas, utilizar preguntas abiertas.
- **Ordenar las preguntas:** de general a específico, de no comprometido a sensible, orden temático o el que se crea más conveniente en función de la finalidad perseguida.

- **Ofrecer un modo de responder:** si las respuestas se efectuarán en el cuestionario mismo o en una hoja por separado.
- Escribir las **instrucciones iniciales o protocolo** del cuestionario:
 - *Razones y utilidad del cuestionario:* razón por la que se han de molestar en contestar a las preguntas.
 - *Quién es la persona responsable del mismo:* persona individual o institución o grupo de trabajo.
 - *Procedimiento para utilizarlo:* explicación breve de lo que tienen que hacer exactamente las personas que lo van a cumplimentar, poniendo incluso un ejemplo de cómo se contesta un ítem.
 - *Confidencialidad o no* de los resultados y para qué se van a utilizar.
 - Como inicio del cuestionario, introducir las *variables de clasificación de la muestra* a la que se va a aplicar dicho cuestionario (edad, sexo, etc.)
- **Reproducir el cuestionario:** formato fácil de leer y que no amontone las preguntas; si alguna página queda pálida o difícil de leer, quien responde se cansará pronto y lo dejará o responderá al azar sólo para terminar.
- Una vez diseñado, **experimentarlo inicialmente con un pequeño grupo de muestra.** A partir de ello, revisarlo en función de las dificultades de comprensión, de comprensividad de las respuestas posibles de cada ítem (si abarcan todas las respuestas posibles), etc.

Esquema 9. Instrucciones para elaborar un cuestionario sobre la cultura institucional

El tratamiento de los datos de los cuestionarios, en esta investigación evaluativa de carácter cualitativo, no tiene por qué ser necesariamente estadístico. Dado que se trata de extraer la información de los cuestionarios para contrastarla con los datos obtenidos en las entrevistas, en los grupos de discusión y en las observaciones, a fin de elaborar informes basados en las más diversas fuentes posibles, cuando los cuestionarios se aplican en situaciones de contacto personal con las personas encuestadas se pueden asumir ciertos riesgos que no serían posibles cuando se pasan a grandes muestras de personas... Esto se debe a que en el contacto cara a cara hay oportunidad para hacer comprobaciones cruzadas, para intercambiar información rápidamente y, en general, una mayor redundancia en la comunicación.

Se expone a continuación un **cuestionario sobre cultura institucional** utilizado para aplicar al profesorado de centros educativos de España (Díez Gutiérrez, 1999). Está basado en el instrumento elaborado por Roger Harrison (1972) para medir la cultura institucional percibida y preferida por los miembros de una organización empresarial, modificado para adaptarlo a la realidad educativa.

Es un cuestionario de autoevaluación, con 17 grupos de preguntas, en que cada pregunta o ítem está compuesto por **cinco alternativas referidas a los cin-**

co tipos de cultura que suelen predominar en los centros educativos: cultura orientada al mantenimiento del poder, cultura orientada al desempeño de roles, cultura orientada al cumplimiento de tareas, cultura orientada a la satisfacción de las personas, y cultura democrática y de participación negociada.

La persona que lo contesta debe establecer una **preferencia entre las cinco opciones o alternativas**, cada una de las cuales define un tipo de cultura. Los dieciocho ítemes buscan indagar cómo consideran los componentes en la realidad actual de su organización, lo que se valora como un “buen director o directora”, un “buen profesional de la educación”, el sentido del trabajo, el perfil de la persona “triumfadora” en la organización, el ambiente, las formas de resolver los conflictos, etc. En una segunda vuelta el que responde ha de repetir la operación, pero expresando ahora sus preferencias. Es decir, no lo que quien responde considera que es valorado actualmente en el centro, sino lo que él consideraría, en un supuesto hipotético, que debería ser valorado. Esto permite **comparar la cultura actual tal como es percibida con la cultura que es deseada**.

Este cuestionario **intenta “objetivar” cómo es percibida una organización por personas ubicadas en diferentes funciones**. A este respecto se han preparado preguntas que se refieren a orientaciones en cuanto al modo «global» de conducirse de la organización. Por esto las respuestas se refieren a lo que cada persona cree que, como regla general, es el comportamiento de la organización.

En primer lugar, se responde a la columna en la que se lee: «**Cultura Actual**» (CA) y ella refleja cómo cada persona que responde ve el comportamiento actual de la organización. Posteriormente, se responde la columna en la que se lee: «**Cultura Preferida**» (CP) y allí se solicita que se responda lo que preferiría que fuese el comportamiento cultural de la organización.

Cada pregunta tiene **cinco alternativas de respuesta, que no son excluyentes, sino que quien contesta ha de priorizar**, puesto que ninguna de ellas posiblemente sea ajena al funcionamiento de cualquier centro educativo. Pero, ciertamente, hay algunas de ellas que predominan más y se acercan más a la cultura o la “forma de hacer” en nuestra organización educativa, frente a otras que son más ajenas o extrañas. Con lo que al lado de cada una de las cinco opciones se pondrá un número (del 1 al 5) que determine la prioridad que establecemos, refiriéndose el número uno a lo que para cada persona que responde representa el punto de vista dominante de lo que ocurre (columna “Cultura Actual”) o de lo que debería ocurrir (columna “Cultura Preferida”) y el número cinco a lo que menos sucede o se valora. Se tienen que colocar los números dos, tres y cuatro y cinco en el resto de las alternativas de acuerdo con el orden de prioridad que a cada uno le parezcan.

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Profesorado)	C.A.	C.P.
<p>1. En este centro se considera que un buen director o una buena directora es una persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Firme y decisiva. Protectora, generosa y considerada con quienes le muestran dedicación. b) Correcta e impersonal. Evita utilizar su autoridad en su propio beneficio. Sólo pide al profesorado lo que le requiere formalmente la Administración. c) Que utiliza su autoridad para obtener los recursos necesarios para realizar un buen trabajo y que la organización consiga buenos resultados. d) Preocupada y sensible a las necesidades y modos de pensar del profesorado. Utiliza su posición para estimularles y darles oportunidades de desarrollo. e) Negociadora y dinámica: muestra claramente sus intereses y la ideología que lo mueve, negociando los acuerdos con los demás sectores de la comunidad educativa. 		
<p>2. En este centro se considera que un buen profesor o una buena profesora es una persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cumplidora. Trabaja duro y se preocupa por alcanzar los objetivos fijados por el centro. b) Responsable y confiable. Se enfrenta sola con los problemas y responsabilidades de su tarea, evita actuar de manera que cause problemas al director o directora. c) Motivada como para dar lo mejor de sí mismo en su trabajo. Tiene ideas e iniciativas y está abierta a aceptar las ideas de otras personas si percibe que saben más o tienen mayor experiencia. d) Vitalmente interesada en el desarrollo de sus propias potencialidades, está dispuesta a aprender y a recibir ayuda. Respeta las necesidades y opiniones de las otras personas. En lo posible ayuda a los demás. e) Comprometida con una línea de trabajo que defiende y por la que lucha, consciente de las influencias ideológicas que marcan toda actividad educativa. 		
<p>3. En este centro se considera que una buena persona colaboradora (profesor o profesora) es aquella que da prioridad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Los requerimientos personales de la dirección. b) El cumplimiento de las normas y reglamentos. c) La realización de la tarea, de acuerdo con las habilidades y recursos materiales existentes. d) Las necesidades personales de las personas relacionadas con la tarea. e) La innovación crítica y las propuestas renovadoras. 		

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Profesorado)	C.A.	C.P.
<p>4. Las personas que “lo hacen bien” en este centro son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Astutas y competitivas, con un fuerte sentido del poder e influencia sobre los demás. b) Conscientes y responsables de sus obligaciones formales. Con un fuerte sentido de lealtad al centro. c) Técnicamente competentes. Con una gran preocupación por la realización del trabajo. d) Efectivas y hábiles en las relaciones personales. Preocupadas por las necesidades personales de los demás y por el desarrollo de la gente. e) Hábiles comunicadores y negociadores para conseguir coaliciones que influyan en la dinámica y funcionamiento de la organización. 		
<p>5. En este centro, se controla y se influye a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El ejercicio del poder personal de los directivos. Motivación a través del uso de recompensas y sanciones. b) El ejercicio impersonal del mando a fin de reforzar el uso de procedimientos y normas de rendimiento. Motivación a través de la uniformidad en el uso de reglas. c) La comunicación y discusión de las acciones necesarias para obtener los objetivos. Motivación obteniendo un compromiso personal para el logro de los objetivos. d) El interés y agrado que encuentra en su trabajo y/o a través de una preocupación por las necesidades y sentimientos de las personas que realizan el trabajo. e) La unión ideológica de coaliciones y grupos en la defensa de intereses mayoritarios y mayor justicia social y democracia participativa. 		
<p>6. En este centro se considera legítimo que una persona controle las actividades de los demás si:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tiene más autoridad y poder que ellos dentro de la organización. b) Su cargo implica responsabilidad de dirigir a otros. c) Tiene más competencia profesional que otros en lo que se refiere al trabajo. d) Si es muy aceptada como persona. Los demás la sienten como apoyo y ayuda para realizar el trabajo. e) Es una persona que ejerce el liderazgo con un colectivo amplio que le respalda. 		
<p>7. En este centro la asignación de tareas se hace de acuerdo con:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El juicio y necesidades de las personas con más autoridad. b) La división formal de funciones y responsabilidades existentes. c) Los recursos y requerimientos de capacidad de las personas que realizan el trabajo. d) Los deseos y gustos personales de los miembros de la organización. e) La negociación y el consenso entre todos los grupos en condiciones de igualdad. 		

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Profesorado)	C.A.	C.P.
<p>8. En este centro la gente trabaja junta cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Un superior lo pide. b) Está establecido de acuerdo con el convenio laboral y según las normas ministeriales. c) Se impone para que no queden sin realizar las tareas y los objetivos marcados. d) Hay buena relación y es emocionalmente satisfactorio. e) De forma sistemática como estrategia de cooperación y coordinación, pues se considera que es la única forma de alcanzar colectivamente los propósitos marcados. 		
<p>9. En este centro el trabajo se saca con cierta efectividad debido a que las personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Esperan obtener una recompensa, sienten temor a presiones o adhesión personal a algún miembro del equipo directivo. b) Sienten respeto por las obligaciones de su contrato profesional como docentes reforzadas por alguna presión en este sentido. c) Sienten un compromiso personal con el trabajo y sus objetivos y buscan la satisfacción personal que produce un trabajo bien hecho. d) Por el gusto que sienten las personas trabajando conjuntamente debido al clima de bienestar y buena relación. e) Porque se considera que la misión de esta organización es un propósito común que implica a todos y en el que han de involucrarse si quiere conseguirse de forma efectiva. 		
<p>10. La competencia entre las personas se da generalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ganar poder y ventajas personales. b) Ganar un mayor status y prestigio en la estructura. c) Aumentar la calidad de su contribución al logro de los objetivos. d) En función de las necesidades personales. e) Entre grupos de interés para repartir los escasos recursos de la organización. 		
<p>11. En este centro los conflictos están:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Controlados por la intervención de los superiores y a veces fomentados por ellos para mantener su poder. b) Suprimidos en general por la existencia de normas, procedimientos y definición clara de responsabilidades. c) Resueltos por la discusión de los problemas y exigencias de la tarea por cumplir. d) Resueltos por la discusión de las necesidades de las personas y sus valores personales. e) Se reorientan de forma educativa, aprovechándoles como estrategias de cambio, mejora e innovación. 		

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Profesorado)	C.A.	C.P.
<p>12. Las decisiones en este centro son tomadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las personas que tienen más autoridad y poder. b) Los que su puesto implique esa responsabilidad. c) Aquellos con mayor conocimiento y experiencia sobre ese problema. d) Los que están más involucrados personalmente y afectados por los resultados. e) Negociación y consenso entre todos los grupos implicados en condiciones iguales. 		
<p>13. El estilo directivo en este centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Es autoritario: tiene claro cuáles son sus objetivos y los lleva a cabo de forma tajante y efectiva. b) Predomina el “dejar hacer”, no imponerse a nadie y cumplir la reglamentación ministerial estrictamente necesaria sin que se den conflictos. c) Es eficaz: potencia estructuras que saquen el trabajo adelante, cumplan los objetivos y obtengan resultados. d) Es paternalista: Se preocupa por el bienestar de los miembros de la organización, fomenta la solución personal de los conflictos como compromiso entre la dirección y el o la afectado/a. e) Es negociador: tratando de que las soluciones y propuestas sean consensuadas entre todos los miembros, aunque no se lleguen a acuerdos definitivos. 		
<p>14. Las comunicaciones se consideran adecuadas cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las órdenes fluyen de arriba abajo. La información circula a través de una cadena de mando. b) Las órdenes directivas fluyen de arriba abajo y la información de abajo hacia arriba, dentro de la estructura funcional de la organización. c) La información fluye en función de las tareas y los objetivos marcados. d) La información fluye de persona a persona, en función de las relaciones, informalmente, dando lugar a rumores y cotilleos. e) La información se exige que se explicita y se haga pública, pues se considera que la información es poder y todos los componentes han de acceder a ella en igualdad. 		

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Profesorado)	C.A.	C.P.
<p>15. En este centro se prepara al alumnado para integrarse a la sociedad como si ésta fuera:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una selva competitiva donde cada uno está en contra del otro, y los que no ganan pierden. b) Un sistema racional y ordenado, en el cual la competencia está limitada por la ley, puede haber negociación o compromiso para resolver conflictos. c) Un complejo imperfecto que puede reacondicionarse y mejorarse de acuerdo con las aportaciones de aquellos/as que aporten innovaciones. d) Un complejo de amenazas potenciales, ante el cual cada uno debe intentar sobrevivir. e) Una sociedad injusta, atravesada por luchas de clase, ante la que hay que posicionarse críticamente y transformarla hacia mayores cotas de justicia e igualdad. 		
<p>16. En este centro se da más importancia a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El poder y la autoridad jerárquica. b) El cumplimiento del reglamento y las normas, a la "legalidad". c) Los resultados que se obtengan con el cumplimiento del trabajo. d) Las personas y que se encuentren a gusto. e) La ideología, los conflictos y luchas entre coaliciones de interés, entre las que hay que negociar. 		
<p>17. ¿Cuál de estas frases se ajusta más a este centro?:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) "Aquí se vive bien si tienes autoridad sobre los demás (más información, más conocimientos técnicos, más poder formal, más influencia informal)". b) "Haga su trabajo según lo marcado por las normas y no tendrá problemas" c) "Consigue resultados, cumple los objetivos marcados y nadie te pedirá explicaciones. Se eficaz" d) "Lo importante es que las personas consigan sus objetivos y satisfagan sus aspiraciones dentro de la organización, junto al objetivo general". e) "Hemos de luchar para construir una sociedad más justa desde la educación, practicando en el centro lo que predicamos". 		

1. Para obtener la Cultura Actual

- a) Se suma la calificación de las respuestas a) y se divide por 17. Se obtendrá así el rango medio de la preferencia (de 1 a 5) de la persona encuestada.
b) Se repite el proceso para las restantes letras (b) (c) (d) (e).

2. Para obtener la Cultura Preferida

Se repite el mismo proceso respecto a la columna C.P. (cultura preferida).

	Cultura	Actual	Prefiere
a)	Poder		
b)	Rol		
c)	Tarea		
d)	Persona		
e)	Negociación		

En cuanto al **cuestionario utilizado con el alumnado**, es prácticamente similar al del profesorado, pero adaptado a su nivel. Entre otras cosas, se suprime la diferenciación entre cultura actual y cultura preferida, puesto que al alumnado le puede costar bastante más diferenciar ambos aspectos, por la experiencia que hemos tenido en diversas investigaciones. Por lo que se ha optado por dejarlo en una columna: la cultura actual.

Lógicamente, este tipo de cuestionario **sólo se puede aplicar a alumnado con cierta edad (a partir de los 14 años), que tenga el nivel de madurez suficiente para ser capaz de entender lo que se pregunta y la finalidad que se persigue con el cuestionario**. No obstante, siempre que se aplica ha de haber una persona adulta, preferiblemente que no esté implicada con ellos y ellas, que les pueda resolver cualquier duda o cuestión que planteen.

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Alumnado)	C.A.
1. En este centro el alumnado considera que un buen director/a debe ser: a) Firme y decisivo. b) Correcto e impersonal. c) El que consigue buenos resultados. d) Preocupado y sensible a las necesidades de la gente. e) Dialogante, negociador y dinámico.	
2. En este centro el alumnado considera que un buen profesor/a es: a) Cumplidor. Trabaja duro y se preocupa por alcanzar los objetivos del curso. b) Se dedica a lo suyo, sin buscarse problemas ni conflictos con nadie. c) Explica bien, consigue que sus alumnos tengan buenos resultados. d) Preocupado por los problemas de cada alumno y cada alumna. e) Crítico con el currículum, igualitario y luchador por la justicia social.	

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Alumnado)	C.A.
<p>3. En este centro se considera que un buen alumno/a es aquel/la que da prioridad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El cumplimiento de lo que exige el profesor/a. b) El cumplimiento de las normas y la disciplina. c) La realización correcta de la tarea, teniendo buenos resultados en los exámenes. d) La realización de sus necesidades personales, sus inquietudes y motivaciones. e) La visión crítica, la reivindicación solidaria y las propuestas renovadoras. 	
<p>4. El alumnado que “lo hace bien” en este centro es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Astuto y competitivo, que lidera y dirige a los demás. b) Consciente y responsable de sus obligaciones formales y deberes. c) Competente. Con una gran preocupación por la realización del trabajo (“empollones”). d) Con una gran capacidad de buenas relaciones personales con los demás. e) El que es crítico con la información dada y consciente de la injusticia social. 	
<p>5. En este centro, se controla y se influye al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A través del uso de recompensas y sanciones. b) A través de aplicación de la normativa y las reglas establecidas. c) A través de la valoración del trabajo y de la consecución de las metas establecidas. d) A través de relaciones personales y compromisos afectivos que les vinculen. e) Se negocia y se pacta el control y la influencia en un contexto de participación democrática. 	
<p>6. En este centro se considera legítimo que una persona controle las actividades de los demás si:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tiene más autoridad y poder. b) Su cargo implica responsabilidad de dirigir a otros. c) Tiene más competencia profesional que otros en lo que se refiere a lo educativo. d) Es muy aceptada como persona y se la siente como apoyo y ayuda a realizar el trabajo. e) No se considera legítimo. Se cree que se han de decidir las cosas de forma colectiva. 	

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Alumnado)	C.A.
<p>7. En este centro el alumnado trabaja en equipo cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Un profesor lo exige. b) Está establecido por norma, aunque el funcionamiento sea sólo aparente. c) No queda más remedio para realizar las tareas marcadas. d) Necesita relacionarse, sentirse bien. e) Como forma habitual y constante, se considera imprescindible como forma de trabajo. 	
<p>8. La competencia entre las personas se da generalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sacar mejores notas, al margen del conocimiento o aprendizaje adquirido. b) Cumplir lo establecido con el menor gasto posible de energía. c) Aumentar la calidad de su contribución al logro de los objetivos del curso. d) Conseguir mayor reconocimiento personal y mejores relaciones grupales y sociales. e) Se considera algo negativo y se valora la cooperación y la solidaridad. 	
<p>9. En este centro los conflictos se solucionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Con la intervención del profesorado y la autoridad. b) Con la aplicación de una normativa inflexible. c) Se ignoran. Se consideran una minucia. Lo importante es el trabajo y el esfuerzo. d) A través de las relaciones personales y el compromiso afectivo. e) Se consideran inevitables y una ocasión educativa para aprender a resolverlos. 	
<p>10. Las decisiones en este centro son tomadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Por las personas que tienen más poder y capacidad de influencia. b) En función del puesto formal que se tenga en la organización. c) De forma técnica y con apariencia de "neutralidad" en función de personas "expertas". d) En función de las relaciones personales y cercanía afectiva a quienes tienen el poder. e) En consenso entre todas las partes implicadas, en condiciones de igualdad. 	

CUESTIONARIO SOBRE CULTURA INSTITUCIONAL (Alumnado)	C.A.
11. El estilo de la dirección en este centro: a) Es autoritario. b) Cumple estrictamente la reglamentación normativa ministerial. c) Busca la eficacia y dar imagen: lo importante es cumplir los objetivos y obtener resultados. d) Es paternalista y cercana: se preocupa por el bienestar de todo el mundo. e) Es negociador: tratan de consensuar los acuerdos.	
12. En este centro se da más importancia a: a) El poder y la autoridad jerárquica. b) El cumplimiento del reglamento y las normas, a la "legalidad". c) Los resultados que se obtengan con el cumplimiento del trabajo. d) Las personas y que se encuentren a gusto. e) La participación democrática, la justicia social y la emancipación.	

1. Para obtener la Cultura Actual

- Se suma la calificación de las respuestas a) y se divide por 14. Se obtendrá así el rango medio de la preferencia (de 1 a 5) del sujeto encuestado.
- Se repite el proceso para las restantes letras (b) (c) (d) (e).

	Cultura	Actual	Prefiere
a)	Poder		
b)	Rol		
c)	Tarea		
d)	Persona		
e)	Negociación		

6. ANÁLISIS DE PRODUCTOS CULTURALES

Además de hablar e interactuar, de comportarnos y relacionarnos, los seres humanos fabricamos y utilizamos artefactos. Estos **productos culturales resultantes reflejan y se constituyen en datos indicadores de la cultura institucional compartida por quienes los han producido**. Ofrecen una serie de evidencias relevantes para la evaluación, puesto que, en definitiva, son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura.

Las técnicas empleadas por los historiadores y las historiadoras para investigar los testimonios escritos del pasado, y las de la Antropología para examinar los objetos construidos por los pueblos antiguos, han sido **adaptadas al campo de la educación por la Etnografía** para la investigación de grupos contemporáneos.

Voy a distinguir, dentro de esta técnica de análisis de productos culturales, **tres líneas de investigación:**

- el análisis de los constructos de los participantes
- la recogida y análisis de datos escritos, referentes a registros escritos y simbólicos, denominada “**análisis documental**” y
- la recogida y análisis de objetos y vestigios físicos, denominada en ocasiones “**estrategia del basurero**”.

6.1. Análisis de los constructos de los participantes

Esta técnica es muy empleada por la etnografía para **medir la firmeza de las opiniones de las personas respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquellas clasifican** los elementos de sus mundos sociales y físicos, algo esencial para determinar la cultura de un grupo humano.

Con ellos se **determina el conjunto de “puntos de acuerdo” que estructuran la vida de los participantes:** las categorías de conocimiento consideradas importantes por el grupo, los cánones discriminativos utilizados para clasificar los elementos en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí.

La estrategia que se emplea está inspirada en el modelo utilizado por los y las lingüistas y conlleva cuatro pasos:

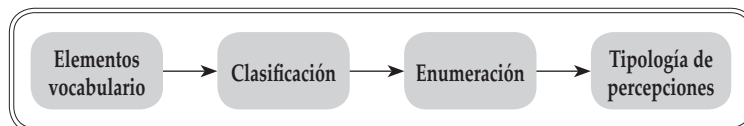


Gráfico 10. Pasos para establecer las categorías de análisis de los constructos

1. Primero se hace un listado de los elementos más significativos del vocabulario de las personas encuestadas relativos a la cultura de la organización.
2. En segundo lugar, se les pide a quienes son encuestados que clasifiquen, según sus semejanzas, diferencias y relaciones, tales elementos del vocabulario. A través de conversaciones con ellos, se han de obtener los parámetros de las categorías y los cánones discriminativos usados por ellos. En concreto, se utiliza esta técnica clasificatoria tanto con palabras relativas a la dinámica y organización del centro como con objetos físicos significativos que configuran el espacio y los recursos materiales del centro.

3. Posteriormente, se les pide que enumeren todos los miembros de una categoría concreta de cosas. Por ejemplo, se le puede pedir al alumnado que cuenten todo lo que ellos y ellas, y el profesor o la profesora, hacen durante una clase determinada y al profesorado, por ejemplo, que agrupe al alumnado en categorías que, en su opinión, existan en el centro, y que expliquen en qué consisten éstas y cómo las definen.
4. A partir de sus respuestas, es como se puede desarrollar una tipología de las percepciones que las personas encuestadas tienen de su mundo y del entorno que les rodea.

Como ejemplo se puede considerar el **inventario de teorías implícitas que sobre la educación en general pueden tener el profesorado** y que se puede aplicar de forma sistemática a todo el profesorado de un centro.

INVENTARIO SOBRE TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN

Con este inventario pretendemos conocer sus opiniones sobre algunos de los aspectos del proceso enseñanza–aprendizaje. Por favor, rodee con un círculo su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes declaraciones:

(Indique en cada una de las siguientes afirmaciones su grado de acuerdo o desacuerdo).

- Total desacuerdo: 1
- En desacuerdo: 2
- Tengo dudas: 3
- De acuerdo: 4
- Totalmente de acuerdo: 5

1. En mi opinión, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.	1	2	3	4	5
2. Creo que si el formador sabe mantener las distancias, el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplina.	1	2	3	4	5
3. Mientras explico, insisto en que el alumnado me atienda en silencio y con interés.	1	2	3	4	5
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	1	2	3	4	5
5. En mi clase es la asamblea de alumnos, alumnas y profesor/a la que realmente regula la convivencia democrática.	1	2	3	4	5
6. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejorar.	1	2	3	4	5

7. Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	1	2	3	4	5
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas que los resultados finales.	1	2	3	4	5
9. Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura mayoritaria de la sociedad, no de los grupos marginales o minoritarios.	1	2	3	4	5
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5
11. Creo que el conocimiento que se imparte en los centros educativos implica nociones implícitas de poder y de control social.	1	2	3	4	5
12. Pienso que la cultura que transmite la educación aumenta las diferencias sociales.	1	2	3	4	5
13. Mis objetivos como profesor/a siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumnado.	1	2	3	4	5
14. A mí me parece que la evaluación continuada es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	1	2	3	4	5
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	1	2	3	4	5
16. Procuro que en mi clase el alumnado participe y trabaje constantemente de forma cooperativa	1	2	3	4	5
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación	1	2	3	4	5
18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.	1	2	3	4	5
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5
20. Estoy convencido de que si al alumnado no se le fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían.	1	2	3	4	5
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico contenido en los libros de texto siempre es el más útil para enseñar.	1	2	3	4	5
22. Creo que el alumnado disfruta más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	1	2	3	4	5
23. Procuro que todo el alumnado siga un mismo ritmo, que yo marco para toda la clase.	1	2	3	4	5

24. Opino que el buen profesor/a tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	1	2	3	4	5
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	1	2	3	4	5
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.	1	2	3	4	5
27. Estoy convencido de que lo que el alumnado aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	1	2	3	4	5
28. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	1	2	3	4	5
29. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	1	2	3	4	5
30. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.	1	2	3	4	5
31. Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida.	1	2	3	4	5

Gráfico 11. Inventario de teorías implícitas del profesorado sobre educación

Igualmente, también se pueden **utilizar técnicas proyectivas o indirectas a través de fotografías, dibujos y juegos**. Con los niños y las niñas más pequeños pueden ayudar sus propios profesores y profesoras. **Se puede recurrir a representaciones teatrales y juegos mímicos para que puedan expresar su visión** sobre la actividad de su profesor/a durante la clase, sobre la dinámica habitual de clase, en el patio de recreo, en las relaciones entre ellos y ellas o sobre el funcionamiento del centro.

6.2. Análisis documental

Se trata de analizar los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos.

La recogida y análisis de programas, proyectos, circulares informativas, revistas, actas de reuniones, publicaciones, libros de texto utilizados, guías curriculares, apuntes de clase, listas de matrícula, expedientes personales, legislación educativa, etc., u otros documentos cuya elaboración surge a raíz del propio proceso de evaluación, como diarios y relatos de recuerdos del profesorado, del alumnado o de otros miembros de la comunidad educativa, ofrecen una fuente inestimable de datos. **Los textos escolares, las programaciones y, en definitiva, el currículum es una práctica construida socialmente que contiene**

supuestos filosóficos sobre la “naturaleza” humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones, y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes que orientan la dinámica social; por eso es crucial analizarlos para conocer la cultura institucional de un centro educativo. El lenguaje es el vehículo insustituible para comunicarnos todo nuestro mundo cultural, cargado de los supuestos previos que hemos ido aprendiendo en nuestro contexto sociocultural, de los deseos y expectativas que hemos y se han generado en nuestro entorno.

La realidad es algo construido socialmente, y el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnados como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuestos. Por eso es tan importante analizarlos si queremos saber realmente qué es lo que está pasando en una organización.

Analizar los documentos de una organización permite descubrir qué tipo de valores intenta la organización comunicar a sus miembros o al público en general, permite igualmente ver lo que la organización dice sobre sí misma durante un cierto período de tiempo y analizar de alguna manera la evolución de ciertas creencias, supuestos o valores, viendo qué tipo de ideas se repite de una forma reiterada. Todo esto puede luego servir para analizar la congruencia entre lo que la organización transmite al mundo y aquellas cosas que en realidad pone en práctica.

PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

1. Análisis inicial.
 - a. Leer el texto a fondo (varias veces si es necesario).
 - b. Determinar su forma literaria (las palabras e imágenes no significan lo mismo en un texto histórico, filosófico o poético).
 - c. Notar su estructura gráfica (fotografías, mapas, colores, palabras mayúsculas, espacios que insinúan o refuerzan unos mensajes frente a otros).
 - d. Ver la estructura externa del texto (estructuración de capítulos, relación entre ellos, párrafos más extensos, etc.).
 - e. Buscar la estructura interna del texto (el hilo conductor, con sus actores o acciones claves, con sus temas fundamentales, con sus momentos cumbre).
 - f. Elaborar las hipótesis de investigación en función de la finalidad del análisis, el conocimiento del tema que tengamos y de nuestra intuición por lo que hemos ido descubriendo a lo largo del texto.
2. Categorización.
 - a. Subrayar de diferentes maneras las palabras fuertes (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios): los sustantivos indican conceptualización, los verbos acción, los adverbios insistencia y los adjetivos afectividad (la saturación de estos últimos convierte un texto en “mágico”: el discurso acaba “encantando”, apresando al lector en su ritmo mágico porque la intensa repetición de calificaciones reemplaza a los razonamientos).

- b. Desarrollar el significado (sentido o contenido relativo al contexto) de cada significante clave (palabra o envoltorio). Así para un mismo significado (impuesto) se emplean distintos significantes (tasas, contribuciones, etc.); o un mismo significante (Reino de Dios) se utiliza para distintos significados (Cielo donde se premiará, mundo más justo, poder de la Iglesia en la vida civil, etc.)
 - c. Extraer las “palabras talismán”, los tabúes sacralizadores que por el mero hecho de emplearlos, independientemente de su significado concreto, afectan al mensaje, justificando o condenando posiciones y acciones. Por ejemplo, las palabras “participación”, “transversalidad”, “diversidad”, “integración”, etc., en el contexto actual de las leyes actuales de educación, se han convertido en “palabras talismán” que por el mero hecho de emplearlas parece que el proyecto es bueno.
 - d. Cuantificar las palabras fuertes y las palabras talismán (nos permitirá detectar la intensidad del discurso –acción, afectividad, etc.– y compararla con los objetivos proclamados en el mensaje).
 - e. Determinar los ejes y redes temáticas (para explicitar el auténtico sentido de las palabras clave, hay que analizarlas en su contexto: una palabra eje puede ser “participación”, pero significará cosas muy distintas si está ligada a una red temática de términos como “disciplina”, “orden”, “control”, que si la red temática contiene vocablos como “conflicto”, “riesgo”, “innovación”).
3. Profundización
- a. Descubrir y analizar los silencios (a veces es más significativo lo que se calla que lo que se dice; los silencios pueden ser una ocultación consciente o inconsciente, o un tabú). Los silencios se detectan mediante los siguientes procedimientos:
 - A partir de la lógica interna de un texto; o
 - Triangulando:
 - Triangulando fuentes de información: comparando discursos sobre el mismo tema de emisores distintos;
 - Triangulando momentos o tiempos de información: comparando los discursos de un mismo emisor en momentos sucesivos;
 - Triangulando receptores de información: comparando los de un mismo emisor a receptores distintos.
 - b. Descubrir y analizar las contradicciones.
4. Contextualización
- a. Descubrir y analizar las funciones del texto (para ello sería necesario conocer las condiciones de elaboración del texto, es decir, quiénes han sido los que lo han hecho –su situación en la pirámide social, su ideología, sus intereses...– y quiénes a los que iba destinado –no es lo mismo un texto escrito para la Administración (si además ésta va con mayúscula) que si es un texto de uso interno en el centro.
 - b. Analizar cómo se ha producido el texto y cómo se ha difundido.

Los **documentos analizados con esta técnica** pueden ser:

- Documentos producidos por la propia organización:
 - Proyecto Educativo de Centro,
 - Revista de centro,
 - Trípticos informativos,
 - Páginas web,
 - Circulares informativas, etc.
- Documentos utilizados por la misma
 - Tipos de libros de texto,
 - Materiales audiovisuales,
 - Guías curriculares, etc.
- Documentos sobre el pasado y sobre el futuro.
 - Memorias Anuales de los cursos escolares anteriores,
 - Programaciones,
 - Proyectos Curriculares, etc.
- Documentos sobre normativa interna y externa.
 - Reglamento de Régimen Interno,
 - Normativa legal,
 - Convenio colectivo, etc.

El analizar la producción escrita del centro a lo largo de un cierto período de tiempo permite constatar las preocupaciones explícitas e implícitas en el trabajo diario, el enfoque ideológico inicial que marca las propuestas contenidas en esos documentos y cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, las claves de la comprensión de la realidad educativa y social que les ha tocado vivir a las personas componentes de esa organización, etc. Lo cual supone **pasar de la evaluación sincrónica, del tiempo presente, a un ejercicio de reflexión diacrónico** a lo largo de suficiente tiempo, como para poder ver cómo se ha ido produciendo el proceso de cambio cultural, incluso en el propio lenguaje utilizado, en las expresiones “talisman” repetidas en los documentos, en los elementos centrales de los textos escritos y en los temas que se trataban más asiduamente, así como los silencios entrevistados entre los párrafos.

Por ejemplo, el análisis de las actas de las reuniones del centro puede **facilitar el análisis de quién suele participar en la toma de decisiones educativas y organizativas**. De la misma forma, el análisis de contenido de los libros de texto utilizados en diferentes materias y niveles o de los proyectos curriculares puede permitirnos **profundizar en los sesgos sociales, filosóficos y culturales de los objetivos del centro**. Además, estos datos serán una fuente más de contraste y corroboración de las informaciones obtenidas mediante encuestas, entrevistas y observación participante.

Además, es una técnica que puede servir para **iniciar en el proceso de investigación participativa de su propia realidad a los distintos sectores de la comunidad educativa**, especialmente al alumnado, puesto que supone implicarles en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectura comprensiva y crítica, así como al comentario de texto en profundidad, algo crucial y básico no sólo para los adultos, sino fundamentalmente para el alumnado, a través del cual pueden participar en el conocimiento, análisis y deconstrucción de la propia realidad educativa que están viviendo de una forma real y efectiva, pasando de ser meros receptores a conocedores críticos del porqué del sistema y organización educativa en el que participan y viven a lo largo de muchos años de su vida.

6.3. Estrategia del basurero

Entre los métodos “no intrusivos” de obtención de datos está la denominada “estrategia del basurero”. Esta técnica se refiere al **examen del desgaste y aumento del número de objetos simbólicos y no simbólicos, artificiales y naturales, utilizados por las personas pertenecientes a un grupo u organización social**, así como el análisis del uso de los espacios de la organización.

Se la denomina “estrategia del basurero”, puesto que, inspirada en el trabajo arqueológico, busca indagar cuáles son los materiales más utilizados (los que han sido sometidos a más reparaciones y de los que hay facturas) y cuáles siguen cubiertos de polvo al cabo de meses, quién puede utilizar los equipos y qué se desecha y qué se conserva, qué productos o elementos son priorizados y cuáles desechados, a qué preconcepciones obedece esta utilización, etc.

PROCESO Y NORMAS EN LA RECOGIDA DE ARTEFACTOS (PRODUCTOS CULTURALES)

1. **Localización:** Es primordial familiarizarse inicialmente con el grupo y el escenario por investigar, puesto que cuanto más se conozca, más facilidad se tendrá para determinar qué artefactos hay que buscar. Además de descubrir artefactos creados o utilizados por los participantes, es necesario muchas veces pedir a los mismos participantes que elaboren a propósito algunos materiales para la evaluación (por ejemplo, que los equipos directivos elaboren un organigrama del funcionamiento del centro, o que el profesorado describa el funcionamiento del centro, etc.) Finalmente, tener en cuenta que es muy importante también advertir qué artefactos relevantes faltan del escenario: la ausencia o la no utilización de ciertos objetos puede ser tan revelador como la presencia o el uso de otros.

2. **Identificación:** Los documentos han de ser duplicados mediante fotocopias. Los demás materiales fotografiados, filmados o grabados. A continuación han de ser descritos: color, tamaño, forma, uso. Posteriormente se clasifican en categorías y se abordan cuestiones como ¿cuántos hay de un tipo dado en un lugar? ¿En qué se asemeja o se diferencia un material de otro dentro de la misma categoría? ¿Cuáles son los precursores y los sucesores de un objeto en la historia del grupo que los produce o utiliza?, etc.
3. **Análisis:** Analizar los artefactos recogidos supone preguntarse y responder una serie de cuestiones como las que a continuación enumero:
 - En cuanto a la producción:
 - Quién lo ha producido
 - Para quién
 - Cuándo
 - Dónde
 - Bajo qué circunstancias
 - Con qué fines
 - Si fue producido fuera del grupo, cómo se hizo el grupo con él
 - En cuanto al uso:
 - Quién maneja el artefacto
 - Cómo se asigna su uso
 - Quién no lo utiliza
 - Quién no puede utilizarlo
 - Es usado individualmente o en el marco de alguna actividad grupal
 - Cuántas personas lo utilizan
 - Es leído, manipulado o mostrado
 - Dónde se usa
 - En cuántos lugares se usa
 - En qué circunstancias
 - Con qué fines

Se proponen los significados de los artefactos manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación.
4. **Evaluación:** Se trata de identificar y tratar los sesgos del proceso de selección de los artefactos elegidos. Se valora la autenticidad o falsificaciones de éstos atribuibles a los participantes. La evidencia obtenida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación. Esto exige reexaminar los materiales recogidos a la luz del contexto del que fueron abstraídos.

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

Una vez vistos los instrumentos elegidos, en coherencia con la opción metodológica realizada por utilizar en el proceso de investigación evaluativa, voy a describir a continuación el **proceso de análisis** que se lleva a cabo con los datos recogidos.

El análisis de datos hace referencia a los procesos de **reducción de grandes cantidades de datos para su tratamiento e interpretación de forma coherente y comprensiva**. Es un proceso en continuo progreso en la evaluación; es decir, a la vez que se van recogiendo datos, han de ir analizándose para ir descubriendo los temas emergentes, las interpretaciones y explicaciones posibles que pueden hacer cambiar de rumbo la orientación del propio proceso de evaluación.

Goetz y LeCompte (1988) consideran que el análisis de los datos ha de seguir un proceso que denominan "**teorización**". Lo entienden como el proceso cognitivo de descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas, que se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y del porqué de los fenómenos, y que está constituido por las tareas formales de percepción, comparación, contrastación, agregación, ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones y especulación. Afirman que cada una de estas tareas se subsume en la siguiente, y que todas están presentes en una u otra medida en todo su desarrollo.

La **percepción** hace referencia a la atención, no sólo a las variables designadas a priori como foco de estudio, sino a todos aquellos factores constitutivos de los fenómenos o que influyen en ellos. La comparación, contrastación, agregación y ordenación componen el proceso general de **categorización** y es mediante este proceso que se da comienzo a la descripción de base de una cultura. La categorización, por tanto, requiere que las personas participantes en la evaluación describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí. La siguiente etapa de la categorización sería **descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos o agruparlos** bajo esas categorías. El descubrimiento de vínculos y la confirmación de relaciones entre constructos o clases de éstos supone determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar **inferencias** respecto de su asociación y causalidad recíproca. Se procede inductivamente para generar enunciados de relaciones y deductivamente para comprobar dichos enunciados en el campo, al mismo tiempo que se desarrollan **teorías e hipótesis** basadas en los datos que va recogiendo.

Proponen una serie de **estrategias analíticas** a utilizar durante este proceso: la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos observacionales estandarizados.

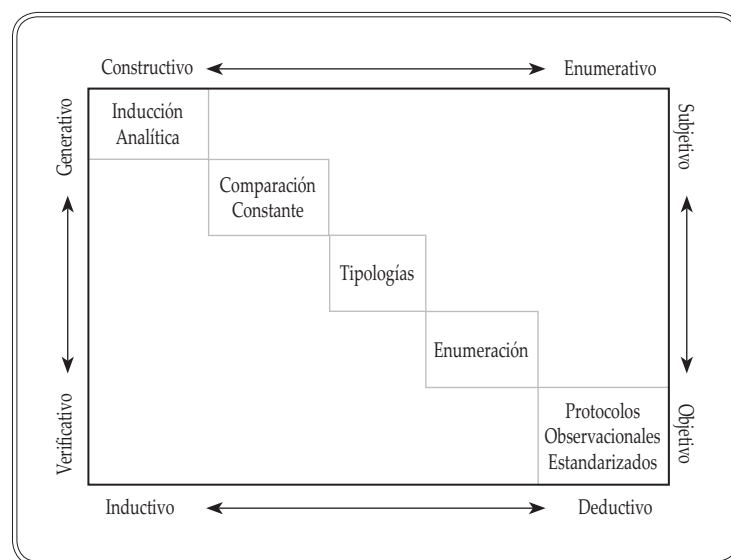


Gráfico 14. Estrategias de análisis de la información (Goetz y LeCompte, 1988, 186)

La **inducción analítica** implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; con ese fin, se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos.

Las **comparaciones constantes** son una estrategia que combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. A medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado continuamente en el curso de los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimenta la codificación de las categorías. Al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones y relaciones.

El **análisis tipológico** consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o tipos sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos.

La **enumeración** es utilizada para el control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos de cara a cálculos de frecuencia en que se dan determinados fenómenos. Su papel en la investigación es el de un miniestudio diseñado para corroborar ciertos fenómenos.

Los **protocolos observacionales estandarizados** están formados por una combinación de técnicas de recogida y análisis de información y consiste en la aplicación de cualquiera de los centenares de protocolos observacionales estandarizados existentes.

Pero quizá sea la propuesta planteada por Taylor y Bogdan (1992) la más adecuada y práctica a la hora de utilizarla en una investigación evaluativa participativa porque es la que **mantiene más el espíritu de lo propiamente cualitativo y porque al ser la más sencilla de aplicar, es la más idónea para que los componentes de una comunidad educativa puedan participar** en este proceso de análisis de los datos obtenidos.

Se articula en torno a la **comprensión de los datos y la búsqueda del sentido de los mismos a través del rastreo de categorías o temas emergentes** básicos en las notas de la observación, en las transcripciones de las entrevistas, en los resultados del análisis documental, etc. Lo crucial en este análisis es ir más allá de la mera reconstrucción “neutral” de los escenarios, las situaciones, las experiencias y los hechos. Hay que adentrarse en los significados e interpretaciones compartidas por los miembros de todos los sectores educativos para poder comprender lo que realmente ocurre y por qué ocurre.

Pues bien, para desarrollar este proceso de análisis y comprensión de los datos **se han de dar los siguientes pasos:**

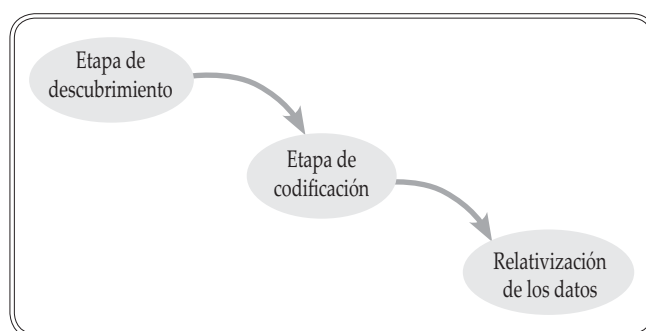


Gráfico 15. Proceso de análisis y comprensión de los datos

1. Etapa de descubrimiento

- a. **Lectura de los datos y la información recogida.** Se puede pedir ayuda en esta lectura inicial, así como en el proceso de análisis posterior, a personas ajenas al proceso de investigación evaluativa, puesto que una mirada ajena puede a veces descubrir aspectos sutiles que a los propios interesados en el proceso de investigación evaluativa se les puede pasar por alto. Es una forma de triangular el proceso de investigación a través de expertos externos, que supone no sólo una validación del proceso metodológico de la investigación evaluativa, sino igualmente una contrastación de la información recogida y una profundización en el análisis de la misma.

- b. **Búsqueda y registro de los temas recurrentes, emergentes**, relacionados con el constructo cultura: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, dichos y proverbios utilizados. A la vez se pueden registrar las ideas importantes que se han tenido durante la lectura y reflexión de los datos, así como las que han aportado las personas expertas externas.

2. Etapa de codificación

- a. **Establecer las “categorías de codificación”**, es decir, los temas o elementos genéricos de la cultura institucional en torno a los cuales agrupar los datos obtenidos. Una vez hecho el listado de categorías, repasar la lista y ver cuáles pueden ser suprimidas porque se superponen.
- b. **Asignar un número identificador a cada categoría de codificación** y una o varias letras identificadoras de las distintas subcategorías dentro de la misma. Así, por ejemplo, el número 3 puede identificar la categoría “rituales”, y las letras asignan la clasificación de las distintas subcategorías dentro de ella: 3a, “rituales de iniciación”; 3b, “rituales de paso”; etc.
- c. **Codificar todos los datos registrados** en función de las categorías anteriormente establecidas: se puede asignar cada dato a su categoría correspondiente mediante un sistema de identificación visual y fácil de reconocer (por ejemplo, escribiendo en el margen del papel el número asignado o letra correspondiente a cada categoría inicialmente y posteriormente generando un campo en la base de datos donde se pueda identificar esta clave). Se han de codificar tanto los datos negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se tratara. Sucede normalmente que un mismo dato pertenece a varias categorías (se les ha de asignar los códigos de todas ellas) o que muchos datos se aglutinen en torno a una de ellas. La clave de esta codificación es hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.
- d. **Separar los datos según categorías**: Se puede hacer ya sea manualmente, recortando el material registrado y colocando cada recorte en carpetas o sobres de archivo o bien informáticamente, utilizando un buen procesador de textos o una base de datos documental. Aunque si se quiere hacer de una forma sofisticada hay ya bastantes programas de análisis y tratamiento de datos cualitativos en el mercado (Aquad, The Ethnograph, Hyperresearch, etc.). Pero eso sí, cuando se separan los datos, hay que contextualizarlos mínimamente (si se recoge una respuesta, incluir la pregunta que le dio origen, si un suceso, su contexto espacio-temporal, etc.)
- e. **Ver qué datos sobran**, aquellos que no se han incluido en ninguna categoría, para incluir alguna categoría que se haya pasado o para redefinir las ya existentes. No obstante, tener en cuenta que no es necesario forzar el análisis, puesto que ninguna evaluación de carácter cualitativo utiliza todos los datos recogidos.
- f. **Refinar el análisis** comparando diferentes datos relacionados con cada categoría, ajustando ideas. Tratando de aclarar las contradicciones y casos negativos.

3. **Relativización de datos:** Se trataba de tener en cuenta la forma en que fueron producidos, recogidos y registrados los datos para poder evaluar su credibilidad.
 - a. **Solicitados o no solicitados:** Se han de considerar más relevantes los no solicitados, pues hay que tener en cuenta que la gente, cuando responde a las preguntas, suele decir cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa.
 - b. **Influencia de quienes observan** en la reacción de las personas observadas, y también la influencia de la presencia de otras personas en la actuación de las personas observadas, recogiendo las diferencias en lo que hacían y decían cuando estaban solas, frente a cuando había otra gente en el lugar.
 - c. **Datos directos versus indirectos:** Aclarar cuándo los datos que se ofrecen son indirectos, pues éstos suelen ser más imprecisos, ya que se basan en datos de terceros.
 - d. **Fuentes versus fuente:** Igualmente es necesario consignar siempre si los datos reflejados se deben a una sola persona o a varias, pues da mucho mayor peso y consistencia a la interpretación el aval de un grupo amplio, que la opinión de una sola persona.
 - e. **Nuestros propios supuestos:** el mejor control de las parcialidades del equipo de evaluación es la autorreflexión crítica. Por eso es necesario reflejar desde el primer momento las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos desde los que se realiza la evaluación para que se encuadren desde esta perspectiva los datos y las interpretaciones que se hacen.

Esquema 16. Proceso de análisis de los datos

8. META-EVALUACIÓN

Es necesario evaluar el propio proceso de investigación evaluativa de cara a **constatar la fiabilidad y validez de los resultados del trabajo** de toda una comunidad educativa embarcada en un proyecto de mejora del propio funcionamiento de la organización.

Esta metaevaluación implica que, tanto las personas participantes en el proceso de evaluación, como el propio proceso y la metodología empleada, se han controlado a lo largo de todo el período en que se ha desarrollado el trabajo, **evitando las fuentes de contaminación tradicionales** en cualquier investigación evaluativa de carácter cualitativo:

- **La fuente de contaminación histórica**, puesto que la historia afecta a la naturaleza de los datos culturales recogidos y los fenómenos raras veces permanecen constantes. Por eso es necesario detallar los cambios culturales que se producen en la organización a lo largo del período de investigación, explicitando los motivos y los factores que provocaron los mismos; así como hacer referencia a la historia anterior del centro que pueda influir en la situación actual, o que pueda ser significativa por su repercusión en la dinámica y funcionamiento del centro.

- **Las teorías previas** que condicionan e influyen en el diseño y la ejecución del proceso de investigación evaluativa son inevitables, por lo que es necesario que se expliciten de antemano, así como la reflexión continua, el contraste y la crítica de esas concepciones epistemológicas con las propias personas implicadas en la investigación y con los expertos y las expertas que asesoran la misma.
- **El rol del equipo de investigación y la adecuación de las personas informantes:** dado que el planteamiento de una investigación evaluativa participativa implica la participación de las personas implicadas, esto supone que se minimizan estos dos factores como fuente de contaminación, en cuanto a distorsión de la percepción por personas ajenas a la realidad estudiada y respecto a que las personas informantes no sean las adecuadas o tengan una visión parcial.
- **Los métodos de recogida de datos:** la simultaneidad de métodos (cualitativo y cuantitativo), la combinación de técnicas (observación, entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, etc.) y la pormenorización de los procesos de recogida de datos y de las decisiones metodológicas tomadas son una posible vacuna contra contaminaciones o errores en este campo.

Además de evitar errores frecuentes en las investigaciones de corte cualitativo, es necesario también aplicar los **criterios de control de calidad o de suficiencia científica que se han de utilizar** en esta investigación evaluativa participativa.

La investigación evaluativa, de carácter esencialmente cualitativo, tiene **criterios propios para su control (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad), “paralelos” a los utilizados en la investigación de carácter cuantitativo.** La credibilidad equivaldría a la validez interna, la transferibilidad a la validez externa, la dependencia a la fiabilidad y la confirmabilidad a la objetividad. Se podrían representar estos criterios de suficiencia científica en el cuadro que nos ofrece **Guba (1981)** de la siguiente forma:

Aspecto por evaluar	Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Esquema 17. Criterios de suficiencia científica (Guba, 1981, 80)

a. Credibilidad

La **credibilidad** (validez interna: los resultados se corresponden con la realidad estudiada) busca constatar si lo que se ha observado, anotado, descrito e interpretado se corresponde con la realidad cultural evaluada. Hace referencia al valor de verdad de la evaluación, a la exactitud de la investigación: a la con-

sistencia de las descripciones e interpretaciones de la cultura institucional ofrecidas; a si se han empleado los métodos adecuados para reconstruir y reflejar lo que ocurre con respecto a la cultura institucional y si esos métodos han sido utilizados de la forma adecuada en los momentos oportunos.

Tenemos que preguntarnos si hemos observado y reflejado lo que en efecto creemos haber medido, observado y reflejado. Es decir, **en qué medida las observaciones y valoraciones son representaciones auténticas de la realidad cultural de esa institución**. Por lo tanto, habría que evaluar si:

- La naturaleza de los instrumentos de evaluación y el modo de utilizarlos han sido los correctos.
- La interpretación de los datos recogidos ha sido fiable y contrastada.

Dentro del paradigma cuantitativo, la validez interna es determinable demostrando el isomorfismo o la similitud entre los datos de una investigación y los fenómenos que representan estos datos. Así pues, las investigaciones de corte cualitativo, con objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de **contrastar la credibilidad de sus interpretaciones contrastándolas con las diversas fuentes de las que se han obtenido los datos** la verificación de la credibilidad implica hacer comprobaciones con los participantes de las organizaciones que son la fuente de los datos relevantes.

El tipo de investigación evaluativa aquí planteado conlleva una fuerte validez interna, puesto que se apoya en el **principio básico de la verificación o el acuerdo intersubjetivo**. Como ya se ha señalado, una de las condiciones básicas de esta modalidad de investigación es que todo el proceso debe ser realizado por todos los componentes de la organización educativa, lo cual significa que tanto los análisis como las decisiones y demás actividades implícitas en una investigación son producto o resultado del consenso entre todas las personas implicadas en el proceso de evaluación.

Los **indicadores que nos permitirían comprobar esta validez interna** de forma exhaustiva supondrían la presencia de las siguientes características a lo largo de la evaluación:

1. **Que el proceso de evaluación sea prolongado:** la brevedad del tiempo condiciona la recogida de datos, puesto que no es igual recoger datos en un momento concreto que a lo largo de todo un proceso educativo. La diacronía de un proceso aporta una perspectiva mucho más global y contextualizada que una visión sincrónica que sesga la percepción según sea el momento en que se haga.
2. **La contrastación con o juicio de personas expertas externas** al proceso evaluador tanto sobre el planteamiento de la evaluación y la recogida de datos, como el sometimiento a crítica de los informes parciales y finales: aportarán una visión menos parcial y sesgada que la de los implicados en el proceso, pues éstos tienen más intereses en él y tienen la visión más mediatizada por el contexto en el que se hallan.

3. **Triangulación de instrumentos metodológicos:** el contraste cruzado de los datos obtenidos por diferentes instrumentos (observación, entrevista, cuestionario, etc.) permite amortiguar las limitaciones que tiene cada método. Se pueden utilizar unos para orientar la exploración en los posteriores y para profundizar en los datos obtenidos. La observación facilita el descubrimiento de los temas emergentes que el cuestionario contrastará a nivel general y la entrevista podrá profundizar y matizar de una forma detallada.
4. **Triangulación de personas y valoraciones:** siendo un equipo el que coordine el proceso de evaluación, no sólo se eliminará, al menos en parte, el sesgo de una investigación individual permitiendo la contrastación de observaciones e interpretaciones a través del sesgo de la propia cultura de las personas observadoras, sino que además permitirá que las diferentes perspectivas de análisis de los distintos sectores de la comunidad educativa (padres/madres, profesorado, alumnado, etc.) se conjuguen en un ejercicio democrático y participativo real.
5. **Triangulación de fuentes de información:** que los datos sobre la misma información hayan sido recogidos de diversas fuentes de información: documentos escritos, distintos informantes, observación, etc.
6. **Corroboración o coherencia estructural:** la evaluación ha de ser coherente y tratar de dar una interpretación global en la que encajen las contradicciones y en donde los casos negativos se reflejen y expliquen con sentido. El informe en su conjunto debería exhibir coherencia y ser todo de una pieza consistente.

Esquema 28. Indicadores de credibilidad de una investigación evaluativa

b. Confirmabilidad

En cuanto a la **confirmabilidad** (objetividad: los datos puedan ser ratificados y ofrecer seguridad de que las interpretaciones se basan en aquellos), habría que evaluar hasta qué punto los datos y la interpretación de los mismos representan las expectativas, preferencias, intereses o ideas propias de quien investiga, en detrimento de reflejar realmente la cultura institucional explorada.

Quienes observan, entrevistan, dinamizan un grupo de discusión, etc., no son neutrales ni personas “descomprometidas”. De hecho, en la realidad es **imposible conseguir la neutralidad total y ni siquiera es factible asumirla teóricamente**. Por eso, en las investigaciones de carácter cualitativo, conscientes del problema y de la imposibilidad de eliminar la “subjetividad” de quien investiga, se concentra el esfuerzo en el campo de los datos.

Se traslada así el peso de la neutralidad, de las personas que investigan a los datos, requiriendo evidencia, no de la neutralidad de las personas que investigan, sino de la confirmabilidad de los datos producidos. O sea, que lo que realmente interesa es que sus datos puedan ser ratificados y ofrecer seguridad de que las interpretaciones se basan en aquellos.

Se ha de **garantizar la confirmabilidad de los datos y de las interpretaciones de los mismos mediante los siguientes métodos:**

- la reflexión metodológica para no introducir sesgos;
- la triangulación de personas y métodos;
- la autocrítica sistemática sobre las propias concepciones teóricas,
- el compartir y contrastar estos autoanálisis con otros colegas y personas expertas.

c. Dependencia

En cuanto a la **dependencia** (fiabilidad: posibilidad de replicar la evaluación de esta cultura institucional) se trata de constatar hasta qué punto, si se repitiese la evaluación, en el mismo escenario, con las mismas personas, se llegaría a idénticas interpretaciones.

La **posibilidad de replicar una evaluación cualitativa** implica que los datos recogidos permanezcan estables; pero la estabilidad de los datos es variable, precisamente por la “vitalidad” de los hechos y de la evolución y cambio natural de toda organización y su cultura.

Los **métodos de revisión posibles** han de ser, pues, el control del proceso de evaluación; que otras personas expertas externas examinen los procesos de recogida de datos, cómo fueron analizados éstos y cómo y en qué se basan las descripciones, interpretaciones y conclusiones. Para ello, se han de registrar abundantes anotaciones, pormenorizando el proceso y desarrollo de la evaluación.

d. Transferibilidad

En cuanto a la **transferibilidad** (validez externa: validez del estudio para otros contextos) habría que evaluar hasta qué punto se pueden trasladar los datos, categorías, métodos y conclusiones a otros “nichos ecológicos” diferentes de la organización educativa en la que se ha realizado la evaluación. Es decir, en qué medida la cultura o subculturas institucionales descritas en una organización educativa pueden ser aplicables o transferibles legítimamente a otras organizaciones educativas.

Si la realidad se construye socialmente de acuerdo con el contexto sociocultural concreto que se da en un determinado momento histórico y no se presentan dos situaciones sociales completamente iguales, entonces, **¿cómo podemos hablar de generalizar, de universalizar?**

Por eso se habla de transferibilidad y no de generalización. Cuando se habla de transferibilidad no se busca formular generalizaciones “válidas”, con un determinado nivel de probabilidad, para todas las organizaciones educativas. Cada organización está enmarcada en un contexto determinado concreto e irrepetible. Por eso lo que persigue es que sea **la persona que lee las conclusiones de una evaluación de la cultura institucional de una determinada organiza-**

ción educativa quien sea la que decida o no generalizar los resultados de esta evaluación al contexto de su propia situación.

Así pues, la responsabilidad de la generalización o posibilidad de “aprovechar” una determinada evaluación cualitativa de la cultura institucional de una organización **pasa a la persona lectora o interesada en la misma**. Es esta última quien, una vez conocida, analizada y valorada la evaluación, habrá de decidir la parte o aspectos de aquélla que son válidos para su organización particular.

Los **indicadores para comprobar que es correcta la transferibilidad** que se está haciendo serían:

- La similitud del contexto al que se va a transferir la experiencia.
- La abundancia de los datos descriptivos especificados con el fin de poder contrastar la similitud del contexto.
- Las afinidades contextuales de la organización educativa, sobre todo en un contexto de reformas legales similares en todo el mundo.
- El paralelismo de los planteamientos ideológicos que marcan la perspectiva de los procesos y estrategias metodológicas. De poco serviría la transferencia si en su aplicación modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

Por eso, las evaluaciones han de cumplir una serie de requisitos que permitan, a quienes puedan leer sus conclusiones, establecer cotas aceptables de validez externa. Hemos de **poner a disposición de aquéllos, información y elementos de juicio y análisis suficientes**, en cantidad y calidad, para que puedan conocer y decidir sobre la similitud o adecuación del estudio en cuestión con la situación y contexto al que se pretende transferir; podemos conseguirlo aportando abundantes datos descriptivos y mediante un muestreo teórico adecuado y explicitado.

VALIDEZ INTERNA			VALIDEZ EXTERNA
Credibilidad	Dependencia	Confirmabilidad	Transferibilidad
Observación persistente y trabajo prolongado			
Juicio crítico de expertos	Revisión por observadores y observadoras externos	Revisión por expertos	
Discusión de métodos. Contraste de teorías		Reflexión epistemológica	
Separación del campo			
Triangulación de personas investigadoras	Detallado el proceso para réplica paso a paso	Triangulación de personas	

VALIDEZ INTERNA			VALIDEZ EXTERNA
Credibilidad	Dependencia	Confirmabilidad	Transferibilidad
Comprobación de los datos con participantes			
Triangulación de métodos	Uso de métodos complementarios	Triangulación de métodos	
Triangulación de momentos			
Corroboración coherencia estructural			
Recoger material referencial	Establecer pistas para revisar los procesos		
			Descripciones minuciosas del contexto

Gráfico 20. Métodos de control de la suficiencia científica en las evaluaciones cualitativas

e. Utilidad social

Pero quizá el criterio que nos faltaría y que realmente es el más importante y significativo en el ámbito de las investigaciones evaluativas cualitativas es la **utilidad social del conocimiento**.

Este tipo de investigación no se preocupa tanto de obtener información científica, cuanto de que **esa información sirva para solucionar problemas concretos y mejorar la práctica de las personas y organizaciones interesadas**. Por eso uno de los criterios fundamentales de “cientificidad” (puesto que reivindico la no exclusión de los fines del pensamiento científico) es el para qué de la investigación, la finalidad de los conocimientos adquiridos. Y se hace necesario evaluar la repercusión social de la investigación evaluativa que se ha llevado a cabo en la organización, valorar si ha sido útil socialmente el proceso, los datos obtenidos, el conocimiento alcanzado y las transformaciones habidas.

CAPÍTULO CUARTO

**DESARROLLO Y CAMBIO
DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN
EDUCACIÓN**

1. INTRODUCCIÓN

Las organizaciones educativas no sólo pueden considerarse como agentes educativos, también pueden pensarse como **organizaciones que aprenden**. Esto significa que son capaces de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a como eran en un momento determinado; esto es, una organización que aprende es una organización inteligente que tiene la capacidad de transformarse permanentemente, de innovar y mejorar.

Al considerar a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros en conjunto y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. Este aprendizaje institucional se produce a través del aprendizaje individual, pero el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional. Este aprendizaje no puede ser reducido a la acumulación de aprendizajes individuales; se produce en el centro escolar como “comunidad de aprendizaje”, en formas de deliberación práctica, intercambio y colaboración. Una organización que aprende asume que los cambios cognitivos o prácticos, que suceden en las personas de un centro educativo, son dependientes de la emergencia de nuevos patrones colectivos organizativos y mentales.

Se produce aprendizaje organizativo cuando, ante la constatación de errores y la disfuncionalidad de las estrategias de acción al uso, **se modifican los modos de funcionar anteriores de la organización (las creencias culturales subyacentes)**. Y además, es capaz de analizar el propio sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores, es decir, **desarrollar un mecanismo de “metacognición” organizativa**. Conocer los mecanismos de aprendizaje organizativo permitirá regularlos cada vez más adecuadamente y generar otros nuevos que respondan a las nuevas demandas de forma más adecuada y efectiva.

Como dice Nosnik (2005), son organizaciones que **tienen institucionalizados procesos de investigación-reflexión-acción**, que hacen que la organización, como un todo, aprenda a hacerlo mejor; que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender; aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma, **tienen una metacapacidad: aprenden cómo aprender**.

Pero si no queremos que se quede a nivel superficial, **deben generar condiciones para que puedan ir emergiendo asignaciones compartidas de significados**. De ahí la apuesta por estrategias de aprendizaje organizativo basadas en acuerdos y consensos, que tengan a la cultura institucional como eje central de las mismas.

Es en este contexto en el que trato, en este capítulo, de desarrollar un “modelo” conceptual dinámico del funcionamiento de la cultura institucional. Para ello intento responder a las cuestiones de **cómo comienza una cultura, qué co-**

metidos cumple, qué problemas resuelve, por qué sobrevive, por qué y cómo cambia, si puede ser cambiada y orientada de forma consciente e intencional y, en su caso, cómo.

Entiendo que al hablar de cambio cultural en el contexto de organizaciones educativas no se pueden concebir estos cambios como algo fortuito y rápido. Tampoco cambios sin resistencias: **tanto en la evolución cultural de una organización educativa como en el cambio consciente e intencional hay fuerzas que favorecerán, se sumarán o tenderán hacia el cambio, mientras que otras se mostrarán resistentes al mismo.** Es muy difícil reconstruir con precisión todas las causas que pueden llevar a que se produzca un cambio, pero lo que está claro es que, aunque sea muy difícil desentrañar o conocer todas las interacciones y formular una serie precisa de causas, los acontecimientos que promueven los cambios culturales no suceden por azar. Todo cambio está motivado, aunque muchas veces el cambio no siga la dirección que pretendían quienes lo promovieron.

Partiendo, por tanto, del hecho básico del cambio no fortuito, sino siempre motivado, causado, lo que tendríamos que plantearnos es **por qué se produce el cambio, a qué factores obedece.** Toda cultura institucional evoluciona, lo queramos o no. Pero también puede cambiar por un movimiento consciente e intencional pretendido por los componentes de la organización.

Desde una **perspectiva evolutiva**, se entiende que el cambio cultural de una institución educativa es natural e inevitable, y que ese proceso de cambio permanente evoluciona en estadios evolutivos de orden progresivo. Este modelo conlleva habitualmente la idea de que las etapas del cambio siguen un orden secuencial, y que la evolución procede desde formas organizativas más simples, hacia formas superiores y más complejas. En función de esta perspectiva, el cambio cultural no habría tanto que provocarlo, sino aprovechar el que ya se da de por sí para orientarlo.

Desde una **perspectiva del cambio como proceso de adaptación**, a lo que responde el cambio cultural de una institución no es tanto por lo que sucede en el interior de la organización, sino por lo que sucede en el entorno. Las características del entorno hacen que unas determinadas respuestas e interacciones con el mismo sean recompensadas, mientras otras son castigadas o sancionadas, lo que provoca que el grupo adapte sus formas de funcionamiento organizativo al entorno. En cierto sentido, las oportunidades y restricciones del entorno seleccionan aquellas propiedades culturales de la organización que facilitan las posibilidades de supervivencia de la misma.

Ambas perspectivas no son opuestas, sino complementarias, cada una de las cuales es imprescindible para un entendimiento total del fenómeno del cambio organizacional, por lo que trato de recoger las aportaciones de las diferentes perspectivas.

Román Pérez (2005) plantea este cambio no sólo como un proceso de innovación, sino como un proceso de **Refundación de la Escuela en el marco de la sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden**. Considera que la cultura escolar que ha servido a la sociedad industrial (paradigma conductista) ya no sirve a la sociedad del conocimiento, que demanda un paradigma sociocognitivo. Entiende que en la actualidad conviven y se mezclan tres culturas en la escuela: cultura globalizada, cultura social (oficial) y cultura escolar (curricular) y ello produce un fuerte efecto de hibridación cultural (cultura glocal, donde se mezcla lo global con lo local). Postula un nuevo modelo de aprender a aprender, para lo cual es necesario desaprender. **Contrapone dos grandes modelos culturales:** escuela conductista basada en contenidos y escuela sociocognitiva basada en capacidades y valores. Defiende un modelo de profesor mediador del aprendizaje, mediador de la cultura y mediador del conocimiento. Afirma que esta transición (cambio cultural) de una escuela a otra ha de ser progresiva y para ello las instituciones educativas han de constituirse en organizaciones inteligentes y en comunidades profesionales de aprendizaje. Para entender esta reflexión de una manera más detallada recomendamos la lectura reposada de las obras de este autor publicadas en esta colección *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* y *Capacidades y valores en la sociedad del conocimiento* (Arrayán Editores, Santiago de Chile). En ambas se visualiza un claro cambio de paradigma en educación.

2. LA EVOLUCIÓN NATURAL DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

La cultura es aprendida. Lo mismo que se desarrollan tradiciones y costumbres entre los habitantes de un país o de una región a través de los siglos, así **se va desarrollando la cultura institucional dentro de una organización a lo largo de los años**. Este proceso es continuado y se adquiere por el aprendizaje; está sometido a una evolución permanente, tanto por influencias internas como externas; y no es un proceso homogéneo, sino que genera muchas corrientes heterodoxas (subculturas) e incluso revolucionarias (contraculturas).

La cultura que llega a cuajar en una organización dada es así el resultado complejo de las presiones del entorno externo, de las capacidades internas, de las soluciones que se han adoptado en los momentos críticos y, posiblemente, de factores aleatorios que no pueden ser previstos a partir del conocimiento tanto del entorno como de los miembros de la organización. **La cultura es, por tanto, producto de un doble proceso: de importación cultural desde el entorno social de la organización, y de construcción “desde dentro”.**

El desarrollo de la cultura de una organización tiene **tres grandes fases** que corresponden a momentos de su evolución:

- **Surgimiento y primeros tiempos, expansión y madurez:** La etapa del nacimiento y los primeros tiempos suelen estar marcados por una cultura de la competencia y una fuerte cohesión entre el líder-fundador y el grupo que trabaja con él.
- La segunda etapa, la de **expansión**, se da cuando la organización ha alcanzado un nivel mínimo de formalización y de organización, asumiendo unos valores y creencias compartidos que le confieren una caracterización cultural propia.
- Y en la **etapa de madurez** se da ya una cierta estabilidad, en unos casos como profundización y en otros “como disgregación” (que puede llevar al inmovilismo, puesto que la cultura tiende a defenderse del cambio, de la innovación que provoca inestabilidad), se tiende hacia comportamientos individualistas y a diferenciar categorías laborales (división, estructuración y racionalización del trabajo).

En este sentido, se propone un **modelo cíclico y constante que describe el proceso de cambio o evolución de la cultura institucional** como si estas etapas estuvieran ordenadas secuencialmente en función del enfrentamiento entre culturas de liderazgos sucesivos que se van superponiendo continuamente. Este proceso evolutivo de cambio cultural en las organizaciones sería como una espiral continua que se renueva constantemente y nos hace comprender que la cultura institucional, a pesar de tender a la permanencia y la estabilidad, es una constante en permanente cambio y evolución (**Dimmock y Walter, 2005**).

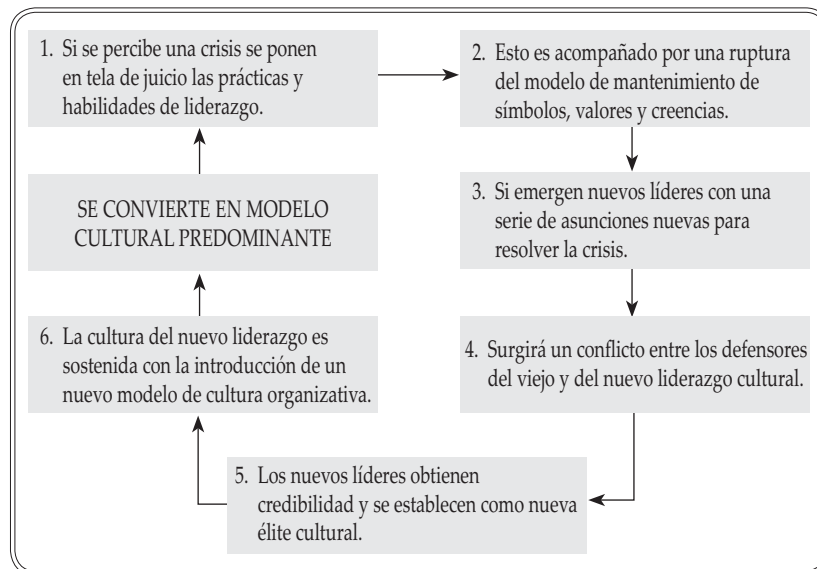


Gráfico 1. Modelo cíclico de cambio cultural

Este **proceso** comienza en un determinado momento cuando el “modelo cultural predominante” se debilita por la aparición de una crisis, pues no responde adecuadamente a las exigencias del entorno, de sus miembros o a la consecución de los objetivos organizacionales. Esto provoca una situación de confusión, debida a la pérdida de credibilidad de los líderes que eran el soporte de la cultura, y una ruptura con el modelo de creencias, valores, símbolos, etc., instaurado. Surgen nuevos líderes que intentan resolver esta situación a través de un cambio de óptica en los planteamientos, creencias y presunciones. Esto llevará a una confrontación entre los defensores del modelo cultural anterior y los nuevos líderes que proponen un nuevo modelo cultural. Si la crisis es resuelta por estos nuevos líderes, ellos o ellas habrán ganado la credibilidad de la organización y el respeto al nuevo modelo utilizado, con lo cual llegarán a consolidarse como la nueva élite cultural. La cultura del nuevo liderazgo se extenderá a la organización y se convertirá en el “modelo cultural predominante”.

Se ve la influencia del “management simbólico” en todo este análisis. De hecho, la mayoría de los autores y autoras afirman que **las culturas institucionales son creadas por líderes (Dimmock y Walter, 2005)**. Son el “fundador” o los “fundadores” de una organización quienes dan forma “personal” a la cultura institucional y perpetúan la cultura al encontrar seguidores que se ajustan y son socializados dentro del sistema. Estos siempre han ejercido un notable influjo en la creación de la cultura inicial. Tienen una visión o misión de lo que debe ser la organización. El tamaño pequeño que caracteriza a toda nueva organización les facilita imponer su visión a todos los integrantes. Los principios y creencias básicos del fundador o fundadores con el tiempo se van concretando en un conjunto coherente, es decir, en un “paradigma cultural”. Aunque el “fundador” de la organización es quien suele ejercer el mayor impacto en la formación de la cultura, las acciones de los equipos directivos y de los miembros de la organización posteriores, también influyen de manera decisiva sobre la cultura institucional. Con el transcurso del tiempo, estos miembros de la organización introducen modificaciones en la cultura inicial y la van adaptando a las circunstancias del momento.

A medida que el grupo se desarrolla, crece y madura, las fuentes de la cultura se empiezan a diversificar. Es el propio grupo el que toma el protagonismo y va creando su propia cultura. Conforme el grupo trabaja y enfrenta conjuntamente problemas comunes, poco a poco establece suposiciones comunes acerca de sí mismo y normas de conducta. Es decir, el grupo como tal aprende a hacer frente a su problema de supervivencia externa dentro de su ambiente y a manejar e integrar sus procesos internos. Si las soluciones a esos problemas prosperan, y el grupo percibe colectivamente su éxito, los valores que inspiraron esas decisiones pasan gradualmente por un proceso de transformación

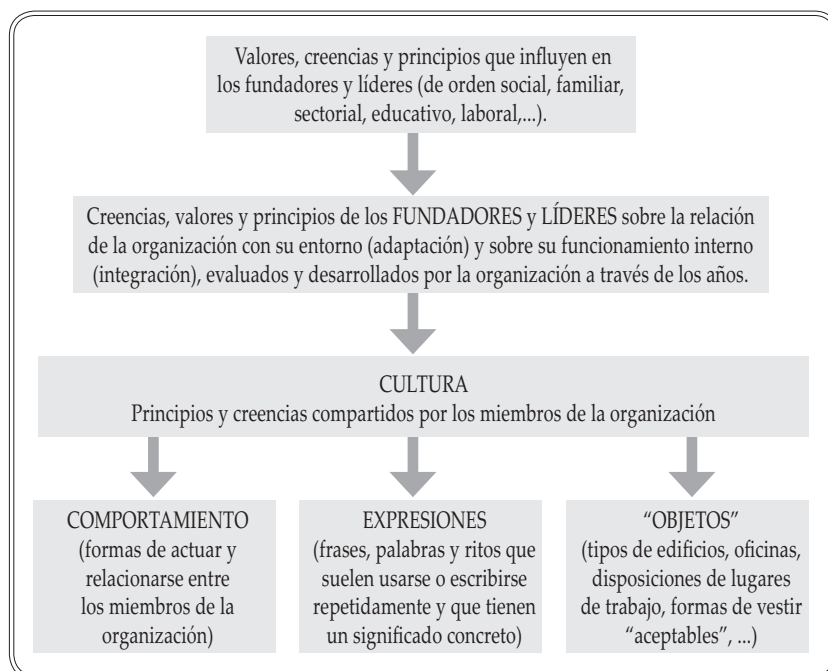


Gráfico 2. Nacimiento de la cultura institucional (Anzizu, 1985, 64-66)

cognoscitiva hasta volverse creencias y, ulteriormente, presunciones, quedando desgajadas de la conciencia; como las costumbres, se vuelven inconscientes y automáticas. Se dan por supuestas porque repetida y adecuadamente llegan a resolver estos problemas. Originan, así, una visión compartida del mundo que les rodea y el lugar que ocupan en él. La suma total de este aprendizaje, representado como una serie de premisas implícitas que se llegan a dar por sentadas, puede considerarse como la "cultura" de ese grupo.

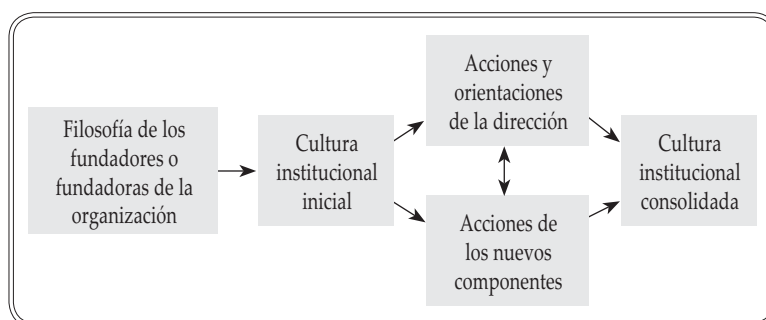


Gráfico 3. Desarrollo de la cultura institucional

Todos los grupos y organizaciones son sistemas abiertos que sobreviven en múltiples entornos. **Los cambios en el entorno producirán presiones y tensiones dentro de la organización, forzando a nuevos aprendizajes y adaptaciones.** Al mismo tiempo, los nuevos componentes que ingresan en la organización traerán nuevas creencias y asunciones que influirán en las asunciones habitualmente asumidas. De alguna forma, entonces, hay una **constante presión sobre cualquier cultura dada para evolucionar y crecer.**

No obstante, igual que no es fácil a las personas dejar los elementos de su identidad o sus mecanismos de defensa, tampoco **a los grupos les resulta fácil dejar algunas de sus asunciones básicas subyacentes.** “Las prácticas docentes, generadas históricamente y compartidas en los contextos organizativos de los centros, forman una cultura ocupacional, con unas interacciones, modos de ver y actuar específicos. 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 ver y actuar que suelen configurar una determinada cultura profesional, asociada a una estructura laboral/ocupacional” (Bolívar Botía, 1993a, 70). Una vez establecida una cultura, hay prácticas dentro de la organización que tiende a conservarla al dar a los integrantes una serie de experiencias semejantes.

Por eso, la cultura institucional se “defiende” ante estas presiones para su transformación a través de **mecanismos de socialización en sus pautas culturales.** Esta socialización, para “adaptarlos” a la cultura de la organización, consiste en mecanismos, unas veces sutiles y otras veces claramente explícitos, de presión para que los nuevos miembros aprendan los símbolos y rituales propios de esa cultura y a saber interpretar el significado de los acontecimientos dentro de esta estructura.

La etapa más crítica de este proceso de socialización se desarrolla durante los primeros momentos de ingreso en la organización. Es entonces cuando se trata de **moldear al extraño y convertirlo en un “elemento bueno”.** Los que no aprenden las conductas esenciales o centrales corren el riesgo de ser calificados como “no conformistas” o “rebeldes”, lo cual a menudo termina con la expulsión o el despido.

La socialización puede ser conceptualizable como un **proceso compuesto de tres etapas: antes de la llegada, encuentro y metamorfosis:**

- La primera etapa comprende todo el aprendizaje que se efectúa antes de que alguien sea contratado o entre a formar parte de la organización.
- En la segunda etapa, el nuevo miembro de la organización ve la misma como es realmente desde sus propios puntos de vista, ajenos en parte a los de la propia organización, y afronta la probabilidad de que la realidad no se corresponda con sus expectativas.

- En la tercera etapa, tienen lugar los cambios relativamente permanentes. El sujeto domina las habilidades que requiere su trabajo, desempeña bien sus nuevos roles y se ajusta a los valores y normas de su grupo.

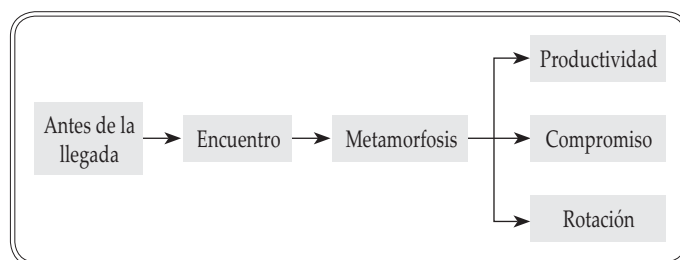


Gráfico 4. Proceso de socialización en la cultura institucional (Robbins, 1987, 447)

La **etapa previa** a la llegada reconoce explícitamente que cada persona trae consigo un conjunto de valores, actitudes y expectativas, las cuales abarcan tanto el trabajo como la organización. Tras ingresar en la organización, el nuevo miembro inicia la **etapa de encuentro**. En ella afronta la posible dicotomía entre sus expectativas (sobre el trabajo, los compañeros y compañeras de trabajo, el equipo directivo, el alumnado y la organización en general) y la realidad de la organización. Si las expectativas han sido más o menos acertadas, la etapa de encuentro no hace más que reafirmar las percepciones anteriores. Pero a menudo no es así. Cuando difieren las expectativas y la realidad, la organización trata de someter al nuevo miembro a una socialización que los desvincule de sus supuestos anteriores y que los sustituya con otras que la organización juzga convenientes. Este proceso de transmisión de la cultura institucional lo hace a través de historias, rituales, símbolos materiales y lenguaje.

Por último, el nuevo miembro ha de **resolver los problemas que halla durante la etapa de encuentro**. Esto significa pasar por un proceso de cambio; de ahí que a esta fase la llamen etapa de *metamorfosis*. La metamorfosis termina, junto con el proceso de socialización, una vez que la persona se siente cómoda en la organización y en su trabajo. Ya ha internalizado las normas y su grupo de trabajo; entiende y acepta las normas. También se siente aceptado por sus compañeros y compañeras, quienes ven en él una persona digna de confianza y “buena” para la organización educativa. Tiene la seguridad de que posee la competencia indispensable para realizar bien su labor. Entiende el sistema (no sólo sus tareas, sino también las reglas, procedimientos y prácticas informalmente aceptadas). Por último, sabe cómo lo evaluarán, es decir, conoce los criterios con que se medirá y se juzgará su trabajo. Sabe lo que se espera de él y qué significa un “trabajo bien hecho”.

Si no es así, significará que se prescinde de él o se va él (**rotación**) o se llega a una situación “incómoda”, a una especie de “empate técnico” o **compromiso** en donde se mantiene un respeto aparente de las normas, las formas de hacer y los rituales de la organización por parte de ese componente, mientras que la propia organización disminuye la presión para seguir “adaptándole”. **Quedan así algunos componentes de la organización en una “tierra de nadie”, origen en muchos casos de contraculturas o subculturas en conflicto con la cultura dominante.**

Pues bien, además de la evolución natural de la cultura institucional, hay que hablar también de la **posibilidad de un cambio consciente e intencional** de esa cultura. Y en estos nos adentramos en el siguiente apartado.

3. EL PROCESO DE CAMBIO INTENCIONAL DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Los **dos enfoques básicos en el acercamiento al fenómeno de la cultura institucional (la cultura como algo que tiene la organización y la organización como cultura)** suponen **dos posicionamientos diferentes respecto al cambio cultural intencional:**

- Entre quienes consideran **la cultura como una variable**, se entiende que **el cambio no sólo es posible, sino deseable**. Los protagonistas de tal cambio son los equipos directivos, los líderes y es un proceso “de arriba abajo”. Se debe hacer **desde una perspectiva racional y controlada, de acuerdo con una serie de estrategias efectivas y prácticas**. Creen que la cultura debe ser cambiada desarrollando una nueva serie de valores o filosofía de dirección, los cuales hay que inculcar en los “subordinados” y miembros de la organización. La creación de nuevos símbolos y la reorientación de sus significados asociados es uno de los principales agentes de cambio cultural.
- Para aquellos que se posicionan dentro de la concepción que entiende las **organizaciones como culturas**, el cambio también es posible. Pero es un **proceso mucho más lento, puesto que afecta a toda los aspectos de la organización, a la identidad de la misma**. Es un **proceso mucho más difícil de controlar y gestionar puesto que supone la implicación de todos los miembros de la organización** de una forma activa y real. No sólo corresponde a la dirección como protagonista y a los componentes de la organización como objetos pasivos, puesto que **la cultura emerge, según esta concepción, como un proceso de asignación compartida de significados a las experiencias colectivas**.

Pero no sólo difieren en la posibilidad o no del cambio, sino también en el contenido del mismo:

- **Para la primera aproximación lo que se ha de cambiar son los artefactos, productos y manifestaciones culturales y, en algunos casos, los valores de la organización.**
- **Según la segunda, lo que importa es que cambien las creencias básicas de la organización, compartidas y asumidas por sus miembros, y por lo tanto cambia la propia identidad de la organización. De hecho, según la segunda concepción, cambiar la cultura es cambiar la organización: la única manera viable de cambiar las organizaciones es cambiar su cultura.**

Aún así, hay determinadas **asunciones compartidas por todas las perspectivas**, tanto desde un enfoque como de otro:

1. **El cambio cultural es posible**, aunque para unos sea más difícil y el proceso sea más largo y menos controlable que para otros.
2. **El cambio cultural es necesario y deseable en casos críticos** por necesidad de supervivencia de la propia organización o por reformas educativas en el contexto legislativo que afecta a todos los centros.
3. **Un papel destacado lo suelen desarrollar las personas que ejercen liderazgo** en la organización.
4. **No todos los componentes de la cultura institucional son igualmente susceptibles de cambiar o ser cambiados.** Es mucho más difícil y complejo cambiar una creencia sobre cómo educar que un logotipo de una organización. Hay componentes que se pueden considerar **“sagrados”** (verdades incuestionables: lo que es y lo que debe ser) frente a otros componentes mucho más **“profanos”** (la forma en que hacemos las cosas aquí) de la cultura. Los primeros son prácticamente inalterables porque constituyen la base (no sólo racional sino a veces irracional) de la cultura del grupo. Un cambio que viola estos patrones culturales profundos genera enorme resistencia y oposición. Por eso, los cambios suelen comenzar por aspectos más externos y profanos.

Y en lo que **hay prácticamente unanimidad** es en unas ciertas **directrices a la hora de diseñar una estrategia de cambio cultural, que se podrían sintetizar en las siguientes:**

A. FORMULACIÓN DE LA CULTURA

1. Saber exactamente qué cultura existe actualmente en la organización y la robustez de la misma: **DIAGNÓSTICO CULTURAL.**
2. Conocer el porqué de la necesidad de variarla, en función de ello decidir si merece la pena el esfuerzo.
3. Definir claramente la clase de cultura requerida. Esto condicionará después todas las estrategias por emprender.

B. IMPLANTACIÓN DE LA CULTURA

4. Concienciación y comportamiento de los directivos hacia la transformación. La dirección deberá ser el primer colectivo en asumirlo.
5. Que toda la organización se embarque en el proceso de cambio.

C. CONTROL PERIÓDICO DEL RESULTADO

6. Determinar qué aspectos requieren una puesta al día. Para ello debemos diagnosticar la situación de la cultura de la organización, analizar los resultados obtenidos y examinar críticamente su misma formulación y realización.

Esquema 5. Directrices para diseñar un proceso de cambio cultural

No obstante, hemos de ser conscientes que la cultura institucional **cumple una serie de funciones esenciales en la dinámica organizativa que la hacen muy difícil de cambiar**, puesto que generan resistencia a su modificación, al asentarse modos y formas de funcionamiento organizativo que tienden a consolidarse y establecen “formas de hacer” que se consideran, en algunos casos, inamovibles.

3.1. Funciones de la cultura institucional

Es necesario delimitar y definir las funciones que cumple la cultura institucional para entender las resistencias al cambio de la misma. La cultura o las subculturas asientan las bases o los pilares de la cosmovisión y las prácticas cotidianas de una organización, por lo que todo lo que suponga cuestionarla o modificarla genera, de entrada, una fuerte resistencia. Son “formas de hacer” que han funcionado hasta ahora, mal o bien, pero a las que se está acostumbrado, por lo que toda innovación supone un riesgo. En España hay un refrán que viene a refrendar esta filosofía: “más vale malo conocido que bueno por conocer”.

Hemos de ser conscientes de que lo que **la cultura institucional hace, en definitiva, es resolver los problemas básicos de la organización respecto a:**

1. La **supervivencia y adaptación en el medio** que rodea a la organización, al proporcionar consenso sobre:
 - La “misión fundamental” de la organización (la razón para existir como organización).
 - Los “objetivos” o finalidades por alcanzar que están genuinamente derivados de la misión de la organización.
 - Los medios por utilizar para conseguir estos objetivos.
 - Los criterios por utilizar a la hora de valorar los resultados conseguidos.
 - Los medios y estrategias apropiadas para corregir procesos si esos objetivos no son alcanzados.

2. La **integración de sus procesos internos** al objeto de afianzar su capacidad de supervivencia y adaptación al proporcionar criterios compartidos:

- de inclusión y exclusión del grupo a través de los mecanismos de selección, socialización, formación, etc.
- para asignar autoridad, poder, status y otros recursos. Dispone de reglas y normas de funcionamiento y relación, así como de criterios para ganar o perder influencia en la organización o grupo.
- de cómo distribuir los premios, el reconocimiento, el prestigio y también las sanciones.
- sobre la forma de enfrentarse o manejar sucesos imprevisibles, la forma de explicar lo inexplicable, de conseguir mayor estabilidad, predecibilidad y seguridad.
- un lenguaje común y categorías conceptuales compartidas por el grupo.

Son los **dos aspectos básicos a los cuales trata de responder toda organización: la respuesta ante el entorno turbulento en el que se suele desenvolver y la propia integración y unidad interna de la propia organización**. Lógicamente, esto da estabilidad a la organización y nadie quiere vivir en “permanente zozobra”, en que lo que hoy vale, mañana no. De hecho, una de las protestas más habituales en el mundo educativo es ante las constantes reformas legislativas que, según quien gobierne, se están continuamente sucediendo en todos los países.

La resistencia al cambio es un fenómeno natural de toda especie, puesto que supone un riesgo. Por eso, a la hora de plantear cualquier cambio debemos ser conscientes y considerar cuidadosamente las funciones que cumple la cultura institucional en nuestro centro educativo. Y todas esas funciones están cargadas de intereses y marcadas por una tradición que se remonta en la historia de la propia organización.

Veamos, pues, las **principales funciones que cumple la cultura institucional**.

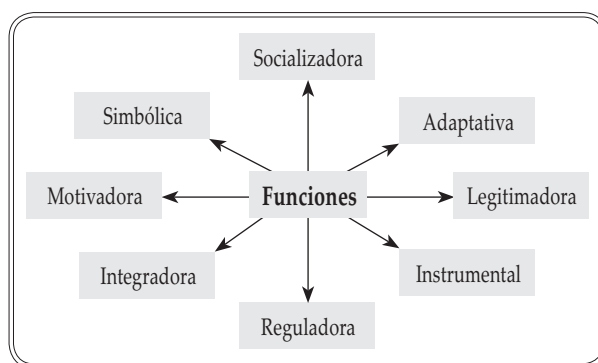


Gráfico 6. Funciones de la cultura institucional en las organizaciones educativas

- **Función socializadora: Las culturas transmiten valores y filosofías, así como socializan a los miembros de la organización.** La cultura proporciona al individuo las pautas de comportamiento dentro de la organización, puesto que la cultura institucional es un potente y eficaz moldeador de pensamientos y conductas humanas en el interior de una organización (e incluso más allá de la organización). El grupo, la organización, termina por disponer de un acervo colectivo de soluciones ante los problemas de supervivencia y de integración interna, de una “experiencia colectiva” que se transmite a los nuevos miembros como las **“formas en que se hacen aquí las cosas” y que constituye la cultura de la organización.** Estas “cosas” se aprenden como una serie de suposiciones o asunciones asimiladas de forma natural y casi categórica. **Estas cosas son tan parte de nosotros como nuestras manos o pestañas;** cuando actuamos de acuerdo con ellas procedemos de forma natural, de acuerdo con una parte de nosotros mismos, así como actuamos de manera natural cuando parpadeamos. **La cultura en este sentido posee un papel integrador que socializa los comportamientos** y un papel económico que sistematiza la conducta social (no hay que reaprender permanentemente las maneras de comportarse). Igualmente, **la cultura conforma la personalidad de las personas, imprimiéndole unas maneras de comportarse,** orientando sus gustos, dictándoles unas preferencias por ciertos objetos y un rechazo por otros, etc. En este sentido, la cultura aparece como la traducción de todos los hechos y gestos, modelados por los códigos sociales, en un universo cognitivo que determina los modos de comunicación, las formas de reconocimiento de los intereses o de las divergencias y constituye así una manera de vivir. **Reduce el nivel de incertidumbre y hace el entorno más predecible y manejable.** La cultura va más allá de proporcionar códigos de conducta, conocimientos o marcos de referencia. Influye igualmente en el tipo de vida social que se desea y en las relaciones con los demás. **En definitiva, podemos decir que la cultura moldea profundamente a la gente.**
- **Función identificadora y, a la vez, diferenciadora:** Una primera función de la cultura institucional **consiste en identificar a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizacional que les son comunes** y que, en consecuencia, les confieren una identidad colectiva y les proporciona una definición de su propia situación que los autojustifica. La cultura institucional hace aparecer al individuo integrado en el grupo con el que se identifica. De hecho, la cultura institucional se convierte en la referencia principal de la pertenencia a un grupo o a una sociedad. “Define” al individuo en cuanto que le marca los límites culturales dentro de los cuales se desarrollará de hecho. Parece claro que **la cultura es un mecanismo de integración y articulación del funcionamiento de la organización,**

ya que mantiene conjuntada a la organización, facilita la cohesión de grupo y las creencias compartidas facilitan la comunicación y simplifican la toma de decisiones. De hecho, todos podemos estar de acuerdo en que la cultura puede ayudar a resolver los conflictos más fácilmente al partir de unas premisas compartidas que facilitan un entendimiento común sobre la base de formas compartidas de abordar el mundo (Overbeeke, 2005). Esta identificación dota a los miembros de la organización de la capacidad para ver y entender los sucesos, acciones, objetos, actitudes y situaciones de una forma distintiva, proporciona un marco de referencia comprensivo a través del cual se hace inteligible la experiencia cotidiana. Sin embargo, tiende a generar una serie de prejuicios respecto a los “extranjeros” al grupo. Porque la cultura no sólo asegura esta función de identificación desde la perspectiva de identidad, sino que, desde el anverso de la moneda, esa misma identidad permite a la organización diferenciarse respecto a otros grupos organizados: la cultura institucional “diferencia la organización de las demás”, “define los límites; es decir, establece distinciones entre una organización y las otras”.

- **Función epistemológica:** Para quienes entienden la cultura como metáfora de la organización, esta funciona como un mecanismo epistemológico para estructurar el estudio de dicha organización como fenómeno social. De esta forma, **permite relacionar entre sí de forma operativa numerosas nociones que hasta ahora permanecieron inconexas y a las que sólo se consideraba como factores pasivos:** los valores y la motivación de los miembros de la organización, la calidad de vida en el trabajo, la permanencia (identidad) y el cambio, la percepción por parte de los componentes de la organización desde dentro (imagen interna) y desde fuera (imagen externa). Incluso ayuda a explicar las subculturas como factor de resistencia o de conflictividad interna.
- **Función legitimadora:** La cultura justifica el sentido y el valor de la organización. Refuerza la orientación y la finalidad de la organización confiriendo inteligibilidad y sentido al comportamiento y el trabajo de los miembros de la organización y proporcionándoles un aminoramiento de la ambigüedad al conseguir una situación más estable y predecible. Es una forma de justificar su fe en su propio valor y en el de su trabajo. La cultura, al especificar los objetivos y valores hacia los que debe orientarse la organización, señala las prioridades y preferencias globales que orientan los actos de la organización, proporcionando a los miembros de la organización una base sólida para visualizar su propio comportamiento como algo inteligible y con sentido. Por eso, la cultura sería para el grupo lo que los mecanismos de defensa son para el individuo. El “código cultural” mantiene la integridad y la identidad

del sistema social, asegura su autoperpetuación o reproducción, es el protector, en cierto modo, de la incertidumbre, del azar, de la confusión y del desorden. En definitiva, podemos decir que refuerza la estabilidad del sistema social.

- **Función reguladora-controladora: La cultura, como elemento integrador, ejerce un cierto "control".** En este sentido la cultura de la organización de alguna forma ayuda a describir las cualidades y características deseables de los miembros, les enseña cómo deben tratarse entre sí, indica el tipo de control del comportamiento, señala las relaciones que han de existir entre las personas y la organización. **Es un sistema de reglas informales que explica con detalle cómo el personal debe comportarse la mayor parte del tiempo.**
- **Función motivadora:** Pero también, como contrapartida de la función reguladora, o resaltando el anverso de la moneda, podemos decir que la cultura ejerce además una función motivadora sobre los miembros de la organización. **Los valores compartidos generan motivación, cooperación y compromiso, motivan al personal, facilitan el compromiso con metas relevantes, facilita el compromiso con algo mayor que el yo mismo, que los intereses egoístas del individuo.** El trabajo comprometido en pos de una meta genera motivación. Y si es una visión compartida, que implica solidaridad, apoyo mutuo, mucho más. Para ello será necesario participar en la toma de decisiones, en definir esa meta, para asumirla como propia.
- **Función simbólica:** en cuanto que **es realmente una representación de esa realidad compleja que es la vida social de un grupo.** Es decir, que compendia y resume, sintetiza y expresa los valores o ideales sociales y las creencias que comparten los miembros de la organización.

Función	Sentido
Socializadora	La cultura institucional es un potente y eficaz moldeador de pensamientos y conductas humanas en el interior de una organización
Identificadora Diferenciadora	La cultura institucional hace aparecer al individuo integrado en el grupo con el que se identifica. Sin embargo, tiende a generar una serie de prejuicios respecto a los "extranjeros" al grupo: la cultura institucional "diferencia la organización de las demás".
Epistemológica	Como mecanismo para estudiar la organización como fenómeno social. Se convierte así en una vía para la comprensión de la vida organizativa.

Función	Sentido
Legitimadora	La cultura justifica el sentido y el valor de la organización. Proporciona una base sólida para visualizar su propio comportamiento como algo inteligible y con sentido.
Reguladora (controladora)	La cultura se convierte en la guía informal del comportamiento. Crea un entorno estable y predecible, indica cómo se hacen las cosas y lo que es importante.
Motivadora	Los valores compartidos generan cooperación, motivan al personal, facilitan el compromiso con metas relevantes.
Simbólica	Compendia y resume, sintetiza y expresa los valores o ideales sociales y las creencias que comparten los miembros de la organización.

Esquema 7. Funciones de la cultura institucional

Estas funciones son las que, en definitiva, crean resistencias al cambio consciente e intencional, pues se asientan en la tradición de la propia organización apoyando estrategias de funcionamiento que parecen haber funcionado y ante las que cualquier cambio supone un riesgo desconocido y no siempre bien aceptado.

3.2. Las resistencias al cambio

Para que un cambio planificado pueda aceptarse dentro de una organización, dicho cambio debe ser congruente con lo que la propia cultura de la organización considera que es bueno (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). En caso contrario, lo único que genera es resistencia y confusión.

La resistencia al cambio estará en función también del carácter sagrado o profano de las normas y patrones organizativos a los que afecte en la organización, así como al grado de novedad respecto a la cultura y subculturas existentes.

Ciertamente, hay que reconocer que los modelos culturales operan en las organizaciones a través de sistemas de presunciones básicas fuertemente arraigadas con el paso del tiempo y los éxitos del pasado. Es decir, las culturas institucionales tienden a perpetuarse a sí mismas, tienen mecanismos de reproducción que les hace mantenerse y preservarse a sí mismas, en función de los éxitos conseguidos anteriormente (Asensi, 2004). Estas presunciones básicas que han conseguido el éxito o la supervivencia de la organización en el pasado vienen a constituirse en barreras invisibles

al cambio, en cuanto configuran representaciones de la realidad y de las relaciones organización-entorno que implican seguridad y control. Dado que esas creencias han sido guías efectivas y de éxito en el pasado, la respuesta natural de la organización es apearse o ceñirse a ellas para decidir y actuar según las mismas.

Además, **la resistencia cultural al cambio es, evidentemente, mayor en una cultura fuerte que en una débil**. En la medida en que una cultura institucional está asentada y funciona en una organización, sin oposiciones ni enfrentamientos, los componentes de dicha organización serán mucho más reacios al cambio. El surgimiento de subculturas o de culturas de oposición generará determinadas resistencias que supondrán grietas en la estructura cultural asentada y propiciará muchas más posibilidades de cambio. Por lo que podríamos establecer una **ecuación de resistencia al cambio cultural** en función de la fortaleza de la cultura, la congruencia del cambio propuesto con la cultura establecida y el carácter sagrado o profano de los aspectos culturales afectados por el cambio propuesto.

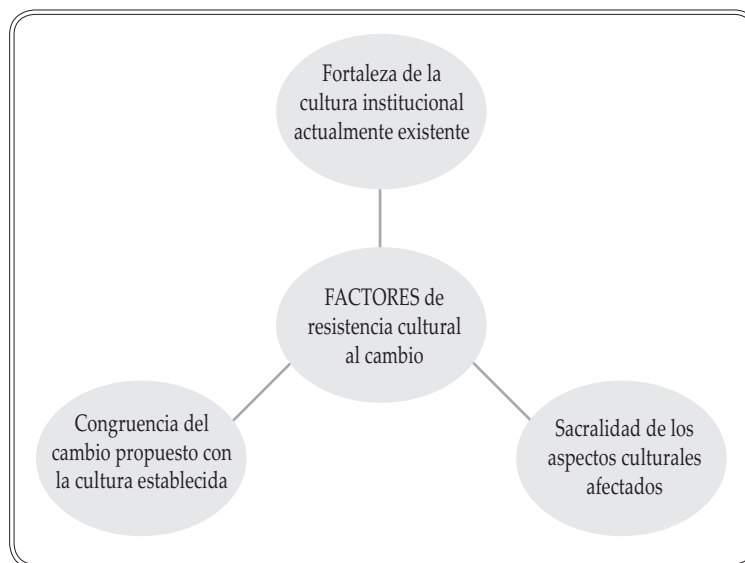


Gráfico 8. Factores de ecuación de resistencia al cambio

Frente a estas resistencias al cambio, se han definido distintas **posturas y enfoques de abordar el cambio**:

- Desde la perspectiva técnica, las resistencias de los miembros de la organización al cambio han sido vistas como una de las mayores **barreras o resistencias por superar** para conseguir cambiar la cultura institucional. Se trata, por tanto, de gestionar estrategias (convencimiento,

presión, liderazgo, incentivos, etc.) que permitan cambiar las actitudes de las personas y grupos resistentes.

- **Desde la perspectiva cultural**, no se trata sólo de minimizar las barreras y maximizar los incentivos para el cambio. Toda redefinición del contexto cultural de una organización educativa engendra resistencias, pues todo cambio provoca novedad, ambivalencia e incertidumbre. Suponer que las innovaciones son acogidas por todos los componentes de la organización con entusiasmo es no entender el significado y alcance de las diferencias entre las culturas a las que los componentes de una comunidad educativa suelen pertenecer. Más que gestionar innovaciones que minimicen la aversión al cambio propuesto, logrando una adaptación, para esta perspectiva **se trata de ver el grado de congruencia del cambio propuesto con el contenido de la cultura existente**. Requiere conocer qué cambios son inherentemente compatibles con la cultura local, cuáles no, y cuáles deben ser redefinidos para ajustarse con la cultura existente. Y el primer paso a dar para cambiar estratégicamente, venciendo las barreras culturales en las que está asentada la organización, es poner dichas barreras de manifiesto, es decir, hacer visibles estas creencias a los ojos de todos y todas.

Veamos, a continuación, las **técnicas que se pueden aplicar en el campo de la cultura institucional de organizaciones educativas**.

3.3. Las técnicas del cambio

Entiendo que **la vía de cambio de la cultura institucional de una organización educativa no es ni puede ser desde el enfoque de los llamados “ingenieros culturales”**, es decir, de una forma técnica, externa, jerárquica de arriba abajo, controlada por la dirección y con intención de hacer más eficaces las prescripciones que emanan de dicha dirección.

El cambio de una cultura institucional en una organización educativa **difícilmente puede ser orientado en este sentido porque:**

- Las culturas institucionales de las organizaciones educativas son demasiado ocultas y escurridizas para que podamos diagnosticarlas, administrarlas o cambiarlas de esta forma.
- Todo cambio cultural en una organización educativa requiere tanto tiempo que para el modelo de ingeniería cultural supondría un retraso excesivo que no respondería a sus pretensiones de eficacia.
- Dado que habitualmente hay muchas subculturas dentro de las organizaciones educativas, es difícil plantear un cambio que abarque a todas o que las trate de homogeneizar.

a. Cambio compartido por todos

La posibilidad de cambio cultural en una organización educativa **sólo es posible si ese proceso de cambio es compartido y decidido por todas o la mayoría de las personas implicadas en la propia organización educativa**. Para eso es necesario ahondar en los supuestos y creencias básicas que sustentan y determinan la forma de pensar, actuar y vivir de los componentes de la organización. Por eso la evaluación de la cultura institucional ya es el primer paso del cambio. Nombrar lo innombrado, discutir lo indiscutido, pronunciar y hacer explícitos los tabúes implícitos y, muchas veces, ocultos. De ahí que la propuesta de evaluación de la cultura institucional se haya planteado como un proceso de investigación evaluativa participativa.

Pues bien, una vez que hemos iniciado un proceso de investigación evaluativa participativa, **como primer paso de todo proceso de cambio cultural, podemos emplear diferentes técnicas (incluso algunas de las propuestas por la perspectiva de la ingeniería cultural) para avanzar en el proceso de cambio**. Para propiciar este cambio sí es posible aprovechar las técnicas y herramientas que nos han aportado desde el campo de la ingeniería cultural o del management simbólico (Rudolph, 2005). No con la misma finalidad, ni desde los mismos presupuestos. Pero sería un derroche desaprovechar aquello que podemos utilizar. Cierto es que todo instrumento conlleva asociada una ideología y que no es neutral. Pero el ejercicio crítico permite distanciarnos del impensable esfuerzo de recrear todo de nuevo.

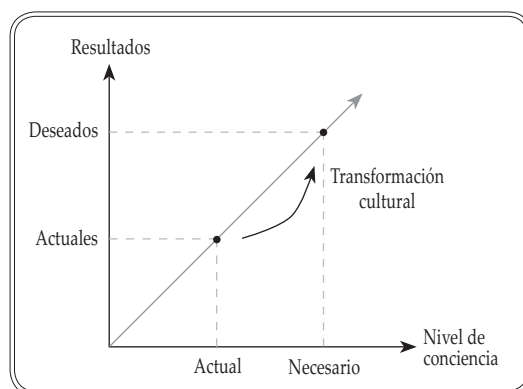


Gráfico 9. Proceso de transformación cultural

Cualquier mejora deseada en los resultados de una organización educativa requiere una evolución correspondiente del nivel de conciencia, es decir, de la cultura institucional. En definitiva, supone un proceso de definición colectiva de hacia dónde queremos orientar la cultura institucional de nuestra organización.

Si nos hemos adentrado en el análisis de los elementos culturales que conforman nuestra organización y somos capaces de definir hacia dónde queremos que avance dicha organización, el camino por recorrer ha de contar con una serie de “apoyos” necesarios para reorientar la dirección de nuestras formas de hacer y, más aún, de nuestras formas de concebir la realidad organizativa.

Estos apoyos o técnicas son muy diversos y todos pueden contribuir a facilitar y promover el cambio cultural. **No se trata tanto de la herramienta, sino de la intencionalidad con la que la utilicemos.** Por ello, a continuación voy a describir algunas técnicas que se han propuesto para potenciar un cambio cultural en las organizaciones y que se podrían utilizar, eso sí, desde una postura crítica, compartida y decidida por los propios implicados y afectados en ese cambio.

b. Técnicas para potenciar el cambio cultural

b.1. Actuaciones simbólicas: Acciones no verbales que están orientadas a acentuar, con un elevado grado de valoración, un determinado comportamiento o un determinado contenido. Por ejemplo:

- **Cambio de logotipo**, que explica la nueva política y concepción de la cultura de la organización.
- **Nuevos ritos** de reunión, de promoción, de celebración, de relación, etc. No obstante, hay que tener cierta precaución o cautela a la hora de utilizar los ritos para cambiar una cultura, porque no es ese el propósito usual de los ritos culturales, sino el de mantener y conservar (más que cambiar) modelos culturales establecidos o tradicionales. Por eso, las dos formas que se pueden utilizar más habitualmente para ello son:
 - Modificar los ritos existentes para incorporar los nuevos valores.
 - Establecer ritos totalmente distintos y nuevos pero que conscientemente combinen elementos viejos o familiares con aquellos nuevos deseados.
- **Alteración de símbolos inmateriales:** Eliminar privilegios concedidos, suprimir títulos del puesto, quitar los filtros que se necesitan para llegar a la dirección, uso más permisible del lenguaje, etc.
- **Reemplazar los símbolos materiales:** Muebles y decoración, ubicación del sitio de trabajo, tipo de vestuario... El cambio del escenario físico de la organización puede ser también un intento de mejorar la imagen externa e interna de la misma y su aspecto. Si en él colaboran los miembros de la organización, comenzarán a sentirlo como suyo, como espacio de compro-

miso: decoración de los locales al gusto de los grupos, espacios propios donde se pueda estar tranquilos e intercambiar informaciones, dialogar...

- b.2. Historias/anécdotas:** Generar nuevas historias y anécdotas de acuerdo con la nueva cultura. Tienen el objetivo de representar ante la cultura afectada un comportamiento, como el más valioso o deseado, o bien como el más rechazable. Se aprende así, de forma más efectiva, que en base a una lógica abstracta.
- b.3. Formación:** Para sensibilizar ante el cambio, implicar y mostrar el interés del cambio cultural. Formación dirigida a los nuevos y a los miembros antiguos, a la dirección y a los profesionales, a las familias y al alumnado, es decir, a todas las personas implicadas. Bien sea a través de una formación "informal", consistente en contactos personales o interpersonales, donde los miembros comparten la gran mayoría de sus impresiones y percepciones, comunican sus expectativas, discuten, se cuentan "la manera en que hacemos las cosas aquí"; bien sea formalmente: en una gran mayoría de las organizaciones, este sistema de intercambio de informaciones y percepciones está formalmente dispuesto y asume la forma de instrucción directa que un miembro (generalmente nuevo) recibe de otro (normalmente un veterano) y se convierte así en un componente usual del proceso de socialización. Ya hemos visto que la socialización en la cultura institucional consiste en aprender sus símbolos y rituales y saber interpretar el significado de los acontecimientos dentro de esa estructura.
- b.4. Creación de "islas culturales":** Mentalizar y formar en el cambio cultural a una célula básica o embrión de personas comprometidas con dicho cambio, que empezará a actuar, desde el principio, de tal forma que refleje exactamente el cambio deseado, es decir, que muestren y comuniquen los nuevos valores y presunciones al resto de la organización. Es lo que se denomina "cambio cultural en burbuja" o "islas culturales". Este grupo piloto irá comunicando, en su trabajo y en sus relaciones diarias, el mensaje del cambio y las pautas de conducta, asunciones y valores. Los miembros de una organización creen y confían en una modificación de la cultura cuando han visto su efectividad en otros y otras (aprendizaje vicario) y han tenido ocasión de colaborar ellos mismos de forma activa en el cambio. Se tiene una gran ventaja si al principio se logra que los nuevos valores organizativos los asuma un grupo de "portavoces" comprometidos con cierta capacidad de liderazgo. Por regla general, no es posible integrar desde el principio a todos los participan-

tes de una organización educativa en el proceso de cambio cultural; es suficiente mover a una “masa crítica” para que se produzca el desarrollo del efecto de la bola de nieve deseada.

- b.5. Cambios de comportamiento:** La cultura institucional, a través de los valores y las presunciones compartidas, influye poderosamente en el comportamiento de la organización. Las técnicas más generales para crear un cambio de conducta ocupan una extensa literatura, pero dirigida fundamentalmente a la dirección, desde una perspectiva de ingeniería cultural. En el planteamiento que venimos haciendo aquí, el mecanismo más acorde para fomentar estos cambios de conducta es el ejemplo de comportamiento cultural. El mostrar ejemplos concretos y sostenidos a lo largo del tiempo de comportamientos que cuestionen los valores y presunciones culturales en una organización educativa pueden generar la imitación social si son funcionales y muestran claramente una intencionalidad reconocida como válida por los demás miembros de la organización.
- b.6. Comunicaciones culturales:** La cultura es comunicada básicamente por dos vías. La primera vía, que podríamos denominar implícita, se vale de los rituales, costumbres, ceremonias, historia, metáforas, lenguaje, folclore, héroes, normas, logotipos, decoración, vestuario, etc. La segunda vía por seguir en la comunicación cultural sería la explícita, mediante anuncios públicos, declaraciones, pronunciamientos, memorias, seminarios, etc. Un proceso de cambio cultural ha de utilizar ambas vías para comunicar la nueva orientación que se quiere marcar colectivamente. Es una táctica que ha de utilizarse también para que todos los miembros de la organización entiendan los motivos del cambio. Esto se puede lograr mediante la discusión personal, las reuniones, las sesiones informativas, dinámicas grupales de comunicación, informes, etc.
- b.7. Crear o modificar normas:** Las normas son un fenómeno universal. Ellas son necesarias, firmes y tenaces, pero también extremadamente maleables. Debido a que ellas pueden cambiar rápida y fácilmente, es por lo que presentan o brindan una tremenda oportunidad en los procesos de cambio. Cualquier organización puede planificar sus propias normas, creando aquellas que puedan contribuir a orientar su cultura institucional o modificando o desechando otras que sean una barrera a la misma.

Por lo que, **si cruzamos las fases de toda planificación del cambio, las acciones previstas para llevarlas a cabo y las técnicas de cambio, podemos tener un esquema como el de la página siguiente.**

Objeto de la intervención	Acciones previstas	Técnicas de cambio cultural
Poner en evidencia la cultura existente	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué cultura existe actualmente en organización. - Conocer la fuerza, consistencia, congruencia y orientación básica de la cultura institucional. - Analizar el porqué de la necesidad de variarla. - Valorar el esfuerzo requerido para cambiarla. 	* Diagnóstico cultural
Implantación de la nueva cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la clase de cultura requerida. - Evaluar los desfases entre cultura existente y las "necesidades culturales". - Concienciación e implicación de la dirección. - Concienciación e implicación de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicación * Formación * Trabajo grupal * Actuaciones simbólicas * Nuevas historias * Islas culturales
Control periódico del resultado	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de una comisión interna de seguimiento. - Formación de la comisión en técnicas de evaluación. - Determinación de aspectos por controlar y seguir. - Revisión periódica de esos aspectos. - Asesoramiento externo progresivamente espaciado en el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Formación * Comisión * Asesoramiento

Esquema 10. Directrices y técnicas para el cambio cultural

Pero todas estas técnicas y todo el proceso de cambio no tendrían mucho sentido sin una orientación hacia dónde hacerlo. Esto significa que **la comunidad educativa ha de definir y apuntar el tipo de cultura institucional que quiere potenciar o crear. Para ello es necesario conocer, al menos de forma somera, las principales tipologías u orientaciones de la cultura institucional.** Servirán para ayudar en el proceso de cambio y en la definición de su orientación.

4. TIPOLOGÍAS DE CULTURA INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN FAVORECEDORAS DE LA EVALUACIÓN

Aunque **cada organización es única e irrepetible y tiene su propia e inconfundible identidad, es posible generalizar algunas características** hacia las que suelen tender los procesos de cambio cultural generando distintos tipos de cultura institucional. Toda organización tendrá siempre características de todos

ellos, pues nunca hay una tipología “pura”, pero también es cierto que, según la orientación que queramos dar al cambio cultural, predominará una tipología u otra en nuestra organización educativa.

Numerosos autores y autoras han elaborado distintas tipologías de cultura (Herrero y Tena, 1996). El intento que voy a hacer en este apartado no es el de describir las distintas clasificaciones que se han hecho de tipologías de la cultura institucional con el fin de aumentar la erudición y el conocimiento sobre este fenómeno. El interés que persigo es un interés eminentemente práctico en esta ocasión. Porque una de las partes fundamentales de **cualquier proceso de evaluación de la cultura institucional es también la presentación de las conclusiones de la evaluación a la comunidad educativa a través de un informe entendible y manejable que resuma y sintetice las características generales de la cultura o subculturas de la organización.**

Por lo que el definir las tipologías de cultura institucional **cumple esencialmente dos funciones: la primera, sintetizar de una forma gráfica y comprensible para toda la comunidad educativa el tipo de cultura o subculturas de nuestro centro, y la segunda, el permitir a la propia comunidad educativa diseñar otra tipología o apuntar determinados aspectos de la que hay que se quieren cambiar.**

Hemos de considerar, por supuesto, que cualquier tipología es, de por sí, simplista y estereotipada, puesto que trata de reducir una realidad múltiple y compleja a unos cuantos rasgos. Sin embargo, estas tipologías pueden resultar **útiles para dar unas “pinceladas” generales y orientar en el conocimiento de las grandes líneas y la tendencia general de la cultura institucional** en un campo específico, como es el educativo. Estas tipologías nos marcarían la orientación básica hacia la que tiende la organización, y por tanto nos desentrañaría la línea de fondo que inspira toda la cultura institucional (Nill y Schibrowsky, 2005). Por eso creo que esta caracterización de las tipologías de la cultura institucional será útil.

Ciertamente, ningún tipo ideal coincide con ninguna organización real. **Cada uno de estos tipos acentúa alguna dimensión sin pretender dar una visión suficientemente completa y tienden a ser estáticos.** Es decir, suelen perder de vista la visión diacrónica, el cambio al que está sometida permanentemente toda organización, al tratar de plasmar sus rasgos en una estructura determinada. Por eso, aunque son análisis válidos, su relevancia depende de su situación y tipo de institución implicada. En ciertas circunstancias un modelo puede ser aplicable, mientras otra perspectiva puede ser más apropiada en diferente situación.

Las diversas tipologías de la cultura que se exponen a continuación **tratan de ser mapas mentales tanto del evaluador como de la institución educativa y como tales pretenden:**

- **Entender e interpretar las tendencias más representativas de determinadas culturas o subculturas de una institución educativa.**
- **Posibilitar la transición desde una cultura determinada a otra nueva hacia la que una institución quiere caminar en el futuro.** Y ello se concreta en una informe de evaluación institucional y en diversas propuestas de cambio cultural. Estas taxonomías o tipologías culturales pueden ayudar a ello.

Con el fin de conocer las **distintas propuestas que ha habido de tipologías culturales**, voy a recoger aquí las más utilizadas. Hay autores que proponen clasificar las culturas organizativas en función de una serie de **categorías duales**. Así, **Etkin y Schvarstein (1989)** apuestan por las siguientes:

- **Fuertes o débiles:** Según la intensidad con que sus contenidos son compartidos, conocidos e impulsan la conducta cotidiana de los participantes.
- **Concentradas o fragmentadas:** En función de la centralización y uniformidad de la cultura en toda la organización o si cada unidad componente de la organización tiene una fuerte autodeterminación, creando su propia subcultura.
- **Tendientes al cierre o hacia la apertura:** Dada la permeabilidad de la cultura de la organización a los cambios del entorno, es decir, si la incorporación de ideas y tecnología es legítima o clandestina, facilitada o entorpecida.
- **Autónomas o reflejas:** Según que sus pautas culturales sean producto de la singularidad o, por el contrario, de la imitación de algún modelo externo.

Otras categorías duales que se proponen son las siguientes:

- Orientación a procesos / orientación a resultados
- Orientación al empleado / orientación a las tareas
- Estilo voluntariado / estilo profesional
- Estilo sistema cerrado / estilo sistema abierto
- Control laxo / control rígido
- Estilo normativo / estilo pragmático

Pero la clasificación más extendida de este tipo de categorías duales (**Peters y Waterman, 1984; Deal y Kennedy, 1985; Robbins, 1987**, etc.) es la que establece la diferenciación entre **culturas fuertes y culturas débiles**.

Las **culturas fuertes se caracterizarían porque los valores centrales de la organización se aceptan con firmeza y se comparten ampliamente**. Cuantos más sean los componentes que aceptan los valores centrales y mayor sea su adhesión a ellos, más fuerte será la cultura. Conforme a tal definición, una cultura fuerte evidentemente ejercerá una influencia más profunda sobre el comportamiento de sus miembros. Ejemplo de ellos son las organizaciones religiosas, las sectas y las compañías japonesas. Esa clase de culturas muestran gran consenso

entre los miembros respecto a los objetivos e ideales de las organizaciones. De esa unanimidad de propósito se originan cohesión, fidelidad y compromiso con la organización.

Obviamente, las **culturas débiles** se caracterizarían por los rasgos opuestos. **Por una carencia de valores comunes aceptados por los componentes y una baja intervención de los mismos en la dinámica de la organización.** En esta cultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde el individualismo de sus propios valores y la no intervención en la organización como conjunto. Las culturas débiles provocan tanto la paralización de la organización como el malestar permanente y la frustración de sus integrantes.

Podemos ver una representación gráfica de las culturas fuertes frente a las culturas débiles en el siguiente gráfico.

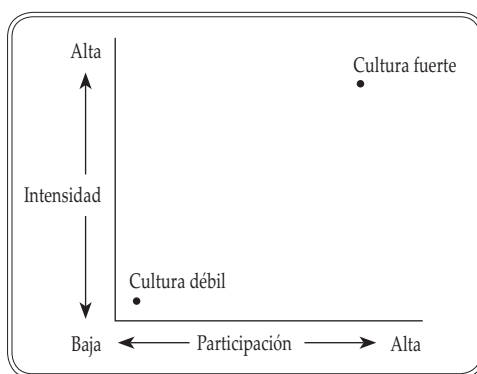


Gráfico 11. Culturas fuertes y débiles (Robbins, 1987, 442)

A partir de esta división inicial, **Municio (1988a)** reelabora una división de tipos de cultura más completa: **cultura fuerte, cultura débil, cultura estable y cultura inestable**. Esta clasificación la hace en función de dos criterios: aceptación de los valores por parte de los miembros de la organización y nivel de intervención de los mismos en la organización. La caracterización de la cultura fuerte y débil es similar a la de los anteriores autores, por lo que no me detendré en ellas.

Una **cultura estable es posible cuando hay valores comunes aceptados por la mayoría, aunque exista muy poca intervención voluntaria por lograrlos**. Los miembros siguen la dinámica de la organización encauzados por unas normas, una división de papeles, unos horarios, un sistema de recompensas y un equilibrio entre el apoyo de los directivos y el nivel de exigencias. La falta de autonomía individual evita riesgos y proporciona una mayor seguridad a todos. La organización funciona sin dificultades y las innovaciones y la solución de problemas se pueden encajar perfectamente en los planes de los directivos, siempre en la condición de que no provoquen la ruptura del "statu quo".

La **cultura inestable**, por el contrario, se identifica porque no existen valores básicos aceptados por la mayoría, mientras que es alta la dinámica de intervención de los miembros en la organización. Los valores son individuales o de grupos y el esquema de intervención suele llevar a que todos participen en las decisiones y después las puedan boicotear de forma activa o por dejación de su responsabilidad. Frente a la cultura estable, la inestable provoca el conflicto permanente, la ansiedad individual y la inmovilidad en la vida organizativa. Sólo funciona lo que exige el trabajo individual aislado que no requiere ayuda o consulta con nadie.

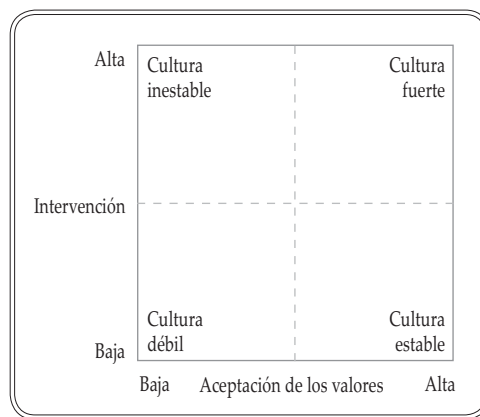


Gráfico 12. Culturas estables e inestables (Municio, 1988a, 4)

Harrison (1972) ofrece una nueva clasificación en función de la orientación de las organizaciones.

- **Organizaciones con culturas orientadas hacia el poder:** Este tipo de organizaciones tiene una estructura de poder muy visible. La autonomía de los miembros integrantes de la organización y otras recompensas son determinadas por los caprichos y deseos de los que detentan el poder. Hay mucha presión en las luchas que mantienen las personas por ganar ventajas personales sobre sus compañeros y compañeras. El bienestar de los subordinados depende mucho de sus superiores. En estas organizaciones lo que importa por encima de todo es el deseo de dominar y controlar. Son una especie de "jungla" donde prevalece la ley del más fuerte.
- **Organizaciones con culturas orientadas hacia el papel:** Estas organizaciones recalcan el orden y la racionalidad. Se desarrollan, en parte, como reacción a una orientación de poder. La competencia y el conflicto interno se regulan principalmente mediante reglas y procedimientos. Valoran mucho la predictibilidad y la estabilidad. Las normas burocráticas pasan a ocupar un lugar privilegiado: lo importante es actuar ordenada y racionalmente, siempre dentro de la legalidad establecida.

- **Organizaciones con culturas orientadas hacia el trabajo:** En este tipo de organizaciones todo está supeditado a los objetivos de la organización. La estructura de la organización, sus actividades, su profesorado, todo se evalúa en función de su contribución al objetivo. Las reglas y los reglamentos se descartan, a no ser que también ayuden al objetivo. En estas culturas es secundario el “cómo” se hacen las cosas, los medios, y se valora, por encima de todo, la “tarea o trabajo” que hay que conseguir, los fines.
- **Organizaciones con culturas orientadas hacia la gente:** Las organizaciones con culturas orientadas hacia la gente existen para servir las necesidades de sus componentes. No se espera que la gente haga cosas contrarias a sus valores. Los trabajos se asignan en base a las preferencias o necesidades personales. La carga de las tareas impopulares y sin recompensas la comparten todos por igual. En estas culturas el factor dominante son las personas consideradas como individualidades, más que la organización en sí misma. Parece como si la organización sólo tuviera razón de ser cuando las personas consiguen sus propios objetivos personales.

Charles Handy (1986) en varias de sus obras ha elaborado una tipología de las distintas culturas organizativas, según sea la **direccionalidad de sus valores orientados hacia el poder, hacia la función, hacia la tarea o hacia las personas**. La originalidad de Handy reside en que representa las cuatro grandes culturas en función de la mitología griega y que funcionan de acuerdo con cuatro lógicas bien diferenciadas.

- **La cultura Zeus:** La clave de este tipo de cultura es **la centralización del poder, que se irradia hacia la periferia de la organización en forma de tela de araña, mediante “hombres de confianza” del poder**. Se tiene más poder mientras uno se aproxime más al centro del poder. Los miembros de la organización trabajan tratando de anticiparse a los deseos y decisiones del “jefe”. La burocracia y las reglas son escasas. Las decisiones son tomadas desde posiciones políticas, tratando de mantener el equilibrio de poder, más que en función de su valor o contenido. El éxito individual depende de la orientación al poder, del talante político y de negociación del sujeto, de la capacidad para aceptar riesgos y de la infravaloración de la seguridad psicológica individual. Se juzgan los resultados y se es tolerante con los medios empleados si el fin es conseguido. **El control es ejercido mediante la selección y “colocación” de las figuras clave**. Es una cultura apropiada en entornos amenazadores. Un ejemplo exponente de este tipo de cultura serían las organizaciones de carácter familiar, dirigidas por un miembro fundador muy dominante.
- **La cultura Apolo:** El elemento nuclear en este tipo de cultura son las **normas**. Estas se convierten en un fin más que en un medio. Este tipo de cultura descansa sobre la lógica y la racionalidad de su funcionamiento y

de su estructura. Estabilidad y previsión son las dos claves de su mantenimiento. Sus procesos se basan en roles bien definidos, procedimientos fijos y formalizados para la comunicación y reglas para resolver conflictos. Los miembros de la organización son seleccionados por su adecuado cumplimiento de sus funciones. Suscita lealtad y resistencia al cambio. El poder personal depende de la posición conseguida, y la influencia se ejerce a través de procedimientos y normas. Es una cultura adecuada a entornos estables. Ejemplo de ello son las organizaciones burocráticas que participan en muchos casos de esta cultura.

- **La cultura Atenea: Gira en torno a las tareas y los resultados. Está orientada por entero a la resolución de problemas.** La meta es la tarea realizada, los medios son reunir la gente adecuada con los recursos apropiados y dejarles que ellos resuelvan las distintas situaciones. El poder está basado en la capacidad intelectual y práctica de resolución de problemas (los expertos) más que en la posición o en el poder personal. Se trata de una cultura de equipo y de proyecto, que tiende a borrar las diferencias individuales, de status y de estilo. Los miembros del equipo poseen gran control sobre su trabajo, y la valoración del mismo se hace en función de los resultados. **El control global de la organización se ejerce mediante asignación de proyectos, recursos y miembros de equipo encargados.** Es una cultura adecuada en entornos flexibles, cambiantes, competitivos y poco predecibles. Una agencia publicitaria, una productora cinematográfica, podrían ser ejemplos de este tipo de cultura.
- **La cultura Dionisos: Son las personas, los miembros de la organización alrededor de los que gira el funcionamiento de la organización para que éstos alcancen sus objetivos. Se basa en el consenso mutuo y en un contrato psicológico** cuya regla de oro, no escrita, dice: la organización está subordinada al individuo, que puede perseguir en ella sus propias metas y dejar la organización cuando desee. Es difícil en ella el control y la coordinación. Handy pone como ejemplo precisamente, el reagrupamiento de profesionales (médicos o abogados) que concentran sus talentos, principal activo de la organización.

	Zeus	Apolo	Atenea	Dionisos
Elemento clave	Poder	Normas	Tareas y resultados	Personas
Orientación	Control	Función, cumplimiento normas, orden y racionalidad metódica	Eficacia, consecución de los objetivos establecidos	Satisfacer las necesidades de los miembros de la organización

	Zeus	Apolo	Atenea	Dionisos
Estilo directivo	Centralización del poder, que se irradia a la periferia mediante "hombres de confianza"	Burocrático. La jerarquía y el status se adquieren en función del puesto legal que se ocupa.	Basado en la capacidad y competencia para llevar a cabo la tarea (expertos/as)	Se ejerce en función de la mayor aptitud y mayor dedicación para ayudar a los demás
Toma decisiones	En función del equilibrio de poder más que por su valor o contenido	En función de la legalidad, la norma y los procedimientos regulados.	En función de la capacidad intelectual y la experiencia en resolver problemas	Por consenso, buscando la solución que no perjudique a nadie
Funcionamiento	Burocracia y reglas escasas	Burocracia basada en Informes. Cada paso respaldado y con constancia escrita.	Trabajo de equipo y con proyectos, en base a objetivos organizacionales	Las funciones se asignan por preferencias personales, sin obligar a nadie.
Éxito	Depende de la orientación al poder, del talante político y negociador	En función de la antigüedad y la respuesta ajustada a la norma	En función de la consecución o no de resultados	En función de la dedicación a satisfacer las necesidades de los demás.
Control	Mediante la selección y colocación de figuras clave	Selección y promoción en función del adecuado cumplimiento de las funciones	Mediante la asignación de proyectos, recursos y miembros de equipo encargados.	Sin controles
Clima	Alto riesgo, infravaloración de la seguridad psicológica individual	Relaciones reguladas por normativa. Reuniones oficiales.	Colaborativo y de autonomía.	Distendido, buscando que haya una satisfacción en el trabajo
Ejemplo	Organizaciones familiares dirigidas por miembros fundadores dominantes	Aparatos burocráticos de empresas y administraciones	Agencia publicitaria.	Grupo de voluntariado

Esquema 13. Tipología cultural de Handy (1986)

Blake y Mouton (1964) diseñaron una rejilla en función de **dos variables**: **tendencia hacia el trabajo**, la producción, la eficacia y el resultado económico; y **tendencia hacia la persona**, su satisfacción y su desarrollo. “Preocupación” que hace referencia a la “manera que” la dirección se preocupa por la producción o por las personas. Pues estos autores parten de la idea de que los distintos estilos de liderazgo originan la aparición de diferentes tipos de cultura.

Para estos autores la “**preocupación por la producción**” se concibe como las actitudes de la dirección hacia la calidad de las decisiones sobre políticas, procedimientos y procesos, creatividad en investigaciones, calidad en la eficiencia en el trabajo, en los resultados. De idéntica forma, la “**preocupación por las personas**” se refiere al grado de compromiso personal con el logro de metas, el mantenimiento de la autoestima de los miembros de la organización, la asignación de responsabilidades en función de la confianza más que en la obediencia, el mantenimiento de buenas condiciones de trabajo y de relaciones interpersonales adecuadas. De acuerdo con estos dos criterios definen **cuatro tipos de cultura**:

- **cultura pobre**, donde los directivos se preocupan muy poco tanto de las personas como de la producción;
- **cultura rica o equilibrada**, en la que se encuentran justo al otro extremo;
- **cultura confortable y cálida**, donde la preocupación se centra en las personas;
- **y cultura árida y fría**, donde la ocupación preferente es la productividad.

Pues bien, teniendo en cuenta todo lo anterior, para **Municio (1996)** cuando se da un máximo de tendencia hacia el trabajo y un mínimo de tendencia hacia las personas, el tipo de cultura que se genera es de orientación hacia los resultados, cultura estable u optimizante. Sería similar a la cultura Atenea, propuesta por Handy. Cuando se combinan un máximo de tendencias hacia la satisfacción y un mínimo hacia el trabajo, el tipo de cultura sería de orientación a las personas, cultura inestable o política. Sería equivalente a la cultura Dionisos de Handy. Cuando tanto la tendencia hacia la satisfacción como la tendencia hacia el trabajo son mínimas, se da una cultura con una fuerte orientación a la función, cultura débil o satisfaciente. Sería el sinónimo de la cultura Apolo de Handy. Cuando las tendencias hacia el trabajo y hacia la satisfacción son máximas se da una orientación a la sociedad, cultura fuerte o integradora.

Deal y Kennedy (1986), después de examinar cientos de organizaciones y sus ambientes, elaboran su tipología de culturas corporativas en función de **dos factores**:

- el grado de riesgo asociado con las actividades de la organización y
- la velocidad con que la organización y sus miembros obtienen feedback (retroinformación) sobre el éxito de las actividades, estrategias y decisiones llevadas a cabo.

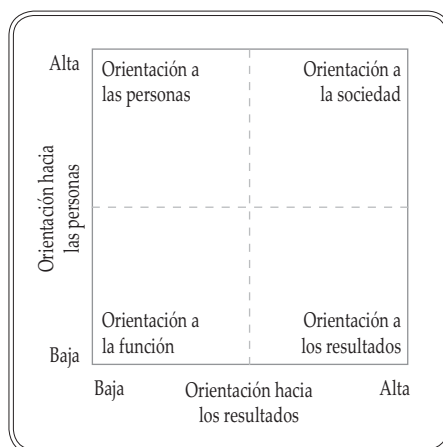


Gráfico 14. Tipología cultural de Mucio (1988b, 5)

	RIESGO ALTO	RIESGO BAJO
RESPUESTA RÁPIDA	<p>CULTURA MACHO Valor: Riesgo, rapidez, dureza. Ejemplo: Policía, cirujía. Rituales: Supersticiones. Héroes: Agresivos, individualistas. Ventajas: Flexibilidad, agilidad, adaptación. Desventajas: Olvida errores, fomenta inmadurez, mucha rotación. Hábitos: A la moda.</p>	<p>TRABAJO/JUEGO DURO Valor: Cantidad trabajo para satisfacer al cliente. Ejemplo: Automóvil, venta. Rituales: Juntas, fiestas, promociones, himnos. Héroes: Equipo. Ventajas: Estímulo trabajo constante y conjuntado. Desventajas: Prima cantidad sobre calidad. Hábitos: "Normalidad" de la "clase media"</p>
RESPUESTA LENTA	<p>APUESTA LA COMPAÑÍA Valor: Apostar por el futuro. Ejemplo: Prospecciones, construcción espacial. Rituales: Junta negocios. Héroes: Los experimentados y que acertaron. Ventajas: Creatividad. Desventajas: Vulnerables ante entornos cambiantes. Hábitos: Conservadores y jerarquizados.</p>	<p>CULTURA DEL PROCESO Valor: Perfección técnica. Ejemplo: Administración pública, seguros. Rituales: Orden, puntualidad, detalle, titulaciones, jerarquización. Héroes: Las funciones, el cargo hace al héroe. Ventajas: Orden. Desventajas: Burocracia. Hábitos: Conservadores y jerarquizados</p>

Esquema 15. Tipos de cultura según riesgo y respuesta (Deal y Kennedy, 1986)

- **La cultura del hombre duro y macho se caracteriza por ser una cultura individualista. Se asumen riesgos altos y se obtiene rápida retroinformación sobre el éxito de sus acciones. Cultura joven, enfocada en la velocidad, el todo o nada. Dureza es la máxima de esta cultura.** Dureza frente al riesgo continuo, ante la lucha permanente tanto con los de fuera como con los de dentro. Se premia la audacia, el no llorar en público. Son culturas orientadas al éxito, por eso posiblemente sea la menos sexista, al fin y al cabo una estrella es una estrella. La oportunidad es crucial en este tipo de culturas, por lo que los miembros suelen diseñar rituales que les protejan de los caprichos del ambiente, que les dé una cierta sensación de seguridad. Estos rituales se convierten en supersticiones. **La debilidad de esta cultura es** que desvaloriza la persistencia a largo plazo. Se olvidan las potencialidades de la cooperación, no aprende de los errores pasados, fomenta inmadurez porque tolera “estrellatos”. La alta rotación de miembros debido al fracaso a corto plazo impide una cultura cohesiva.
- **La cultura de trabajo mucho, juegue mucho** se caracteriza, sin embargo, por ser una **cultura de la actividad**. Siempre que se persista, el trabajo se realiza. El éxito es producto de la tenacidad. Riesgos muy pequeños (ninguna acción individual supone la quiebra global de la organización) y retroinformación muy rápida. **El valor primordial de esta cultura es el cliente y sus necesidades.** Se valora el éxito en función del volumen de las actividades y no por la cuantía de las apuestas. Las relaciones no fomentan el individualismo, sino el trabajo en equipo: es el equipo el que vence, el que produce volumen. La diversión se convierte en el lado frívolo del trabajo y motiva a los miembros de la organización. **Sus debilidades son** que el volumen puede desplazar a la calidad del producto; la falta de reflexión o atención. En caso de crisis, la organización suele tomar una medida drástica (irse a otro lugar) en vez de buscar la raíz del problema. Los miembros no se apegan a la organización el tiempo suficiente para ayudarla en época de crisis porque suelen estar más comprometidos con la acción que con la organización. Es una cultura para gente joven cronológicamente, porque requiere una energía que decae con la edad.
- **La cultura de apuesta la compañía: El valor clave es el futuro y la importancia de invertir en él. Alto riesgo y lenta retroinformación.** La importancia que tiene el tomar decisiones correctas crea un sentido de reflexión en estas organizaciones. El ritual primordial de esta cultura es la junta de negocios, donde los asientos están asignados según categorías y en la que sólo los funcionarios más importantes hablan. La toma de decisiones se hace desde arriba hacia abajo, una vez que se han incluido todas las aportaciones. Se dedica mucho tiempo a tomar una decisión, ya que se arriesga mucho. Se respeta la autoridad y la competencia técnica que ha

probado su certeza a lo largo de los años. Se comparten conocimientos, pues el éxito depende de ello. **Pero es una cultura lenta, vulnerable a las fluctuaciones a corto plazo mientras esperan el éxito a largo plazo.**

- **La cultura del proceso:** El valor clave es la perfección técnica, centrándose en entender bien el proceso y los detalles. No se tiene retroinformación hasta que alguien les hecha la culpa de algo. Esta falta de información obliga a los miembros de la organización a concentrarse en cómo hacer su trabajo y no en lo que hacen. Tienden a “protegerse la espalda”, describiendo cualquier incidente con minuciosos detalles, dando explicación de sus actos y mandando copia de ello a todo el mundo. Su preocupación fundamental es el resultado del proceso, la perfección del acabado, el relleno del papeleo. Los miembros son ordenados, puntuales, detallistas, con gran memoria. Llevan a cabo los procedimientos tal y como están escritos, sin preguntar si tienen sentido para el mundo real, el cual, de hecho, deja de existir. La carencia de un éxito identificable, hace que se identifiquen los héroes con las funciones, no las personas, es decir, **el puesto es el que hace al héroe**. Los rituales se concentran en los patrones de trabajo. Se presta mucha atención a los títulos y las formalidades. Sus jerarquías, rígidamente estructuradas, se parecen mucho a un sistema de clases. **Su debilidad** es que tiende a convertirse en una burocracia, primando el cómo sobre el qué, y es difícil de cambiar.

Mike Burke (1984) propone una tipología de la cultura institucional que elaboró a partir de sus encuestas sobre empresas y cuadros dirigentes, en función de **dos criterios**:

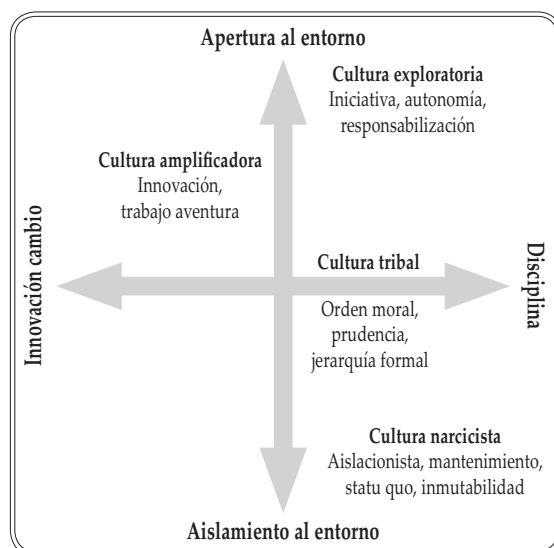


Gráfico 16. Tipología cultural de Burke (1984)

- **Cultura narcisista:** Gran aislamiento del entorno que afecta a todas las informaciones que puedan cuestionar el orden de la organización. Favorece el estancamiento, el inmovilismo y el control centralizado.
- **Cultura tribal:** Mayor apertura al entorno, en la medida en que la organización encuentra en él las oportunidades para desarrollar sus propias visiones del mundo. Favorece la constitución de una tribu, de una casta jerarquizada formalmente, el conformismo.
- **Cultura exploratoria:** Muy abierta al entorno, dispuesta a aprovechar todas las oportunidades que en él se presenten. Son agresivas, competitivas y con gran voluntad de conseguir el éxito. El sentido de las relaciones y la voluntad de éxito personal son sin duda sus rasgos principales.
- **Cultura amplificadora:** La atención muy especial al entorno se acompaña aquí de un sentido profundo de su propia dirección, de sus propios objetivos y lógica de evolución. Con esta mentalidad, el aprovechamiento de las oportunidades está mucho más condicionado por el filtro del proyecto de la organización.

Koontz, O'Donnel y Wehrich (1990, 331) nos ofrecen una tabla que esquematiza las características de los **dos tipos de culturas organizacionales** que proponen:

Cultura centralizada	Cultura participativa
<p>Planificación</p> <p>Los objetivos se fijan en forma autocrática. La toma de decisiones es centralizada.</p>	<p>Planificación</p> <p>Los objetivos se fijan de forma altamente participativa. La toma de decisiones es descentralizada.</p>
<p>Organización</p> <p>La autoridad está centralizada y escasamente definida.</p>	<p>Organización</p> <p>La autoridad está descentralizada y definida con precisión.</p>
<p>Integración</p> <p>Se contrata por amistad. La capacitación sólo se da en áreas especializadas.</p>	<p>Integración</p> <p>Se selecciona en función de criterios de desempeño. La capacitación abarca todas las áreas funcionales.</p>
<p>Dirección</p> <p>Los dirigentes ejercen un liderazgo participativo. Las comunicaciones fluyen más de arriba hacia abajo.</p>	<p>Dirección</p> <p>Los dirigentes ejercen un liderazgo rector Las comunicaciones fluyen en todos los sentidos.</p>
<p>Control</p> <p>Los jefes ejercen un control muy estricto. Enfoque de carácter financiero.</p>	<p>Control</p> <p>Las personas ejercen gran parte de autocontrol Enfoque abarca varios aspectos.</p>

Esquema 17. Tipología cultural de Koontz, O'Donnel y Wehrich (1990)

Ansoff (1985, 123) propone **cinco tipos de cultura** (estable, reactiva, previsora, exploratoria y creativa) en función de **seis atributos**:

- La **perspectiva temporal** en la que la organización se percibe a sí misma y a su entorno;
- El **conjunto de alternativas** en que busca sus posibilidades de acción;
- El **foco de atención** de la organización, ya sea interno (lo que dentro de ella suceda) o externo (los acontecimientos del entorno);
- La **propensión al cambio**, que se mide a través de la fuerza de la señal necesaria para provocar un cambio estratégico;
- El **grado de ruptura con la experiencia pasada** que es aceptable en las alternativas de acción;
- La **propensión al riesgo** en la elección de alternativas.

Considera que las **culturas estable/reactiva** son consideradas como introvertidas, reacias al riesgo y resistentes al cambio. En el otro extremo, las **culturas exploratoria/creativa** están abiertas a la nueva información, a las nuevas influencias, favorecen y buscan el cambio. La **cultura de previsión**, propia de muchas organizaciones actuales, es propensa al cambio en tanto cuanto la acción estratégica no se salga de un terreno conocido. Veámoslo en el siguiente esquema.

Nivel cultural / Atributo	Estable	Reactivo	De previsión	Exploratorio	Creativo
Perspectiva temporal	Pasado	Presente	Futuro habitual	Futuro inhabitual	Nuevos futuros
Conjunto de alternativas	Precedentes pasado	Experiencia pasado	Posibilidades extrapoladas	Posibilidades globales	Posibilidades creativas
Foco de atención	Introvertida	Introvertida	Introvertido/ extravertido	Extrovertido	Extrovertido
Propensión cambio: señal de	Crisis	Actuación insatisfactoria	Previsión de descenso en actuación	Búsqueda continua del cambio	Búsqueda del nuevo cambio
Aceptación ruptura del cambio	Nula: statu quo	Desviación mínima	Incremental	Ruptura	Novedad
Propensión al riesgo	Aversión al riesgo	Riesgo mínimo	Riesgo habitual	Equilibrio riesgo/ganancia	Prefiere riesgo inhabitual
Lema	No perturbar calma	Preparado para todo	Planificar el futuro	Estar donde la acción	Inventar el futuro
Cultura preferida por:	Producción contabilidad	Producción finanzas	Marketing planificación	Producto/mercado. Desarrollo Diversificación	Investigación nuevas iniciativas

Esquema 18. Tipología cultural de Ansoff (1985)

En la séptima fila del esquema trata de caracterizar cada una de las culturas mediante una frase descriptiva. Y en la última fila de esta misma tabla señala la correspondencia entre los respectivos tipos de cultura y las diversas funciones de una organización típica de producción.

Sethia y Von Glinow (1985), por su parte, establecen una **tipología de culturas en función del interés por el rendimiento y el interés por las personas de la organización. Surgirán así cuatro tipos de culturas: apática / preocupada / exigente / integradora**. El interés por las personas hace relación con el compromiso de la organización, con el bienestar de sus miembros y el respeto a su dignidad. El interés por el rendimiento hace referencia a la expectativa de la organización de que sus miembros rindan y cumplan mejor en el desempeño de sus trabajos y que hagan pleno uso de sus facultades y su talento.

- La **cultura apática** muestra pequeño interés por la gente e indiferencia hacia su rendimiento.
- La **cultura preocupada** muestra alto interés y preocupación por la gente, pero pocas expectativas de demanda de rendimiento a las personas.
- La **cultura exigente** muestra poca sensibilidad hacia la gente pero mantiene expectativas de fuertes demandas de rendimiento por parte de las personas.
- La **cultura integradora** muestra un alto interés tanto por las personas como por el rendimiento que se espera de ellas.

	Bajo interés por el rendimiento	Alto interés por el rendimiento
Alto interés por las personas	Cultura preocupada	Cultura integradora
Bajo interés por las personas	Cultura apática	Cultura exigente

Esquema 19. Tipología cultural de Sethia y Vong Glinow (1985, 409)

Hargreaves (1992), investigando los patrones de interrelación entre el profesorado, ha identificado al menos **cuatro tipos de cultura profesional en el mundo de la enseñanza**.

- La **cultura del individualismo** se caracteriza por espacios celulares aislados (clases), donde hay zonas acotadas para cada ámbito de decisión altamente especificadas y autónomas (jefe de estudios, tutor, profesor, dirección), con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente. Estructura celular que dificulta la colaboración mutua, aumentando la incertidumbre y la ansiedad, pero asegurando la autonomía profesional.

- La **cultura balcanizada** es más frecuente en los centros de Secundaria (por su propia estructura organizativa departamental, especialización y socialización de su profesorado). Las tareas profesionales se desarrollan en pequeños grupos aislados, en competencia entre sí, la mayoría de las veces. Estos grupos suelen permanecer relativamente estables, siendo impermeables entre sí en sus métodos y funcionamiento, identificándose progresivamente por el grupo al que se pertenece y que suele expresar un carácter político (diferencias en función de las cuotas de poder conseguido por cada subgrupo y por los intereses que se defienden desde cada parte).
- La **colegialidad artificial** supone en la práctica un funcionamiento individualista, pero (por presión administrativa externa) se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas. Las reuniones no son más que medios instrumentales para conseguir ciertas metas prefijadas e impuestas, en determinados tiempos y espacios (ritmo productivo eficaz). Las relaciones son impuestas externamente y reguladas por procedimientos burocráticos.
- La **cultura de colaboración** sería el tipo de cultura deseada, que entendería la enseñanza como tarea colectiva, resquebrajando los muros del individualismo y potenciar la cooperación, trabajo conjunto e interdependencia entre los profesores, implicación real en la dinámica de trabajo.

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempo y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración y espontánea participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto. Interdependencia, coordinación: formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celular y por compartimientos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas, departamento. Estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Esquema 20. Tipos de cultura profesional de la enseñanza (Bolívar Botía, 1993b, 70)

Ciertamente, en el análisis y evaluación de la cultura de una organización de educación va a ser **prácticamente imposible utilizar estrictamente una determinada tipología cultural de las establecidas** debido a las siguientes razones:

- Ninguna organización concreta se ajusta de forma igual a una de estas clases o tipos de culturas descritas anteriormente. En la mayoría de las organizaciones se da una **mezcla de los distintos tipos de cultura institucional**, aunque predominen algunas de las orientaciones ya mencionadas.
- **Dentro de una organización se dan diferentes subculturas**, cada una con una orientación muy diferente, e incluso enfrentada (contracultura) con las otras.
- Utilizar una tipología es una forma de agrupar las categorías de algo que se estudia, establecer aquello en que coinciden y aquello en que discrepan, comparar, medir, establecer criterios de semejanza y diferencia. De alguna forma comienza a ser una cierta **cuantitativización de un fenómeno**. Y no es esta una forma adecuada de acercarse y entender una característica eminentemente cualitativa de las organizaciones.

No obstante, creo que sigue siendo útil la presentación de la cultura de una organización utilizando, en cierta medida, este tipo de clasificación tipológica a la hora de establecer cómo se caracteriza la cultura de una organización, no

de forma acabada, pero sí en sus orientaciones fundamentales. De hecho, los seres humanos solemos ser bastante gregarios, y construimos nuestra sociedad y nuestras organizaciones de forma bastante similar. El fenómeno de la cultura es aquello que trata de agrupar las semejanzas, lo común, lo compartido por personas que conviven y construyen la realidad desde paradigmas cercanos.

Por lo tanto, bien **podemos utilizar una tipología, que trata de agrupar lo común, para describir un fenómeno que describe lo común**. Aunque cada cultura es única, como dice el refrán “nada hay nuevo bajo el sol”. Por lo que toda cultura tiene que tener suficientes analogías con otras culturas de su entorno, de su época o, al menos, de su ámbito, para que podamos, en cierta medida, compararla, y establecer en qué medida predomina en su descripción un tipo de orientación u otra.

En este sentido, y con este afán, voy a establecer **mi propia tipología**, fruto de una selección de aquello que me ha parecido más significativo y relevante de las tipologías anteriormente descritas y resultado también de mi experiencia profesional e investigadora en organizaciones educativas.

Concepción	Eficientista	Sociocrítica-Política	Interpretativo-Simbólica
Tipo cultura	Burocrática	Colaborativa	Permisiva
Elemento nuclear	Normas	Negociación y consenso	Personas
Orientación	Función, cumplimiento normas, orden y racionalidad metódica	Eficacia, consecución de los objetivos establecidos	Satisfacer las necesidades de los miembros de la organización
Estilo directivo	Burocrático. La jerarquía y el status se adquieren en función del puesto legal que se ocupa.	Basado en la capacidad y competencia para llevar a cabo la tarea (expertos)	Se ejerce en función de la mayor aptitud y mayor dedicación para ayudar a los demás
Toma decisiones	En función de la legalidad, la norma y los procedimientos regulados.	En función de la capacidad intelectual y la experiencia en resolución de los problemas	Por consenso buscando la solución que no perjudique a nadie
Funciona Miento	Burocracia organizada. Cada paso respaldado y con constancia escrita. Informes de todo.	Trabajo de equipo y con proyectos, en base a objetivos organizacionales (no individuales ni de grupo)	Las funciones se asignan por preferencias personales sin obligar a nadie a tareas que no le gustan
Éxito	En función de la antigüedad y la respuesta ajustada a la norma	En función de la consecución o no de resultados	En función de la dedicación a la satisfacción de las necesidades de los demás.

Concepción	Eficientista	Sociocrítica-Política	Interpretativo-Simbólica
Tipo cultura	Burocrática	Colaborativa	Permisiva
Control	Selección y promoción en función del adecuado cumplimiento de las funciones	Mediante la asignación de proyectos, recursos y miembros de equipo encargados.	Sin controles
Clima	Relaciones reguladas por normativa. Reuniones oficiales.	Colaborativo y de autonomía.	Distendido, buscando que haya una satisfacción en el trabajo

Esquema 21. Tipología cultural propuesta

1. **Cultura burocrática:** Es una cultura paternalista, dominante, que concibe que al ser humano hay que controlarlo, pues sólo de esta forma se pueden conseguir unos resultados eficaces. La **educación** se entiende como reproducción de la cultura social y la misión de los educadores es transmitir de la forma más fiel posible los valores sociales imperantes. Se entiende que la **evaluación** no es para mejora sino para seleccionar y controlar a las personas más capaces de cara que ocupen los cargos directivos en la sociedad. Centralización del **poder**. Distribución funcional y jerárquica de tareas, organización celular de aulas y espacios, falta de apoyo interpersonal, trabajo privado en las aulas. El elemento nuclear en este tipo de cultura son las normas. Estas se convierten en un fin más que en un medio. Este tipo de cultura descansa sobre la lógica y la racionalidad de su funcionamiento y de su estructura. **Estabilidad y previsión** son las dos claves de su mantenimiento. Sus procesos se basan en roles bien definidos, procedimientos fijos y formalizados para la comunicación y reglas para resolver conflictos. Los miembros de la organización son seleccionados por su adecuado cumplimiento de sus funciones. Suscita **lealtad y resistencia al cambio**. El poder personal depende de la posición conseguida, y la influencia se ejerce a través de procedimientos y normas. El control lo ejercen vía normativa, reglamentación y en función de los resultados que eran lo que en definitiva más valoraban y más se les exigía desde la administración.

Los **equipos directivos** que se enmarcan dentro de esta tendencia entienden el ejercicio de su función como un "oficio", que se puede aprender y que hay que saber hacer. Los rasgos que definen su actuación son: dirigir (gestionar los recursos y distribuir las funciones de los distintos miembros), controlar y ejecutar. Son equipos directivos que conocen los mecanismos de la Administración y se limitan a aplicarlos de una forma burocrática y reproductora. El tipo de **comunicación** que establecen es unidireccional, jerárquica y descendente a través de estructuras forma-

les verticales. Inhibe la **participación**, ya que las decisiones son tomadas unilateralmente. Quienes de facto acaban decidiendo las normas del centro, quienes intervienen más en las reuniones, tienen la última palabra y toman las decisiones clave son en definitiva los equipos directivos. Sin embargo, hay pocos equipos directivos entre los centros estudiados que impongan de forma jerárquica y autoritaria la solución a los **conflictos**. La forma preferida de reaccionar ante ellos parece ser: “los conflictos no existen”, y en todo caso se reducen a enfrentamientos personales. Todo esto crea en este tipo de centros, marcados por una cultura de los equipos directivos burocrática-eficientista, un nivel de satisfacción y de motivación bastante bajo entre los miembros del centro, lo cual está generando un clima irreal y regresivo (de conductas infantiles).

2. **Cultura permisiva.** Representa la cultura del “laissez-faire”, que entiende al ser humano como un ente individual que debe caminar independientemente. La **educación** sigue siendo una reproducción al no haber ningún tipo de cuestionamiento sobre sus metas. Cada profesor se entiende como una “**unidad celular**” independiente. Se defiende por encima de todo la “libertad de cátedra” y no intromisión en la labor educativa de cada unidad celular. El centro se concibe como lugar de trabajo y fuente de remuneración que se abandona lo antes posible para dedicarse a aquellas actividades y tareas que realmente son gratificantes. Son las personas, los miembros de la organización alrededor de los que gira el funcionamiento de la organización para que éstos alcancen sus objetivos. Se basa en el consenso mutuo y en un cierto “contrato psicológico” cuya regla de oro, no escrita, dice: la organización está subordinada al individuo, que puede perseguir en ella sus propias metas y dejar la organización cuando desee. Es difícil en ella el control y la coordinación.

El rol que desempeñan estos **equipos directivos** se adapta a las circunstancias cambiantes del exterior, buscando más dar una imagen más aparente que real. Fomentan un funcionamiento formalizado, donde todo se registra en actas formales para que “no haya problemas”. Esto crea una cierta “**anarquía organizada**”, donde se deja actuar a cada uno según le convenga mientras no haya interferencias con los intereses de otros miembros. La **comunicación** ascendente/descendente es de tipo informal, manteniéndose una comunicación horizontal socio-afectiva. Esto es fuente de rumores permanentes al primar los intermediarios en dicha comunicación. Hay participación pero no compromiso. Muchos claustros son más de tipo informativo que decisorio. Los **conflictos** suponen un enfrentamiento con la administración, con lo cual siempre se diluyen las responsabilidades fuera del ámbito del centro. El **clima** existente es frustrante, permisivo, imperando un cierto escepticismo y caos organizativo.

3. **Cultura colaborativa.** Entienden la **enseñanza** como una actividad compartida. Se fomenta una colaboración espontánea y una participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo no están prefijados. **Sentido de comunidad:** apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente. Visión compartida del centro como conjunto de valores, procesos y metas. Se entiende el centro como unidad y agente de cambio. Gira en torno a las tareas y los resultados. Está orientada a la resolución de problemas. La meta es la tarea realizada, los medios son reunir la gente adecuada con los recursos apropiados y dejarlos que ellos resuelvan las distintas situaciones. El **poder** está basado en la capacidad intelectual y práctica de resolución de problemas (los expertos) más que en la posición o en el poder personal. Se trata de una cultura de equipo y de proyecto, que tiende a borrar las diferencias individuales, de status y de estilo. Los miembros del equipo poseen gran control sobre su trabajo, y la valoración del mismo se hace en función de los resultados. El control global de la organización se ejerce mediante asignación de proyectos, recursos y miembros de equipo encargados. Es una cultura adecuada en entornos flexibles, cambiantes, competitivos y poco predecibles.

El equipo directivo se ha convertido en **líder** del equipo docente. Sus cualidades reconocidas por sus compañeros están basadas en la negociación (sabe utilizar las técnicas de resolución de conflictos), en la coordinación (es capaz de conseguir que cada grupo de interés ceda para conseguir un consenso) y en la habilidad para deshacer los rumores. Estimula el debate y el conflicto constructivo como forma de superar las crisis internas del grupo. La **comunicación** que fomenta es de tipo multidireccional, haciendo aflorar los compromisos ideológicos que subyacen en los planteamientos educativos de los distintos grupos que configuran la comunidad educativa. Fomenta una **participación** que exige responsabilidad y compromiso en la toma de decisiones. Del **conflicto** crea una estrategia de mejora, que implica innovación y cambio.

ANEXO

Ejemplo de análisis cultural en una institución educativa

Se exponen a continuación, a modo de ejemplos, algunos **aspectos de análisis culturales realizados en instituciones educativas. Son fragmentos de materiales elaborados por las comunidades educativas participantes en el proceso de investigación evaluativa participativa de su propio centro educativo.** Están agrupados de acuerdo con los elementos que componen la cultura institucional y en algunas ocasiones estarán, a su vez, organizados por sectores de la comunidad educativa: equipo directivo, profesorado, alumnado y familias, en general. Aunque son interpretaciones sacadas de su contexto, **nos pueden servir como ilustración o ejemplos de un proceso de investigación evaluativa participativa llevada a cabo en la realidad.**

Finalmente, se expone un **ejemplo de la representación tipológica de la cultura institucional de un centro educativo, como síntesis de la evaluación llevada a cabo.** Nos puede dar una visión aproximada de cómo articular el informe final o la presentación de los resultados del proceso de investigación evaluativa participativa en una institución educativa. **Hemos querido ser fieles al argot popular de profesores y alumnos, que aunque pueda resultar menos académico nos parece más vitalista y más pegado a la realidad. Se trata de un informe evaluativo provisional al que habría que añadir las propuestas de cambio institucional, que aquí por razones de espacio no incluimos.**

1. RITUALES DE PODER

1.1. EQUIPO DIRECTIVO

Quizá el ritual de poder más significativo empleado por la *dirección* en su relación con el profesorado haya sido la selección de nuevos miembros; así como los rituales propios de socialización del profesorado en la cultura del centro, muy marcados desde la dirección y acompañados por una buena parte del profesorado en las reuniones de claustro de profesores, en la indicación de lo que está bien y lo que está mal, en las llamadas a hablar con la dirección..., momentos privilegiados para expresar y manifestar cuáles son los valores del centro y dónde está el poder. (...)

Si tuviéramos que hacer una caracterización global de la actuación del equipo directivo (sin incluir el liderazgo real de la líder) en cuanto a la ritualización del poder, se podría afirmar que se ha ido caracterizando progresivamente por rituales de "despoder" (si es que se pudieran denominar así). La falta de una clara toma de decisiones, caracterizada por la **convocatoria de reuniones del profesorado para decidir todo; la no asistencia sistemática a las cenas de profesores y el rechazo expreso a la participación en las mismas** (ceremonia esencial de consolidación del grupo, a la que asiste todo el profesorado); la tónica de

tensión habitual y de queja ante el ejercicio del poder por parte de la directora; el convencimiento por parte de la misma de que esta no es su función y de que la ha asumido porque no había nadie más que lo hiciera de la familia; todos estos factores han ido consolidando una sensación generalizada de des poder, de abandono y de progresiva dejación del ejercicio de un liderazgo orientador, de la transmisión de un sentido de misión, de apasionamiento por una finalidad. Por el contrario, la sensación de indefensión ante los acontecimientos que afectan al centro, de incertidumbre en la toma de decisiones, de indeterminación ante el futuro, es la sensación que se ha ido generalizando entre la comunidad escolar, potenciada y multiplicada por esta ritualización progresiva del des poder desde la dirección.

Lo que fueron en un inicio rituales de poder, ceremonias de imagen (fiesta del colegio, control del profesorado, selección de nuevos miembros, etc.), **se han convertido actualmente en rituales de descontrol** (en las últimas fiestas del colegio la mayoría de los asistentes –profesores, padres, dirección, alumnos– expresan esa sensación de forma generalizada), o en el mejor de los casos, rituales de des poder. Un ejemplo significativo de ello ha sido el comedor escolar: dado que el profesorado de primaria protestaba por tener que responsabilizarse del funcionamiento organizativo del comedor, y los de bachillerato no se involucraban para que no hubiera más conflicto, el equipo directivo decidió responsabilizarse personalmente del mismo.

1.2. PROFESORADO

En la relación entre el profesorado, los rituales de poder se dan fundamentalmente durante los momentos informales: por ejemplo, las **horas de descanso compartido** (recreos, comidas, etc.), **donde se ve claramente cómo se sitúan los distintos grupos y coaliciones cuando se va a tomar un café** en la hora del recreo, cómo se agrupan para ir a comer (incluso a distintos restaurantes en la misma hora y el mismo día), cómo se sitúan en la mesa cuando hay una cena de profesorado o cómo se colocan en las reuniones. La cercanía profesional ha implicado una cercanía personal, y viceversa.

Hay que tener en cuenta que el factor temporal y espacial ha influido poderosamente en una primera división: “los de mayores y los de pequeños”, es la expresión comúnmente utilizada para referirse entre toda la comunidad a estos dos bloques de profesorado. El tener horarios diferentes entre primaria y ciclo superior-bachillerato provoca que la primera división obvia se haya establecido entre estos dos niveles, que no comparten recreo juntos (espacio importantísimo de relación informal), ni tampoco la hora de entrada y salida del centro, ni todas las reuniones (algunas son generales, pero la mayoría se

diferencia entre primaria y ciclo superior). Todo ello viene provocando una separación no sólo simbólica, sino real.

Esto viene agravado por un cierto sentimiento de “inferioridad” expresado por el profesorado de primaria respecto a desventaja en horarios, autonomía, etc.: “los de mayores no tienen que estar tanto tiempo en el colegio los días finales de curso”, “los de mayores tienen menos reuniones que nosotros”, “a los de mayores la dirección les deja más independencia”; y un cierto sentimiento de superioridad expresado por algún profesor de ciclo superior (refiriéndose a los de primaria como “la chusma”) y por bromas irónicas de otros profesores también de ciclo superior respecto a “los de pequeños”.

Pero también hay **divisiones de poder muy claras entre el profesorado de ciclo superior-bachillerato:** un grupo muy cohesionado en torno a la líder del centro que comparte casi todas sus horas libres (recreos, entradas y salidas de clase, etc.), y que charla continuamente sobre lo que pasa “minuto a minuto” en el centro; y profesores aislados que como comenta el resto del profesorado “van a su bola” y que el único trato que tienen con el resto del profesorado es el saludo y el adiós. Ciertamente, el grupo de la líder ejerce un poder efectivo y arrollador en la toma de decisiones respecto a los aspectos pedagógicos y organizativos del centro, que los profesores aislados lo sienten como “una apisonadora que pasa por encima de ellos”.

1.3. PROFESORADO-ALUMNADO

En cuanto a la **relación entre el profesorado y el alumnado, los rituales de poder** que se explicitan de una forma más ostensible en esta relación mantenida a lo largo de la estancia en el centro se realizan al principio y al final de cada curso escolar. **Al principio a través del “tour de force” que se opera, sobre todo entre los nuevos y el profesor, en el que ambos tratan de establecer los límites hasta dónde se puede llegar. Se pueden establecer tres formas “tópicas” en que se resuelve esta situación:**

Estilo explosivo/dejar hacer: Aquel profesorado que “entra de duro” marcando normas y una disciplina férrea al principio pero que progresivamente va dejando hacer, porque considera que ha debido ser suficiente el haberlo explicitado verbalmente al principio para que el alumnado lo tenga en cuenta y cumpla las normas establecidas. Va relajando la exigencia de cumplimiento de las férreas normas marcadas al principio, hasta que la situación es a su juicio “escandalosa”, y estalla de forma explosiva, de forma desproporcionada y descontextualizada, “pagando justos por pecadores” (como se quejan los propios alumnos/as) en ese momento. Se va dando cíclicamente este proceso, generando una situación de dependencia del alumnado, que sabe hasta dónde llegar

dependiendo de la situación y el humor del profesor en el momento concreto. Como decía un grupo de alumnos: “en ese momento es mejor no decir nada, ni siquiera mirarle”. La educación se convierte así en nepotismo y adaptación camaleónica. Al final de curso, para no complicarse, este tipo de profesorado suele aprobar de forma mayoritaria a sus alumnos/as.

Estilo maternal/afectivo: Aquel profesorado que, desde el principio de curso, alude constantemente a la buena voluntad de los alumnos/as y a recordar que en el colegio “se está para estudiar”. Que pone sanciones pero no es consistente ni consecuente con las mismas. Que, como los propios alumnos dicen “suelta sermones que por un oído nos entran y por otro nos salen”. Utiliza las notas como arma de amenaza, pero no lo cumple, tendiendo a calificar en función de las necesidades personales y las situaciones emocionales de cada alumno/a.

Estilo negociador: Aquel profesorado que comienza el curso negociando, en un acto formal y ritualizado, las normas, los objetivos y la forma de trabajo en el aula. Razona, explica y consensúa la finalidad que se pretende, tratando de implicar al alumnado en la misma y acordando los límites que se marcan como forma de ayudar a conseguir los objetivos consensuados. En caso de conflictos, suele involucrar a todos los implicados en el mismo, tratando de que la solución a los mismos sea común y compartida. Pero una vez establecida la solución, o las normas, o los límites entre todos, mantiene su cumplimiento.

1.4. ALUMNADO

Respecto a los **rituales de poder entre el alumnado**, se pueden observar no sólo en las aulas, sino especialmente en las **horas de relación informal (en los recreos, en las salidas extraescolares, etc.)**. Estos rituales de poder **reproducen el esquema jerárquico que han aprendido en las relaciones de su entorno** (el poder de los mayores sobre los pequeños, de los más fuertes sobre los más débiles o de los más espabilados sobre los más torpes).

Se puede considerar que funcionan como tribus o clanes donde los líderes efectivos de los grupos se consagran en función de las demandas del propio grupo: entre los más pequeños, destacan y siguen al que resalta por su éxito en las tareas escolares y el reconocimiento del mundo adulto a su trabajo, o bien por su destreza física, su osadía o sus dotes de mando; en segundo ciclo, el líder se fragua en la oposición al poder establecido, es el rebelde y el “más gamberro” (como ellos/as mismos/as dicen); y en bachillerato (secundaria), líder acaba siendo el que mejores relaciones personales es capaz de establecer con el resto del grupo, valorándose más la calidad humana y personal que el ser “empollón” o “rebelde”.

Pero entre ellos **también se dan subgrupos y coaliciones: “los gamberros”, “las chicas”, “los empollones”,** etc. En los rituales de protesta, ceremonias establecidas antes de cada evaluación, donde cada curso expresa su propia valoración sobre la marcha y dinámica del curso en general y respecto a cada materia, quienes ejercen el poder de una forma más efectiva y unificada son “los protesta”, aquellos que reivindicán y se quejan de cómo se les trata injustamente y que arrastran al grueso de la clase en esa protesta, aunque ellos luego no se comprometan a nada.

1.5. FAMILIAS

Respecto a los rituales de poder de las *familias* respecto al centro, es significativo que a lo largo de todo el análisis cultural sobre los rituales de poder en el centro en ningún momento se haya mencionado a las familias ni a las asociaciones de padres y madres del colegio. Ni el profesorado, ni la mayoría del alumnado, ni los propios padres y madres los mencionan en sus respuestas a las entrevistas, ni en los cuestionarios o en los demás instrumentos de evaluación de la cultura institucional del centro. Sólo algún alumno o alumna esporádicamente ha mencionado al AMPA (asociación de madres y padres) como fuente de poder en el colegio. De hecho, el Consejo Escolar donde están representados no es un órgano de poder que ejerza continuamente, sino que es la instancia última a la que se recurre en los casos más conflictivos (por ejemplo, la canalización de la protesta de unos padres respecto a un profesor del centro, ejerciendo un papel de mediador y de distensión), o para **la ratificación de aquellos aspectos organizativos y funcionales del centro que han de ser avalados por este órgano ante la Administración.** Sus componentes mantienen una relación de vinculación y apoyo al centro, sin que se haya dado hasta el momento ningún conflicto serio, ni tensión grave.

Como se puede ver, **el papel de las familias es fundamentalmente representativo**, acudiéndose a él más en los aspectos formales que vitales (para que estén en los órganos establecidos legalmente). Por eso, más que rituales de poder, los rituales en los que participan los padres y las madres (reuniones con el profesorado, el Consejo Escolar, etc.) representan **rituales de aquiescencia, de consolidación del poder establecido.** Sin embargo su trabajo y apoyo en el centro ha sido imprescindible, sobre todo a la hora de mediar ante la Administración educativa.

2. RITUALES DE IMAGEN

La **primera imagen del centro que reciben las familias cuando vienen por primera vez a solicitar una plaza para su hijo o hija es a través de su equipo directivo**. Por eso tratan de cuidar el aspecto de la relación humana y el trato cercano y cordial con los padres.

Tal como reflejan las entrevistas, la imagen inicial que presenta el centro es que se trata de un **centro familiar, donde sobre todo se procura una atención y ayuda personalizada, pero también una cierta disciplina y el seguimiento y control del alumnado**. Esta es la imagen que la directora trata de mostrar a las familias, respondiendo a la demanda más común que hacen éstas: el seguimiento del proceso educativo y el control de asistencia de sus hijos e hijas, sobre todo cuando están en bachillerato.

Dentro de los rituales de **imagen que más vende el centro es que “al cliente siempre se le atiende y se le toma en consideración”**. Por ejemplo, si las familias reclaman sobre la actuación de un profesor/a, se les atiende llamando al profesor en cuestión a la dirección para un careo entre ellos e incluso con el alumno, para que cada uno explique su versión de los hechos. Aunque la directora defiende siempre al profesorado delante de los padres y de los alumnos/as, el método que utiliza trata de responder de forma inmediata a la demanda de los padres llamando al profesor para confrontar las partes en conflicto. La **filosofía que subyace y presiona tras este tipo de actuación, parece que es, como señala uno de los profesores: “a los padres hay que darles lo que pidan, no sea que se lleven al hijo del colegio”**. En cierta medida, cada vez más es la ley de la oferta y la demanda del mercado la que está imponiendo sus condiciones, y la dirección tiene miedo a perder el poco alumnado que sustenta el funcionamiento del centro.

Uno de los rituales de imagen que ha ido decreciendo a lo largo de estos años ha sido la fiesta del colegio. De alquilar un salón de actos de otro colegio donde se hacían representaciones en las que incluso participaba el profesorado como actores, a alquilar un escenario y un equipo de música para realizarlo en el patio del centro, donde el profesorado y alumnado de ciclo superior de primaria y de secundaria no asistía o se quedaba mirando, y finalmente, a realizarlo en el patio sin escenario, sólo con equipo de música, y acabar con un conflicto con el AMPA por si debían ser ellos quienes organizaban la fiesta del colegio o el profesorado.

Ciertamente, **esta ceremonia que trataba históricamente de ser una plataforma de exposición de lo que era el centro educativo, reuniendo en ella creaciones y aportaciones de todos los sectores y tratando de dar una imagen del centro**, se fue convirtiendo en un acto repetido a lo largo de los cursos por tradición, pero sin una finalidad clara o al menos explícitamente consensuada y planificada por la comunidad escolar.

Hace años, durante la fiesta del colegio, se suspendían las clases por la mañana para poder celebrar competiciones deportivas entre profesorado y alumnado, partidos que rompían o subvertían la relación habitual de poder entre profesores y alumnos, dando la “vuelta a la tortilla” en una situación en la que el alumnado se “desquitaba”, aunque sólo fuera por unos instantes efímeros en los que trataban de golear al equipo de profesores. **Todo eso –relatan- se fue perdiendo y “ahora, ni siquiera se habla de ello”.**

Lo cierto es que parece como si hubiera un cierto **pudor, un sentimiento común de parquedad y reticencia a expresar y exponer lo que es el centro** (quizá por una cierta vergüenza ante unas instalaciones muy pobres y en condiciones muy limitadas: no se tiene salón para celebrar un acto colectivo, ni patio de deportes donde se pueda jugar un partido de futbolito) o por **desánimo “sumergido” ante la situación tan inestable respecto a la continuidad del centro** y que conlleva una sensación generalizada de que cada vez hay menos niños y niñas que se matriculen en el centro, “se haga lo que se haga”.

3. RITUALES DE RELACIÓN

El primer aspecto que destaca en boca de todos los sectores de la comunidad educativa del centro es la **informalidad en el trato, la cercanía que se da en las relaciones interpersonales tanto entre el profesorado, como en la relación alumnado-profesorado, padres y profesorado, padres y dirección o profesorado y dirección.** De hecho, es frecuente ver a antiguos alumnos y alumnas que vienen a saludar a algunos profesores del centro con los que siguen manteniendo relaciones de amistad, y siguen asistiendo con ellos esporádicamente al teatro o quedan de acuerdo para tomar algo o comer. Lo mismo pasa con padres y madres, que charlan tranquilamente con algunos profesores, incluso sobre temas al margen del colegio, quedando de acuerdo en reunirse informalmente con ellos.

No obstante **hay que tener en cuenta que en este centro, como en la mayoría de las instituciones escolares, la relación educativa es disimétrica.** En todo debate o discusión el profesor es quien suele decir la última palabra, es el profesor quien suele tener la razón, es el profesor quien dinamiza la discusión o el debate, es el profesor el que más habla... Cuando un profesor/a se dirige a un alumno/a suele ser para explicarle, para mandarle una tarea, para aclararle una duda, para pedirle que exprese algo que sabe...; pero cuando un alumno/a se dirige a un profesor/a suele ser para preguntarle, para pedirle ayuda.

También parece que, en la relación entre profesor/a-alumno/a, se dedica más atención a los chicos que a las chicas, puesto que ellos reclaman más atención. “A veces, aunque los profesores nos dirijamos por igual a chicos que a chicas verbalmente, nuestros ojos se fijan más sistemáticamente en los chicos, pues

estos son más inquietos, más hiperactivos, se distraen más". Interaccionamos más con ellos, pues necesitamos mantener de una forma más continuada su atención. Mientras que las chicas suelen estar más apaciguadas y requieren menos nuestra atención.

4. RITUALES ADMINISTRATIVOS

Los rituales administrativos más importantes que se celebran en este centro son las **reuniones de profesorado**. El espacio donde se venían celebrando las reuniones habitualmente era una de las aulas del centro, con pupitres fijos. En ella el profesorado se sentaba dándose la espalda unos a otros, sin verse, lo cual impedía la comunicación visual y el que algunos de ellos se dedicaran a hacer otras cosas resguardados tras la espalda de algún compañero, incluso abriendo el periódico en mitad de la reunión y leyéndolo (hecho recriminado en cierta ocasión por la directora). No obstante, se ha mejorado últimamente el lugar de reuniones con las condiciones idóneas de espacio e instalación (mesas no fijas, aula específica para reunirnos el profesorado, ...), aunque muchas rutinas se siguen manteniendo, a pesar de ello.

Los acuerdos se convierten a veces en actos simbólicos que son más un ceremonial ritual que decisiones efectivas y reales: "no son cumplidos; se repiten constantemente al no convencer a todos y no se llevan a cabo o se olvidan" comenta una profesora; "los acuerdos tomados son seguidos por aquellas personas que están de acuerdo y que probablemente ya los estaban siguiendo", "en general todo el mundo acepta los compromisos, el problema es que luego no siempre se cumplen", "a veces se siente que las decisiones están ya tomadas" comenta otra profesora recordando que la toma de decisiones se ha convertido en un ritual confirmador del poder establecido por la coalición dominante.

El clima general durante las reuniones ha sido de pesimismo y desánimo. La expresión permanente era "las reuniones no sirven para nada, son una pérdida de tiempo". A las reuniones se iba sin saber muy bien qué se iba a hablar, sin llevarse nada preparado, constantemente se divagaba a lo largo de la reunión, se volvía sobre los temas tratados anteriormente, cuando éstos estaban marcados, generando una sensación permanente de inutilidad y de malestar. El profesorado se sentía obligado a venir a las mismas y en cuanto podían encontraban alguna razón para no asistir. A raíz de que la líder del centro, la jefe de estudios, ha tomado las riendas de las reuniones, éstas se han convertido progresivamente en un ejercicio de eficacia. Y el clima que se ha generado ha ido cambiando de sensación de inutilidad, a pasividad: cumplir lo que se me pide, pero sin implicarme. Como valoran bastantes profesores, la eficacia de las reuniones "depende mucho del coordinador que en ese momento esté para

centrar temas”, “la eficacia está en función de quien organice la reunión y por lo tanto se haga responsable de ello, la prepare, coordine,...”

En definitiva, **las reuniones son un reflejo ritual de la dinámica general del centro: hay un grupo de profesorado (la coalición dominante) implicado de forma activa y decidida en el centro**, que lo siente como suyo, comprometiéndose en todas las situaciones y acciones que se emprenden en el centro. Mientras que el resto, en mayor o menor medida, siente el centro como algo ajeno, “unos comprometidos con sus alumnos, otros comprometidos con su sueldo”.

5. SÍMBOLOS

Quizá una de las características más peculiares de esta organización sea la **falta de símbolos que la identifiquen y la diferencien del resto de los centros de la zona**. Los dueños del centro siempre han sido reacios a los logotipos y el marketing. Actualmente **la única publicidad que aparece en el centro es una pancarta pequeña de madera en una esquina del patio donde se puede leer el nombre del centro**. El cartel actual es muy pequeño en comparación con los carteles habituales de publicidad. No es visualmente atractivo, ni en colores (sólo blanco y negro) ni en diseño (sólo letras sobre fondo blanco). Como se puede ver, han sido siempre más bien parcos y remisos a cualquier elemento que se pudiera convertir en emblema del centro. No se han creado himnos, eslóganes... Incluso el 50 aniversario del colegio no se llegó a celebrar.

Quizá **el único símbolo externo uniformador** que se ha impuesto, después de bastante discusión entre el profesorado, es un buzo de color azul que los alumnos y las alumnas deben traer cuando tienen clase de gimnasia, pero no es un uniforme específico. Una de las razones principales que se adujeron para esta exigencia fue el que otros centros utilizaban uniforme que les identificaba y que se daría una imagen mejor cuando saliera el alumnado a las pistas de atletismo del barrio.

Lo que sí se dan son símbolos implícitos en el propio centro, sobre todo espaciales y de configuración y que son indicativos de la cultura institucional que predomina en la dinámica del centro. El espacio del centro es un cuadrado de unos 500 metros cuadrados de superficie dividido en varias zonas: pabellón prefabricado, donde están “los mayores”. Chalet de dos pisos, donde están situados “los pequeños”, el despacho de dirección, la sala de profesores (espacio que es lugar de tránsito y camino obligado para subir a las clases superiores, por lo que nunca se utilizó como tal sala de profesores por su falta de intimidad), los servicios de pequeños y otro laboratorio. **Este tipo de organización del espacio ha ido creando una progresiva separación entre dos mundos a veces ajenos: el de primaria, por una parte, y el de secundaria, por otra**. Cuando el alumnado pasa-

ba a los cursos superiores, llegaba a este pabellón de mayores. Pabellón más frío y funcional que el chalet donde estaban los pequeños (que al ser inicialmente un chalet familiar concebido como residencia tenía un estilo arquitectónico más hogareño y recogido, más cercano al mundo vital familiar de los más pequeños).

La dirección está situada en el lugar central y más visible del centro por varias razones: porque es un espacio grande y céntrico que da “imagen de poder”, porque es una de las primeras imágenes que se llevan los padres cuando vienen a matricular a un alumno o alumna, porque es un lugar de control (es un observatorio privilegiado desde el que se puede ver tanto la entrada del colegio como buena parte del patio).

Otro tipo de símbolos, no tanto propios del centro, pero que configuran la cultura del mismo son los **símbolos que utiliza el alumnado o alguna parte de él**. No son propios del centro porque corresponden a la cultura urbana juvenil de la que participa buena parte del alumnado, sobre todo los mayores (secundaria y bachillerato) y que son utilizados entre ellos/as mismos o amigos y conocidos de su edad como **símbolos distintivos de su clan o tribu**: las camisetas y sudaderas chillonas con dibujos naïf, futuristas, con calaveras o de dragones con inscripciones-marcas como *Bad Boy, Real, Fear Nada o Million Dollar* y los pantalones militares o las faldas de PVC son los símbolos identificativos de los “bakalaeros” más “in”. El “look guarro” o la tribu “grunge”, con pantalones de pana deshilachados que les llegan hasta el talón, ropa usada, chaquetas de piel y de peluche de segunda mano y zapatillas deportivas “cutres”; medias melanas y perillas mal cuidadas. El “look skin” marcado por sudaderas, canguros (sudadera con capucha y bolsillo central para meter las manos) y camisetas. **Cada tribu muestra, a través de esos símbolos, una forma de entender la vida diferente: desde el “disfrutar el momento” de los primeros, hasta “yo no he nacido para salvar a nadie” de los grunge.**

Sería interminable la lista de posibles símbolos utilizados. Pero **casi todos se refieren a modas, ropa, gustos que identifican el mundo juvenil con la preocupación por uno mismo** (cada vez se prolonga más en el tiempo el período adolescente centrado en uno mismo, dado que es cada vez más difícil sustraerse a la comodidad y seguridad que proporciona esta etapa, frente al problema de conseguir un trabajo que procure una independencia económica y efectiva), **la caída de los ideales, el valor de lo presente (el futuro es imprevisible) y el agarrarse a lo efímero que pasa tan deprisa, sin apenas comprenderlo.**

6. MITOS

Sobre los orígenes de la organización (mito cosmogónico) existe un mito persistente, no sólo dentro de la organización, por parte de los miembros que

componen el colegio, sino también del propio barrio, acerca del esfuerzo del fundador del centro, su carisma, convicción y esfuerzo personal en el levantamiento de la nada del centro, en la época de la expansión desarrollista, con voluntad y ganas de educar. "Sus valores se han reconocido ahora cuando ha muerto". Y no sólo el inicio, sino la constancia del esfuerzo realizado por mantener un centro pequeño en una zona donde imperan los grandes colegios, durante 52 años de docencia ininterrumpida.

Sobre el mal en la organización hay un mito mantenido a lo largo de los últimos años. Hace referencia al mal que sufre el centro a causa de la especulación inmobiliaria de la zona. Está situado en una zona de chalets. Y es un sitio muy adecuado para construir edificios de viviendas y oficinas y sacar un buen beneficio de la inversión, dado que da a tres calles, está a 50 metros del Metro y en una de las zonas con más servicios y mejor comunicada de Madrid, además de ser zona residencial. El primitivo dueño estableció que el terreno en el que se asienta el centro sería del colegio mientras funcionara como tal centro educativo. Pero recientemente, los hijos del anterior dueño han vendido el terreno a una inmobiliaria. Y en el centro existe la convicción de que esta inmobiliaria que ha comprado el terreno lo ha hecho con el fin de edificar en él, por lo que trata de poner todas las trabas posibles para que el colegio no siga adelante.

En cuanto a los **mitos que circulaban entre el alumnado respecto al centro**, se pueden destacar como más significativos los que giraban años anteriores en torno al colegio como "coladero" (así lo expresaban haciendo referencia al centro). Pero quizá el mito que tiene más relevancia y consistencia epistemológica entre el alumnado es el mito de la verdad científica que traslucen los libros de texto y la concepción del profesor o profesora como garante sagrado de tal verdad. Parece un mito tan arraigado que es difícilmente modificable.

7. HISTORIAS Y LEYENDAS

Una **anécdota que se narra sólo en ocasiones muy contadas y refleja la concepción tan diferente de la educación, y la forma de sentir tan distinta respecto al centro de las subculturas que componen la organización**, hace referencia a un conflicto que surgió entre un profesor y dos alumnos que "supuestamente" le rajaron las ruedas del coche. Ante esta situación y creyendo que eran dos de los alumnos más conflictivos del centro, que además se le habían enfrentado en clase, cogió a uno de ellos por el cuello y le amenazó gravemente. Un grupo de profesores le apoyó afirmando que ya estaba bien, que ya era hora de hacer algo, de expulsarlos, porque el centro no hacía nada, no se tomaban medidas que escarmentaran a los autores cada vez que pasaba una situación de estas. Otro grupo de profesores se mantuvo al margen y no se inmiscuyó en

el asunto. Y el grupo de la líder, con alguna fractura en este caso, consideraba que era entendible emotivamente su reacción, pero que educativamente era inadmisibles y contraproducente, que se estaban tomando las medidas oportunas y graves (consejo escolar), pero que eran las pactadas por toda la comunidad escolar democráticamente y que había que respetar, no decidir unilateralmente una expulsión que no solucionaba nada y sólo “echaba el balón fuera” sin enfrentarnos a él. Lo cierto es que a pesar del tiempo que ha pasado, cada vez que se toca ese tema, las posiciones no han cambiado. Esta historia surge de forma reiterativa en el momento en que se analiza el conflicto en el centro.

En cuanto a las **leyendas, hay algunas que se mantienen a pesar del paso del tiempo. La proverbial justicia del anterior director del centro** es una leyenda que se ha ido acrecentando con su muerte y que ha transmitido siempre el sentido de justicia y preocupación por los trabajadores (el profesorado) que han tenido los titulares del centro a lo largo de los años, especialmente en los últimos años con la actual directora: “si el colegio se mantiene a pesar de todos los problemas y dificultades que han tenido que superar y que ya habrían hecho tirar la toalla a cualquier titular de un centro, es para que puedan seguir trabajando profesionalmente todo un grupo de profesores/as y no se queden en el paro”.

Otra leyenda que se cuenta es el poder inapelable que tenía antes la “eterna jefa de estudios y directora técnica de bachillerato” (anterior a la actual) y que ahora se ha convertido en una persona que ayuda a las tareas de la administración, pero que los alumnos tratan con muy poco respeto y que ya no ejerce ningún poder. Se comenta esta situación paradójica del excesivo poder que ejercía antes y la situación de desprotección y casi humillación que sufre ahora, aludiendo a que cada vez es más difícil conseguir el respeto del alumnado; y que no se gana uno ese respeto por el sólo hecho de ejercer poder en un centro educativo si no sabe uno conseguir el respeto personal por su trabajo educativo.

Otra leyenda que trata de realzar la tolerancia ideológica del centro es que “aquí dio clase el profesor Tierno Galván (antiguo alcalde de Madrid)”. Haciendo referencia a que en este centro, a pesar de tener un ideario cristiano, han dado clase desde marxistas ideológicamente militantes, a profesores con ideologías muy conservadoras, pasando por profesores social y políticamente comprometidos en una época difícil, como la dictadura, mientras que su trabajo profesional fuera correcto y educativo.

8. HÉROES

El padre de la actual dueña del centro y anterior director y titular del colegio es uno de los héroes más celebrados. Imprimió un ritmo y dinámica de

trabajo en el centro de eficacia y aislamiento (cada uno a lo suyo y él en lo de todos, “al comienzo de curso dictaba las normas de funcionamiento, nadie decía nada y a partir de ahí todo funcionaba como un reloj”) y a la vez de humanismo paternal, de preocupación por sus trabajadores (“autoritario pero justo”, “te llamaba a su despacho si tenías cualquier problema económico para anticiparte la nómina del mes, y esos detalles se agradecían”).

Otro personaje, mezcla de heroína y antiheroína, es la anterior directora técnica de bachillerato. Para los titulares del centro y la dirección siempre ha sido un puntal en el que apoyarse, una persona dedicada en cuerpo y alma al colegio sin ser suyo, que ha trabajado en él desde prácticamente su fundación y que ahora dedica su tiempo por las mañanas, de forma desinteresada, a ayudar en el centro en las labores de control y administración. Para el profesorado es, a la vez, admirada y rechazada, puesto que es una persona entrañable y con una tenaz dedicación digna de elogio como expresan algunos profesores y profesoras, pero que interfiere en muchas ocasiones la labor educativa de una forma ostensible (aunque lo haga con la mejor voluntad) por su afán de mantener el control que siempre tuvo en el centro (pues siempre había sido una figura central en la estructura de poder del colegio) y, a la vez, por su falta de firmeza sobre las decisiones tomadas (actuando con el alumnado como una “abuelita” muy gruñona pero que no tiene autoridad), no respetando u olvidándose de los acuerdos tomados por el claustro de profesores, por lo que para buena parte del profesorado es un antihéroe. No obstante, en esto, comenta el profesorado, ha evolucionado mucho, procurando respetar cada vez más las decisiones tomadas e interfiriendo cada vez menos en el trabajo educativo de los mismos, aunque muchos alumnos y alumnas siguen sin tenerle respeto y ella no consigue que se lo mantengan.

Otra heroína que marca poderosamente el decurso de la dinámica del colegio es la líder del centro. Como dicen tanto los/as alumnos/as como los/as profesores/as “si es que siempre tiene la razón”. Es una persona que mantiene firmemente las opiniones, defendiéndolas con argumentos aunque no les guste o no esté de acuerdo el resto. Media en los conflictos y se enfrenta a ellos abiertamente, sacándolos a la luz. No contemporiza con las situaciones o los comportamientos educativos que no comparte. Comprende humana y personalmente las situaciones pero no justifica hechos injustificables, a pesar de que sean amigos suyos. Es una persona que se ha curtido en el ejercicio de la dirección durante muchos años en colegios grandes, con una gran capacidad de realización y de insistencia, de aguante, de posicionamiento frente al riesgo, de tolerancia a la frustración, de dinamización de grupos humanos. Con la capacidad de conseguir una cierta cohesión del claustro de profesores y de lograr el respeto de todo el profesorado. Incluso, cuando algunos comentan que ha empezado a ser brusca en los cortes que da cuando dirige las reuniones, se la respeta igualmen-

te porque mantiene una relación personal y cercana, sin tapujos y expresando claramente lo que piensa, con cada profesor, incluso con aquellos que están más al margen del grupo. Es una de las personas más respetadas y apreciadas por todo el profesorado, animadora de la dinámica educativa y organizativa del centro. Con ella cuenta tanto la dirección como cualquier profesor/a para pedirle su opinión sobre algo que se va a hacer o para recabar su apoyo.

En cuanto al alumnado, se han convertido en personajes, o modelos prototípicos en el centro (fundamentalmente para el profesorado), algunos alumnos/as que se les recuerda no sólo por su capacidad de aprendizaje y su inteligencia, sino por su madurez personal y relacional y que establecieron muy buenas relaciones con el profesorado; o alumnos/as que entrando en el colegio como alumnos/as de alto riesgo, en situación de conflicto extremo consigo mismos y con todo lo que les rodeaba, cambiaron de manera espectacular en su evolución dentro del colegio. Son alumnos/as que aún hoy vienen a visitar al profesorado y con los que se mantiene una buena relación.

Entre los/as alumnos/as sus héroes suelen ser no miembros del propio grupo, sino estrellas del cine, de la canción, de los dibujos animados o de la televisión. Cada vez más tienden a proyectar sus fantasías en esos personajes que viven por ellos los sueños que no pueden hacer realidad. Pero, en todo caso, sus héroes no tienen nada que ver con el espacio escolar ni con la dinámica que en él se produce.

9. LENGUAJES

Quizá el hecho lingüístico más determinante que ha marcado la evolución del centro fue la implantación de la LOGSE (**Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990**). Este hecho ha cambiado poderosamente las categorías lingüísticas profesionales del profesorado y la dirección del centro y sus categorías mentales. A su vez esto ha repercutido, aunque en menor medida, en el discurso sobre la educación de los padres y madres, así como del alumnado.

Cada organización tiene un lenguaje profesional técnico propio que establece el objeto, las preferencias y la forma de abordar la realidad desde su campo profesional. Pero el mundo de la educación, al ser su objeto profesional la relación humana, trabaja con un material que es base y sustento en cualquier situación humana. Y **el instrumento por excelencia de comunicación pedagógica que utilizamos es el lenguaje, vehículo de preconceptos y valores ocultos.** Así, por ejemplo, cuando enseñamos a escribir "Iglesia" y "Estado" con mayúscula inicial, cuando subsumimos a las mujeres en el plural masculino o cuando afirmamos que algo es de una importancia "capital", que hay que hacer las cosas "a derechas", que un ama de casa sin un empleo remunerado "no trabaja",

que tal o cual situación fue “una merienda de negros”, que alguien va “como un gitano” o que el ministerio encargado de los ejércitos se llama “de defensa” estamos construyendo una cosmovisión determinada.

Pues bien, en nuestro centro, desde que buena parte del claustro escolar asistió a dos cursos de formación sobre la Reforma educativa de la LOGSE, se generó una **dinámica imparable de reconstrucción del pensamiento y las categorías lingüísticas del profesorado**. En un primer momento supuso un fuerte “boom” inicial, dinamizado fundamentalmente por la líder del centro. “A partir de ello comenzamos a construir las programaciones de las distintas asignaturas y materias de acuerdo con las directrices de la LOGSE y trabajándolo en la aulas de una forma unificada y coordinada. Se notó poderosamente”. El alumnado también lo manifestó: “es que parece que se hubiesen puesto de acuerdo para hacer casi todos lo mismo”. Trabajar capacidades, enseñar estrategias cognitivas, enseñar a utilizar estratégicamente los recursos aprendidos, memorizar significativamente, andamiar el proceso de aprendizaje, trabajar procedimientos, evaluar cualitativamente todo el proceso de aprendizaje enseñanza y a todos los sectores implicados, **empezaron a ser categorías lingüísticas utilizadas con asiduidad y que expresaban un nuevo enfoque de la educación con el que un buen grupo de profesores/as estábamos muy de acuerdo. Este proceso imprimió una dinámica cultural convergente en el centro, que se puede entender como un proceso de unificación cultural en torno a la LOGSE** que llevó a estructurar toda la intervención educativa de una forma coordinada y con afán de permanente mejora. No obstante, actualmente ya comienza a haber disidencias, incluso entre aquellos que inicialmente lo apoyaron de una forma más entusiasta.

Sin embargo, seguía habiendo profesores que se callaban y seguían haciendo “lo de siempre”, algún otro que se limitaba a entregar programaciones por escrito tal como se pedían pero trabajando en su aula como siempre, y algún otro, aún, que entregaba este tipo de programación por escrito pero que criticaba e ironizaba en situaciones informales todo este proceso y cambio. **Las expresiones “diarrea curricular”, “poner distinto collar a los mismos perros”, “se está bajando el nivel”, eran lugares comunes del discurso informal de estos/as profesores/as**. Aunque en las reuniones formales, el discurso lingüístico seguía siendo el oficial, no así en las charlas de café o en los recreos, donde se repite que “es ir para atrás”; que “no se le puede decir a un alumno que ha suspendido porque se le puede causar un trauma psicológico” apostilla un profesor en tono irónico; “no se puede indicar en las notas cuando alguien sobresale”; “los libros de las editoriales han suprimido muchos de los contenidos que antes se daban y se lo dan todo comidito y masticado, ofreciéndoles ya los esquemas hechos y el resumen de lo que tienen que estudiar, pero ya no estudian nada”.

10. VALORES Y PRESUNCIONES BÁSICAS

Si hasta aquí se han puesto algunos ejemplos de análisis de productos culturales, a continuación se profundiza en los **valores y presunciones básicas que subyacen en esas producciones culturales más visibles y externas**.

Los valores expresados en los documentos oficiales del centro se articulan en torno a términos como convivencia, coeducación, educación integral y personalizada, potenciar el espíritu crítico del alumnado, integración, protagonismo del alumno respecto a su proceso educativo y formación religiosa.

Pero una cosa son estos valores expresados y otra distinta son **los valores operativos, que son los que realmente dinamizan y animan el funcionamiento de una organización**. Valores operativos son los que se han puesto de manifiesto en los productos culturales analizados, en los criterios de evaluación, en los acuerdos de las reuniones, en los temas recurrentes en las conversaciones informales... **Esos valores operativos coincidirían con lo que se ha denominado presunciones básicas o ideología implícita o teorías en uso. Son las que realmente nos pueden hacer entender el “meollo” de la cultura de esta organización**. El epicentro de sus formas de ver, acercarse y relacionarse con el mundo.

Para poder adentrarnos en esos valores operativos o presunciones básicas, es decir, en las partes más sumergidas del “iceberg” de la cultura organizacional del centro, nos tenemos que adentrar en las diferentes subculturas que se dan en él, pues no podemos afirmar que los valores y las presunciones culturales de todos los miembros de la organización sean las mismas. En este sentido se recogen aquí sólo las **subculturas del profesorado**, que son las que más van a determinar la dinámica cultural del centro, a modo de ejemplo.

Se constató que **hay diversas coaliciones y subculturas** en las que van a predominar unos tipos de valores y presunciones diferentes a los de otras. Inicialmente se dan en el Centro **tres grandes subculturas diferenciadas entre sí**:

- La subcultura propia del profesorado que forman la **“coalicción” de primaria**. Que se podría desglosar a su vez en otras tres microculturas:
 - La subcultura de **los “innovadores”**, compuesta por “los que saben y quieren” como decía una profesora del centro.
 - La subcultura de **los “pelotas”**, compuesta por “los que no saben y quieren”.
 - La subcultura de **los “quemaos”**, compuesta por “los que saben y no quieren” o “no saben y no quieren”.
- La subcultura propia del profesorado de **secundaria y bachillerato**, dividida a su vez en tres subculturas que forman “coaliciones” en permanente negociación y conflicto, con alianzas muy inestables y fluctuantes en y entre algunas de ellas:

- La subcultura de los **“innovadores”** compuesta por “los que saben y quieren” como comentaba esta profesora del centro.
- La subcultura del **“orden formal”** compuesta por “los que saben y no quieren” o “no saben y no quieren”.
- La subcultura de los **“al margen-permisiva”** compuesta por “los que no saben y quieren en cierta medida”.
- La subcultura propia de las **“titulares”** del centro (el equipo directivo).

A su vez, **la cultura dominante del centro está formada por una “coalición” en torno a una líder entre la subcultura de los innovadores y la subcultura de las “titulares” del centro.** En función de esta primera descripción, casi esquemática, de lo que sería el organigrama dinámico de la cultura del centro, se puede **describir los valores y características que definen a cada una de las subculturas y las presunciones básicas que comparten y que las diferencian de las otras.**

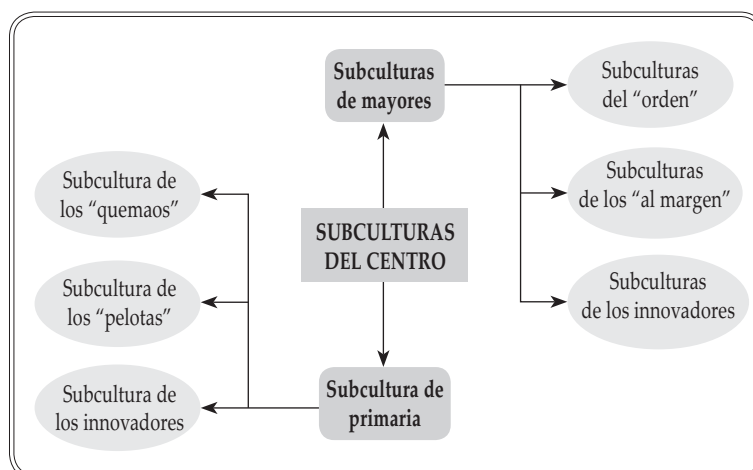


Gráfico 1. Representación de las subculturas de una organización educativa

10.1. La subcultura de primaria

Esta subcultura se define por un **“complejo”** muy arraigado sobre su **valía profesional frente a los profesores de secundaria.** Se sienten juzgados por ellos: “es que no viene preparado el alumnado de los cursos inferiores –dicen los de secundaria”. Se consideran discriminados en el trato dado por la dirección: “es que nosotros tenemos que asistir a todas las reuniones y cuidar el comedor y ...”.

La coalición sigue siendo muy compacta frente a los profesores/as de secundaria: comparten los mismos horarios entre ellos/as y no con los de secundaria, tienen formación específica para ellos (todos los jueves con la asesora a la integración del equipo interdisciplinar de zona), las reuniones de evaluación se hacen separados... Inicialmente se dio un vínculo afectivo muy fuerte entre casi todos los componentes de este grupo. Pero a raíz de la incorporación de una de las profesoras de secundaria a su equipo y un conflicto entre los miembros del grupo con ella y por ella ante la dirección, **la coalición entró en crisis, rompiéndose sin que las heridas hayan vuelto a restañarse del todo.** No obstante, algunos miembros entre ellos/as siguen manteniendo un vínculo afectivo extraprofesional, compartiendo actividades lúdicas y festivas al margen de su trabajo.

En esta subcultura **predomina el paternalismo-maternalismo como forma de entender la relación educativa.** Consideraron que la reforma educativa de la LOGSE fue mucha burocracia, mucho papeleo, mucha “diarrea curricular”, pero que no servía más que para tener que mandar más papeles a la Administración educativa.

Mantienen una relación de dependencia con respecto a la dirección: acuden a ella constantemente (“que este alumno/a ha hecho esto, ¿qué hago?”). Se da un alto nivel de inseguridad en su relación con ella. Pero a su vez se quejan de que la dirección les controla mucho y está constantemente encima de ellos/as. Parecería esta relación un cierto “complejo edípico”: como si no hubieran aún “matado” al padre-madre, necesitándolo constantemente y odiándolo a la vez. **Se identifican como coalición frente a la dirección. Pero no se suelen enfrentar a ella abiertamente, ni explicitar claramente sus críticas.**

Mantienen **buena relación con los “innovadores” de secundaria a nivel afectivo**, aunque profesionalmente a veces se dan “roces” y conflictos.

Dentro de esta subcultura general frente a “los mayores”, **se dan a su vez otras subculturas más minoritarias o microculturas:**

- **La subcultura de los/as “quemados”:** profesores/as que se consideran “explotados” por el sistema educativo en general, y por la dirección en particular. Que no dedican ni un minuto más del tiempo estipulado legalmente a la labor educativa. Que protestan por toda propuesta que signifique más tiempo o trabajo. Que se centran en ayudar al alumnado como ellos/as entienden, pero que no quieren saber nada de nuevas propuestas, a no ser que se lo exijan legalmente. Que asisten a las reuniones con prisas, con mala cara y, en todo caso, para protestar.
- **La subcultura de los/as “pelotas”:** profesores/as en permanente dependencia de la dirección; con escasa autonomía y considerados por los/as otros/as como “pelotas” de la dirección, pues entienden que siempre

repiten las consignas de la dirección, que acuden a ella para todo y que hacen lo que les digan para evitarse problemas o para no tener que cargar con la responsabilidad de las decisiones.

- **La subcultura de los/as “innovadores”:** profesionalmente reconocidos por todos sus compañeros/as, tanto de primaria como de secundaria, con buena relación afectiva con los demás profesores. Colaboradores y dispuestos a apoyar cualquier necesidad, cualquier nueva propuesta que consideren positiva. Los miembros de esta subcultura creen en lo que están haciendo y están dispuestos a defender sus puntos de vista si es necesario frente a los demás o frente a la dirección. Por lo que no tienen miedo a enfrentarse con la dirección y dar la cara. Pero sienten que han dado muchas veces la cara frente a la dirección por reivindicaciones que no eran suyas, y se sienten “algo desilusionados por sus compañeros, que primero dicen una cosa cuando no están ante la dirección, pero luego te dejan con el culo al aire cuando hay que dar la cara en dirección”.

La dinámica generalizada de esta subcultura ha pasado por tres fases. Una primera marcada por una unión estrecha, sobre todo entre la gente más joven que coincidió por la misma época en su incorporación al centro como profesores del mismo. Una segunda etapa en que la relación se deterioró a raíz de un conflicto entre ellos muy fuerte y con la dirección, según cuentan, en el que unos se sintieron “traicionados” por los otros, pasando a mantener una relación cortés y cercana en lo afectivo, pero sin mayores implicaciones. Y una tercera fase, en que parece que ese conflicto quedó atrás y la dinámica general de trabajo compartido en el centro les ha ayudado a integrarse de nuevo y a sentirse unidos.

10.2. Las subculturas de los “mayores” (secundaria)

Dado que entre el profesorado de ciclo superior de secundaria y bachillerato no hay una subcultura unificada sino tres subculturas claramente diversificadas, con pocos elementos comunes entre ellas, excepto el tener un alumnado común para todos, se expone cada una de las tres subculturas de forma diferenciada.

a) La subcultura “del orden formal”

El valor clave que predomina en la concepción del profesorado que compone esta subcultura es el orden, la seguridad, la repetición de la tradición, y el rechazo a los ensayos nuevos que “no llevan a nada y sólo hacen bajar el nivel”. Para ellos/as el alumnado debe venir educado de casa y el/la profesor/a debe limitarse a “poner” conocimientos en su cabeza para que el día de mañana

sea un “hombre de provecho”. Pero es un orden artificial, mantenido por estallidos esporádicos que se pierden en las amenazas y en las palabras, pero que permiten el resto del tiempo que “cada uno campe por sus respetos, sobre todo los que molestan o dan problemas”.

En este centro se podría denominar también “subcultura del segundo trabajo” porque el profesorado que compone esta subcultura considera su trabajo en el colegio como algo complementario y secundario respecto a su profesional principal (profesor en universidad, fotógrafo,...). Los momentos en que participan activamente en las reuniones es cuando se plantea algún tema laboral que les afecta (han tenido todo el protagonismo en las reuniones relativas a la regulación laboral correspondiente a bachillerato), y es uno de los principales temas de comunicación con el resto del profesorado.

No forman una coalición en sentido estricto, pues no mantienen una relación estable, no están organizados ni se constituyen en grupo de presión, sino es por coincidencia de sus intereses en momentos puntuales y con temas esporádicos. Pero sí comparten una subcultura, unos valores, unas teorías implícitas, una forma de concebir la educación, la relación humana muy similar; aunque esta subcultura sea fragmentada, pues la intensidad con que la comparten e impulsa su conducta cotidiana no es excesivamente fuerte y cada uno trata de conseguir sus intereses.

Es una subcultura individualista caracterizada por espacios celulares aislados (clases), donde hay zonas acotadas para cada ámbito de decisión altamente especificadas y autónomas (jefe de estudios, tutor, profesor, dirección), con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente. Potencian así una estructura celular que dificulta la colaboración mutua, aumentando la incertidumbre y la ansiedad, pero asegurando la autonomía profesional, reivindicación esencial de los/as profesores/as que componen esta subcultura.

La misión central en el colegio para los componentes de esta subcultura es cumplir un trabajo profesional que les deje el mayor tiempo posible para dedicarse realmente a lo que es su auténtica profesión. Sienten el centro como algo ajeno, se consideran asalariados que prestan un servicio a cambio de un salario necesario para vivir. No se implican en la dinámica del centro. Los problemas, los conflictos o los hechos que suceden fuera de su aula no son de su incumbencia ni tienen por qué molestarse en intervenir en ellos. Esto se ha convertido en una preocupación para el resto del profesorado, expresándose reiteradamente, aunque con escasa efectividad, en los acuerdos de las reuniones, donde se dice textualmente “todos debemos intervenir cuando vemos a un alumno actuar incorrectamente”.

Es por tanto una subcultura débil, en el sentido propuesto por Municio (1988a), pues no comparten unos valores comunes aceptados por los miem-

bros de esta subcultura y tienen una baja, prácticamente nula, intervención en la dinámica de la organización. En esta subcultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde el individualismo de sus propios valores y la no intervención en la organización como conjunto. Como apuntan diferentes autores y autoras (Fox y otros, 2005; Wagoner, Metcalfe y Olaore, 2005) estas subculturas débiles provocan tanto la paralización de la organización como el malestar permanente y la frustración de sus miembros.

Si analizamos las **presunciones básicas** que componen esta subcultura, podemos mantener que para los miembros del centro que participan de esta subcultura **la realidad es la que viene en los libros o la que determina el profesorado**; son estas dos fuentes de tradición, de seguridad las que establecen la verdad, pues son los que saben y los que han de transmitirla a las nuevas generaciones que han de aprender a asimilarla, a recibirla y reproducirla; se anclan en el pasado como fuente de seguridad y de fiabilidad (“antes había un respeto”; “antes se estudiaba y se exigía”, etc.), de hecho, todos/as coinciden en compartir una ideología política conservadora. Su **concepción del ser humano es pesimista**: “el hombre es un lobo para el hombre”, somos malos por naturaleza, individualistas y sólo nos movemos a base de disciplina férrea y aver-siva. Esta visión pesimista acaba convirtiéndose en un **fatalismo progresivo respecto al alumnado, ante el cual van teniendo cada vez menos expectativas de cambio**, limitándose a cumplir su trabajo profesional de la forma menos complicada para ellos, pero sin creer que sirva excesivamente al conjunto del alumnado; confiando únicamente en aquellos/as que destacan y les siguen en la dinámica marcada en el aula.

En función de esta visión entienden que **la relación humana es competitiva y debe basarse en la jerarquía y el status** que cada uno ocupa en la pirámide social de la organización, manteniendo una distancia social y relación en función de esa jerarquía, regulándose por la autoridad y las normas establecidas. **No hay participación en la toma de decisiones si no es para asumir lo que una autoridad clara y decisiva marque directamente como lo que hay que hacer**, siendo fuente de seguridad y de no asumir ningún riesgo decidiendo por sí mismos. Esperan que el alumnado se comporte de forma ordenada y disciplinada, suponiendo que esto es un aprendizaje que han adquirido en su ámbito familiar (las familias a su vez esperan que se lo inculquen en el colegio, y los unos por los otros “la casa sin barrer”), y cuando ven que esto no es así, reaccionan de forma explosiva y exagerada, impositiva y donde “pagan justos por pecadores” como dicen los/as alumnos/as; pero que luego se queda en nada puesto que no cumplen las amenazas ni mantienen el orden apenas conseguido en esos momentos esporádicos. Los/as alumnos/as aprenden a adaptarse a “los cambios de humor”, como ellos/as dicen, para continuar haciendo lo que quieren el resto del tiempo.

Esta subcultura es fuente de conflicto y enfrentamiento con la subcultura dominante, pues se opone sistemáticamente, ya sea de forma activa o pasiva, a las propuestas de trabajo coordinado y de aplicación de la Reforma Educativa que trata de impulsar tanto la subcultura dominante como la propia dirección. Resistencia activa, como cuando un miembro de esta subcultura hacía ostensible y manifiesto su desprecio por la utilidad de las reuniones abriendo el periódico y leyéndolo durante una reunión, o cuando casi todos los miembros de esta subcultura exigían como única posible medida el expulsar del colegio a dos alumnos por creerles responsables de haber pinchado una rueda del coche de un profesor y cuando no se adoptó esa medida decidieron “hacer la vista gorda o pasar”, a partir de entonces, respecto a algunos alumnos más conflictivos. Resistencia pasiva, cuando las decisiones acordadas por el claustro de profesores/as del centro para aplicar por todos/as, las incumplen sistemáticamente o no las llevan a cabo, aunque sin oponerse expresamente a ellas. No obstante, dado su carácter minoritario e inarticulado, no suelen ejercer excesiva presión en la dinámica organizativa y funcional del centro, excepto en forma de resistencia pasiva esporádicamente.

b. La subcultura de “los al margen” (permisiva)

Es la subcultura propia del profesorado que llevaba poco tiempo en el centro y que tenía una jornada laboral a tiempo parcial muy reducida. Caracterizada esta subcultura por estar **al margen de la dinámica y funcionamiento del centro dada su falta de información y su escasa interacción cotidiana con esa dinámica vital del colegio**. Debido a su precariedad laboral estaban en permanente búsqueda de otras alternativas laborales que supusieran mejores condiciones laborales.

Comparten con la subcultura anterior un cierto **individualismo: consideran que cada profesor debe inmiscuirse únicamente en su “reino de taifas”**. Pero quizá este sea su rasgo distintivo, la característica fundamental que les define, pues vienen al colegio a su hora, dan su clase y se van, sin siquiera intentar establecer una cierta relación con el resto de los/as compañeros/as. Comparten también con la anterior la categoría de **subcultura débil, pues no tienen unos valores comunes aceptados por los miembros de esta subcultura** y se da entre ellos/as una baja, prácticamente nula, intervención en la dinámica de la organización. En esta subcultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde la defensa de sus propios valores y la no intervención en la organización como conjunto.

Pero a diferencia de la subcultura anterior, es una subcultura más orientada hacia el rol. Esta subcultura también recalca el orden y la racionalidad y valora mucho la predictibilidad y la estabilidad, pero son **las normas las que pasan a ocupar un lugar privilegiado: lo importante es actuar ordenada y racionalmente, siempre dentro de la legalidad establecida** en la propia organización.

No es una subcultura que provoque conflictos o enfrentamientos respecto a la dinámica del centro, sino que es fundamentalmente una **subcultura pasiva, pues se caracteriza por ser una subcultura “desinformada”, pues sus componentes están al margen de los círculos de información informales**, que es donde se van gestando las líneas de trabajo y las propuestas que posteriormente se decidirán en las reuniones formales, pero también de los formales. Su estancia en el centro es tan breve y tan limitada a sus horas de clase, que suelen perderse la mayoría de las reuniones a lo largo del curso, excepto las de evaluación. Por lo que, cuando se les pasan los acuerdos por escrito, aunque se les explique, es muy difícil que los contextualicen adecuadamente y, sobre todo, que se hayan implicado en el proceso y la dinámica de esas decisiones, generando una cierta indiferencia inconsciente, pues no han sido partícipes ni parte en esa toma de decisiones.

Por lo tanto, **su orientación temporal básica se centra en lo que tienen, el presente, pues no son parte ni conocen el pasado de la organización, y su futuro en la misma es incierto**, ya que parecen estar más de paso que ser miembros efectivos de ella. El espacio de relación que mantienen es distante, marcado por la no implicación, la no complicación y el tratar de cumplir las normas y los acuerdos establecidos. Tratan de mantener unas relaciones profesionalmente cordiales con sus compañeros/as, pero emocionalmente neutras para no implicarse, dada su posible inestabilidad laboral futura.

Su concepción de la educación ha sido la “impartición” de conocimientos que el alumnado debe acumular y repetir de forma creativa y autónoma, aunque no se les facilitara estrategias para hacerlo. La **metodología empleada es la que ellos/as recibieron en su formación como licenciados, repitiendo la exposición y el hacer actividades como formas de trabajo habituales en el aula**. El mayor problema que han tenido ha sido el hacerse con los grupos de alumnos/as, el conseguir que el alumnado les respetara, que se pudiera trabajar en clase o que se interesaran mínimamente por la asignatura. **Apegados como estaban a los contenidos han perdido la perspectiva de educadores, conformándose con impartir conocimientos**, exponer contenidos, olvidándose de la parte educativa: cómo exponerlos, cómo motivar al alumnado, cómo conectar con sus conocimientos previos, cómo hacerlos útiles, cómo organizar el aula... **Consideraban que el alumnado debía conseguir una automotivación por la tarea, por la asignatura, pero que eso no era tarea suya**, su labor es ofrecer conocimientos. En los acuerdos de las reuniones, cuando se establece la coordinación de la metodología común por llevar a cabo por todo el profesorado, se dedica un apartado especial para ellos/as titulado “ayudas para mantener la disciplina en clase”.

c. La subcultura colaborativa-implicativa

Es la **subcultura dominante, por dos razones: porque es una subcultura fuerte por sí misma y porque sus valores son los que han acabado impreg-**

nando la dinámica y la orientación del centro en los últimos años. Es una subcultura fuerte, pues los valores centrales de esta subcultura se aceptan con firmeza y se comparten ampliamente por todos los que forman parte de esta coalición, dándose un gran consenso entre los miembros respecto a los objetivos e ideales y se interviene activamente en su logro. Todos o la mayoría de los miembros se adhieren voluntariamente a un conjunto de valores que consideran prioritarios y luchan por ellos con una entrega que supone el éxito personal cuando los valores comunes se alcanzan. Todos los miembros participan en las decisiones, en la actividad y en las metas, por lo que la integración, el trabajo en equipo y el aprendizaje actúan de sistema multiplicador de los efectos.

Para esta subcultura la **misión fundamental de la organización es la educación, entendiéndolo por tal ayudar a los alumnos a crecer como personas más que dar contenidos.** La educación así sería un instrumento de desarrollo personal y de construcción del conocimiento, sin dejar nunca de lado ninguno de los dos aspectos.

Las **características que definen los valores y presunciones básicas** de esta subcultura se podrían resumir de una forma muy somera señalando los siguientes aspectos:

- Para esta subcultura **la relación de la organización educativa con el entorno no ha de ser de sumisión, ni de coexistencia, sino de innovación y cambio**, aportando nuevas propuestas alternativas desde la educación a un entorno tan competitivo, consumista y deshumanizado como el que nos rodea. Preparar al alumnado para el día de mañana no es acomodarlo acriticamente a las demandas del mercado laboral, sino enseñarle a analizar los mecanismos de producción y reproducción de nuestra sociedad y darle suficientes estrategias como para que sea capaz por sí mismo de tomar decisiones conscientes y libres ante las demandas sutiles y manipulativas de nuestra sociedad de consumo. Supone generar en el alumnado una conciencia crítica y reflexiva ante todo lo que está haciendo, comenzando por su trabajo cotidiano como estudiante, miembro de una familia y ciudadano de una sociedad.
- Esta subcultura entiende que **la realidad no es algo neutro y aséptico transmitido fielmente por la tradición y los libros, o por la sabiduría de los expertos, sino que la realidad se construye socialmente y está marcada ideológicamente por los intereses de las clases sociales que conforman el entramado económico, político y social.** Por lo que la verdad se construye en el debate y la confrontación ideológica de las clases sociales, buscando que no sólo predominen las visiones de las culturas dominantes, de los vencedores y de los poderosos; y que es necesario rescatar y dignificar los discursos sobre la realidad de los grupos minoritarios, marginados y olvidados.

- Tiene una **visión optimista del ser humano (es perfectible), aunque no ingenua** (es bueno por naturaleza pero hasta cierto punto, pues cuando dos se juntan, los intereses de cada cual inician la disputa sobre la legitimidad de los derechos individuales). Por eso mantienen y defienden una **concepción comunitaria del ser humano, cuya relación ha de ser más cooperativa (todos ganan) que competitiva** (uno gana, los demás pierden) y estar basada más en el consenso y la ayuda mutua que en el conflicto (aunque no lo rehúyen) y la lucha. Por eso mantienen unas relaciones no sólo profesionales, sino que buscan el vínculo emocional como forma de desarrollar una labor profesional más gratificante, sabiendo que no con todos se puede tener el mismo grado de afectividad.
- Asumen que tiene que haber un **equilibrio entre la autoridad y la participación**. Autoridad entendida como límites establecidos (bien desde el razonamiento y la exigencia del profesor/a; bien desde la negociación y el consenso con el alumnado) para conseguir los objetivos educativos que se persiguen. Participación en el sentido de que el alumnado ha de participar en opinar, reflexionar y decidir sobre los distintos aspectos que conlleva el propio proceso de aprendizaje-enseñanza, pues son los principales afectados por el mismo y es la mejor forma de implicarles y de conseguir una progresiva automotivación.
- Esta subcultura apoya la línea ideológica que sustentan las Reformas Educativas actuales, asistiendo a cursos de formación sobre ellas y participando en la formación que se hace en el propio centro sobre distintos aspectos de las mismas. Es la **protagonista y la promotora del proceso de investigación-evaluativa participativa y de la progresiva unificación cultural** que se ha ido produciendo en el centro.

Los miembros de esta subcultura **entienden la enseñanza como una actividad compartida, como tarea colectiva, resquebrajando los muros del individualismo y potenciando la cooperación, el trabajo conjunto y la interdependencia entre los/as profesores/as**, así como la implicación real en la dinámica de trabajo. Se da entre ellos un cierto sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Interdependencia y coordinación son formas profesionales de trabajo asumidas personal y colectivamente en esta subcultura. Tienen una visión compartida del centro como conjunto de valores, procesos y metas. Se entiende el centro como unidad y agente de cambio. Giran en torno a las tareas, las estrategias y los resultados.

El poder dentro de esta subcultura está basado en la capacidad intelectual y práctica de resolución de problemas más que en la posición o en el poder personal. Se trata de una subcultura de equipo y de proyecto, que tiende a borrar las diferencias individuales, de status y de estilo. Los miembros de esta subcultura poseen gran control sobre su trabajo, y la valoración del mismo se

hace en función de los resultados. Poseen una alta autoestima de sí mismos como profesionales y de su trabajo.

Podemos decir finalmente, comparando esta subcultura con las tipologías más frecuentes, que esta subcultura **participa de la orientación hacia la gente y de la orientación hacia el trabajo, siendo una cultura de colaboración**. Esta subcultura está más orientada hacia la gente, pues entiende que la organización educativa existe para servir a las necesidades de sus miembros, fundamentalmente del alumnado. Adecuar el trabajo educativo a sus necesidades y no al revés es uno de los lemas básicos que defiende, en consonancia con la propuesta de la Reforma Educativa. Pero no se confunden necesidades de aprendizaje y desarrollo con preferencias personales o gustos según la moda. Por eso combina la orientación hacia el trabajo, marcando claramente los objetivos y misión de la organización: ayudar educativamente al alumnado. La estructura que se potencia desde esta subcultura de la organización, sus actividades, todo se evalúa en función de su contribución al objetivo. Las reglas y los reglamentos se establecen como límites que ayudan a conseguir el objetivo. Se insiste en la formación como vía para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios.

CARACTERÍSTICAS SUBCULTURAS DE "LOS MAYORES"	Subcultura del orden	Subcultura de los al margen	Subcultura de los innovadores
Relación con el entorno	Sumisión /reproducción/ imposición	Sumisión/ reproducción/ coexistencia	Innovación/ cambio del entorno
Misión central	Impartir conocimientos y cobrar	Impartir conocimientos/ individualismo	Desarrollo personal del alumnado
Concepción sobre la realidad	La realidad está dada por la tradición y reflejada fielmente en los libros	La realidad es la que viene en los libros o la que determina el profesorado	La realidad se construye entre todos los implicados
Concepción sobre la verdad	Tradición/imposición	Tradición/pragmatismo	Debate/consenso
Orientación temporal básica	Pasado (tradición)	Presente (lo que le piden legalmente)	Futuro (innovación)
Orientación espacial	Distancia social en función de la jerarquía o status	Espacio de relación distante marcado por la no complicación, cumplir las normas	Espacio de implicación, cercano y directo

CARACTERÍSTICAS SUBCULTURAS DE "LOS MAYORES"	Subcultura del orden	Subcultura de los al margen	Subcultura de los innovadores
Concepción sobre el ser humano en general	Malo por naturaleza Individualista Heteromotivado Motivación: "huir del dolor"	Neutro por naturaleza Individualista Automotivado Motivación: "conseguir el placer"	Bueno por naturaleza Comunitario De hetero a automotivado Motivación: autorrealización
Concepción sobre la evolución de la realidad	Fatalista: no hay cambio	Indiferente: es problema de cada uno	Orientación vital, la realidad es un ser en permanente transformación
Concepción sobre el trabajo	Fuente de sostenimiento; secundario.	No queda más remedio	Lugar de servicio
Concepción sobre la educación	Reproducción de la tradición	Acumulación de conocimientos	Instrumento de desarrollo personal.
Concepción sobre la relación humana	Competitiva Basada en la autoridad y la ley Las relaciones deben estar basadas en la jerarquía y el status	Individualista, orientada hacia el yo (cada uno busca sus intereses). Basadas en el trato equilibrado ("doy para que me den") y emocionalmente neutras	Cooperativa Basada en el consenso y la ayuda mutua Relaciones profesionales emocionalmente vinculadas (amistad)
Concepción sobre la participación y la autoridad	Coacción de una autoridad clara y decisiva que marque lo que hay que hacer y lo que no. Disciplina explosiva	Utilidad (una paga justa por una jornada justa). Problemas para tener autoridad con el alumnado. Coacción sin resultado	Consenso y participación en la toma de decisiones por parte de todos los implicados

Esquema 2. Características de la subcultura de "los mayores" (Secundaria)

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AA.VV. (1995): **Volver a pensar la educación** (2 vols.), Madrid, Morata.
- AA.VV. (1996): La organización del Centro, **Cuadernos de Pedagogía**, 243, 63-66.
- AA.VV. (2001): Cinco buenas prácticas de mejora de la eficacia, **Cuadernos de Pedagogía**, 300, 59-65.
- ALONSO AMO, E. (1990): Clima y cultura en las organizaciones. En J. M. Peiró. (Comp.). (1990). **Psicología social y sociedad del bienestar. Vol. 5: Trabajo, organizaciones y marketing social** (45-54), Barcelona, PPU.
- ÁLVAREZ, J. M. (1986): Investigación cualitativa/investigación cuantitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. Cook y CH. S. Reichardt, **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**, Madrid, Morata.
- ALVESSON, M. (1991): Organizational Symbolism and Ideology, **Journal of Management Studies**, 28, 3, Mayo, 207-225.
- ALVESSON, M. y BERG, P. O. (1991): **Corporate Culture and Organizational Symbolism**. Berlin, New York, De Gruyter.
- AMBROZ, M. (2004): Case study: Total quality system as a product of the empowered corporate culture, **The TQM Magazine**, 16, 93-104.
- ANSOFF, H. I. (1985): **La dirección y su actitud ante el entorno**, Bilbao, Deusto.
- ANTÚNEZ, S. (1993): La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): **Organización Escolar. Nuevas aportaciones** (483-504), Barcelona, PPU.
- ANZIZU, J.M. (1985): Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa, **Alta Dirección**, 120, 63-70.
- APPLE, M.W. (1992): The text and cultural politics, **Educational Researcher**, 21, 7, 4-11.
- ARIAS OLIVA, M. (2004): La cultura organizativa y el buen gobierno empresarial, **Harvard-Deusto Business Review**, 123, 60-68.
- ASENSI DÍAZ, J. (2004): Cultura escolar y resistencia al cambio, **Tendencias pedagógicas**, 9, 131-142.
- AWBREY, S.M. (2005): General Education Reform as Organizational Change: The Importance of Integrating Cultural and Structural Change, **Journal of General Education**, 54, 1-21.
- BALL, S. J. (1989): **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**, Barcelona, Paidós/MEC.
- BAÑARES, L. (1994): **La cultura del trabajo en las organizaciones**, Madrid, Rialp.
- BATES, R.J. (1986): **The Management of Culture and Knowledge**, Victoria, Deakin Univ. Press.
- BATES, R.J. (1987): Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration. **Educational Administration Quarterly**, 23, 4, 60-115.
- BEARE, H; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992): **Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección**, Madrid, La Muralla.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. S. (1964): **Les deux dimensions du management**, París, Les Éditions d'Organisation.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999): **Cómo mejorar los centros educativos**, Madrid, Síntesis.

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1993a): Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo. En J.M. Coronel Llamas, M. R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.): **Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar** (41-48). Sevilla: GID.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1993b): Culturas profesionales de la enseñanza, **Cuadernos de Pedagogía**, 219, 68-72.
- BRENTANI, U. de y KLEINSCHMIDT, E.J. (2004): Corporate Culture and Commitment: Impact on Performance of International New Product Development Programs. **The Journal of Product Innovation Management**, 21, 309-333.
- BUENO, E. (2003): La cultura organizativa como facilitador o barrera en la incorporación de tecnologías emergentes para la innovación. **Jornada "Gestión empresarial de Tecnologías Emergentes", Fundación para el Conocimiento**. Madrid, 28 de mayo de 2003, Madrid.
- BURKE, M. (1984) : **Les styles de vie des entreprises et les cadres**, París, Interéditions.
- CALVO DE MORA, J. (1990): **¿Estudiar el clima o la cultura en las organizaciones: qué hacer?**, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- CARPENTER, T.D.; FENNEMA, M.G.; FRETWELL, P. y HILLISON, W. (2004): A Changing Corporate Culture, **Journal of Accountancy**, 197, 57-63.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**, Barcelona, Martínez Roca.
- CASTRO LEÓN, F. M. (1997): **Culturas organizativas y teorías implícitas del profesorado de secundaria**, La Laguna, Universidad de la Laguna
- CHAN, K.; LUK, V. y XUN WANG, G. (2005): Conflict and Innovation in International Joint Ventures: Toward a new Sinified Corporate Culture or Alternative Globalization" in China. **Asia Pacific Business Review**, Diciembre, 11, 461-482.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986): **Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa**, Madrid, Morata.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1993): La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo. En J. M. Coronel Llamas, M. R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.): **Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar** (93-100). Sevilla: GID.
- CORONEL, J. M, LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M (1994): **Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos**, Sevilla, Repiso Libros.
- DASÍ RODRÍGUEZ, S. (2002): **Cultura organizativa: fundamentos teóricos**, Valencia, Universitat de València, Facultat d'Economia.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1986): **Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional**, México, Fondo Educativo Interamericano.
- DENISON, D.R.; HAALAND, S. y GOELZER, P. (2004): Corporate Culture and Organizational Effectiveness: Is Asia Different From the Rest of the World? **Organizational Dynamics**, 33, 98-109.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1996): La cultura de las organizaciones educativas: base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio. En Cantón Mayo, I. (Coord.): **Manual de Organización de Centros educativos**. (81-120), Barcelona, Oikos-Tau.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1996): La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (Coord.): **Manual de Organización de Instituciones Educativas** (347-404). Madrid, Escuela Española.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1998): ¿Es posible la gestión de la calidad en las instituciones educativas? En Lorenzo Delgado, M., Ortega Carrillo, J. A. y Sola, T. (1998): **Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales** (469-474). Granada, Grupo Editorial Universitario.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1999): **La Estrategia del Caracol**, Barcelona, Oikos-Tau.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. y DOMÍNGUEZ, G. (2000): El cambio cultural en las organizaciones educativas. En Cantón Mayo, I. (coord.): **Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas** (13-62), Buenos Aires (Argentina), FUNDEC.
- DÍEZ LÓPEZ, E. (2006): **La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad**, Arrayán Editores, Santiago de Chile.
- DIMMOCK, C. y WALKER, A. (2005): **Educational Leadership: Culture and Diversity**. Thousand Oaks, CA., SAGE.
- ESTEVE, J. y VERA VILA, J. (2002): Un examen a la cultura escolar, **Cuadernos de pedagogía**, 309, 85-89.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989): **Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio**, Barcelona, Paidós.
- FARMER, R. (2005): Corporate Culture Defines a Company and its Future, **Mid-American Journal of Business Muncie**, 20, 7-9.
- FEBLES ACOSTA, J. (2002): **La cultura estratégica: factor clave del éxito empresarial**, La Laguna, Universidad de la Laguna
- FLAMHOLTZ, E. (2002): La cultura empresarial y la cuenta de resultados, **Harvard Deusto Business Review**, 2002, 62-69.
- FOX, R.; HENDERSON, A. y MALKO-NYHAN, K. (2005): They survive despite the organizational culture, not because of it": A longitudinal study of new staff perceptions of what constitutes support during the transition to an acute tertiary facility. **International Journal of Nursing Practice**, Octubre, 11, 193-199.
- GARMENDIA, J. A. (2005): Impacto de la cultura en los resultados de la organización, **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 108, 75-96.
- GARMENDIA, J. A. (1994): **Tres culturas. Organización y recursos humanos**, Madrid, ESIC.
- GARMENDIA, J. A. (1990): **Desarrollo de la organización y cultura de la empresa**, Madrid, ESIC.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, M. T. (2001). Dirección y cultura escolar. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.). **Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas**, 155-178.
- GONZÁLEZ, M. T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. ESCUDERO y M. T. GONZÁLEZ (1994): **Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?**, Madrid, Ediciones Pedagógicas.

- GONZÁLEZ, M. T. (1990): Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa, **Anales de Pedagogía**, 8, 41-51.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1991): La cultura organizacional de los centros educativos. En AA.VV: **Sociedad, cultura y educación** (401-420), Madrid, CIDE.
- GUERRERO, G. y MAUREIRA, F. (2003): Gestión y cultura escolar en escuelas carenciadas. **Persona y sociedad**, 17, 65-76.
- HANDY, Ch. (1986): **L'Olympe des Managers. Culture d'entreprise et organisation**, París, Les éditions d'organisation.
- HARGREAVES, A. (1992) : Cultures of Teaching: a focus for changes. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.): **Understanding Teacher Development**, New York, Teacher's College Press y Cassell.
- HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, Cultura y Postmodernidad**, Madrid, Morata.
- HARRISON, R. (1972): Understanding your organization's character, **Harvard Business Review**, 50, mayo-junio, 119-128. (Traducido en J. M. Anzizu. (1975). **Las funciones directivas**. Barcelona: Labor).
- HERRERO REMACHA, M. V. y TENA, G. (1996): La cultura organizativa: estudio en un centro universitario, **Acciones e investigaciones sociales**, 4, 219-236.
- HOFSTEDE, G. (1999): **Culturas y organizaciones**, Madrid, Alianza Editorial.
- HOFSTEDE, G. (1980): **Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values**, Beverly Hills, Calif., Sage.
- HOFSTEDE, G., NEUIJEN, B., OHAYV, D.D. y SANDERS, G. (1990): Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases, **Administrative Science Quarterly**, 35, 286-316.
- HUSENMAN, S. (1986): Cultura organizativa: una nueva fórmula integradora de gestión. **Boletín de la Asociación Española de Dirección de Personal**, diciembre, 23-33.
- IRANI, Z. y BESKESE, A. (2004): Total quality management and corporate culture: constructs of organisational excellence, **Technovation**, 24, 643-650.
- KNALLINSKY EJDELMAN, E. (2002). Cultura familiar-cultura escolar. En: M. Barreales Llamas, M. C. Moreno, A. Gervilla (Coords.): **Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio**, Vol. 1, 157-162.
- KAPLAN, R.S. y NORTON, D.P. (2004): La disponibilidad estratégica de los activos intangibles, **Harvard Deusto Business Review**, marzo 2004, 38-51.
- KERR, J. (2005): Managing corporate culture through reward systems, **Academy of Management Executive**, 19, 130-138.
- KIM JEAN LEE, S. y YU, K. (2004): Corporate culture and organizational performance. **Journal of Managerial Psychology**, 19, 340-359.
- KOONTZ, H., O' DONNEL, C. y WEIHRICH, H. (1990): **Elementos de Administración**, Madrid, McGraw-Hill.
- LANIGAN, M.L. y BENTLEY, J. (2006): Collecting Sophisticated Evaluations Even When Corporate Culture Is Resistant. **Performance Improvement**. 45, 32-38.
- LARRAGY, R. (2005): Telling Tales: Whistle blowers and the corporate culture, **Accountancy Ireland Dublin**, Octubre, 37, 10-12.

- LEAL MILLÁN, A. (1991): **Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio**, Madrid, Actualidad.
- LUCAS MARÍN, A. (2001): **La construcción de las organizaciones, la cultura de la empresa**, Madrid, Díaz de Santos.
- LLUCH, X. (2005): Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar, En J. García Molina y T. Fernández García (Coords.): **Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas**, 179-216.
- MARTINIC, S. (2003). Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar, **Persona y sociedad**, 17, 129-146.
- McALEARNEY, A.; FISHER, D.; HEISER, K.; ROBBINS, D. y KELLEHER, K. (2005): Developing Effective Physician Leaders: Changing Cultures and Transforming Organizations, **Hospital Topics**, 83, 11-18.
- MERINO, J.V. (2005): **La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas**, Santiago de Chile, Arrayán.
- MORGAN, G. (1990): **Imágenes de la Organización**, Madrid, Ra-Ma. (Original: (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage).
- MUNICIO, P. (1988a): La cultura escolar como clave, **Apuntes de educación (Dirección y Administración)**, 29, 2-5.
- MUNICIO, P. (1988b): La cultura profesional de enseñar, **Apuntes de educación (Dirección y Administración)**, 29, 12-15.
- NILL, A. y SCHIBROWSKY, J.A. (2005): The Impact of Corporate Culture, the Reward System, and Perceived Moral Intensity on Marketing Students' Ethical Decision Making, **Journal of Marketing Education Boulder**, Abril, 27, 68-80.
- NOSNIK OSTROWIAK, A. (2005): **Culturas organizacionales: su origen, consolidación y desarrollo**, Barcelona, Netbiblo.
- ORTIZ, M. C. y LOBATO, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, **Bordón: Revista de orientación pedagógica**, 55, 27-40.
- OVERBEEKE, M. y SNIZEK, W.E. (2005): Web Sites and Corporate Culture: A Research Note, **Business and Society**, Septiembre, 44, 346-356.
- PUMPIN, C. y GARCÍA ECHEVERRÍA, S. (1988): **Cultura empresarial**, Madrid, Díaz de Santos.
- ROBBINS, S. P. (1987): **Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones**, México, Prentice-Hall.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1999): **Aprendizaje y currículum: Didáctica sociocognitiva aplicada**, Madrid, EOS.
- ROMÁN, M. (2005): **Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula**, Madrid, Eos (Libro Amigo: Lima).
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (2005): **Diseños Curriculares de Aula en el marco de la sociedad del conocimiento**, Madrid, Eos.
- ROMÁN, M. (2005): **Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento**, Santiago de Chile, Arrayán.

- ROMÁN, M. (2005): **Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento**, Santiago de Chile, Arrayán.
- ROMÁN, M. (Dir.) (2005): **Guías Didácticas Modelo T, para el profesor, de Lenguaje, Matemática y Ciencias de Primero a Cuarto Básico (12 guías)**, Santiago de Chile, Arrayán.
- ROMÁN, M. (2005): **Competencias y perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento**, Lima, Libro Amigo.
- RUDOLPH, P. (2005): Don't obsess about CR and governance-corporate culture is what counts, **Corporate Responsibility Management**, Agosto-Septiembre, 2, 16-19.
- SACKMANN, S.A. (1992): Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge, **Administrative Science Quarterly**, 37, 140-161.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de (1980): **El principito**, México, Editores Mexicanos Unidos.
- SÁNCHEZ, P. (2004): Defining Corporate Culture, **Communication World**, 21, 18-21.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Cultura profesional del docente, **Investigación en la Escuela**, 26, 37-45.
- SCHHEIN, E. H. (1988): **La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica**, Barcelona, Plaza & Janés.
- SCHLICHT, E. (2004): Social Evolution, Corporate Culture, and Exploitation. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 160, 232-242.
- SMIRCICH, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1, 339-358.
- STABLEIN, R. y NORD, W. (1985) : Practical and emancipatory interests in organizational symbolism, **Journal of Management**, 11, 2, 13-28.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Barcelona, Paidós.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002). Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. **C & E: Cultura y educación**, (14), 3, 237-252.
- TÉVENET, M. (1992): **Auditoría de la cultura empresarial**, Madrid, Díaz de Santos.
- TRILLO, M. A. y SÁNCHEZ CAÑIZARES, S. (2006). Influencia de la cultura organizativa en el concepto de capital intelectual. **Intangible Capital**, 11. En <http://www.intangiblecapital.org/Articulos/N11/0060.htm> [Consultado el 1/03/2006].
- VAL NÚÑEZ, M. (1994): **Cultura empresarial y estrategia de la empresa en España. Su realidad actual y su diseño del cambio**, Madrid, Rialp.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): **Arqueología de la Escuela**, Madrid, La Piqueta.
- VIÑAS CIRERA, J. (2004): **Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia**, Barcelona, Graó.
- ZHAO, C. (2005): Management of corporate culture through local managers' training in foreign companies in China: a qualitative analysis, **International Journal of Training & Development**, 9, 232-255.



