

TEMA 5
LA CULTURA INSTITUCIONAL

Julián López Yáñez
Marita Sánchez Moreno



A) INTRODUCCIÓN

La cultura de una organización es la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a sus miembros. Más adelante precisaremos esta definición basada en una enumeración de sus componentes elementales, pero creemos que lo más importante es advertir que se trata de una estructura socialmente construida, que regula de alguna manera el pensamiento y la actividad humana en el seno de un grupo. *Cultura* es un concepto que, como algunos otros que utilizamos para referirnos a los centros escolares, procede del campo de las organizaciones industriales y empresariales y fue dado a conocer por los trabajos seminales de autores de ese campo (por ejemplo, Deal y Kennedy, 1982). Sin embargo, parece adaptarse con gran facilidad a la naturaleza de nuestras instituciones, en las que la interacción humana prima sobre la planificación y el control (cfr. López Yáñez, 1995). Precisamente, el énfasis creciente que hemos puesto en los últimos años sobre este concepto en el mundo de la educación, tiene que ver con las muchas formas en que la enseñanza puede ser caracterizada como una actividad profundamente social.

Hoy pocos discutirán que la actividad del docente, su conocimiento, sus decisiones, su estilo de enseñanza, su modo de relacionarse con los alumnos, con los padres de los alumnos, con los demás profesores, etc, no pueden ser entendidos adecuadamente desde un punto de vista estrictamente personal o, si se prefiere, psicológico. Por el contrario, el *mundo social* que rodea al profesor se expresa a través de sus acciones, de su lenguaje, de sus gestos. A este mundo social es a lo que nos referimos con la idea de cultura o, como en otras ocasiones se plantea, al *universo de significados* de una comunidad. Desde este punto de vista, la cultura expresa a través de símbolos *lo que significan las cosas* para los miembros de esa comunidad.

Por eso es tan importante desvelar los significados sociales que permanecen implícitos en las acciones de los individuos. A esa tarea nos ayuda el análisis cultural de las organizaciones. Los estudios sobre el fuerte condicionamiento social a que está sometido el proceso de construcción del currículo han hecho popular el concepto de *currículo oculto*. Este concepto se refiere a los conocimientos, actitudes y valores que el profesor — y a través del profesor la escuela y a través de la escuela la sociedad— promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser sometidos a planificación o reflexión. No se hacen explícitos porque son considerados obvios, *naturales* o más allá de toda duda y, por lo tanto, no son cuestionados o sometidos a crítica. Es decir, que se trata de un currículo oculto incluso para el propio profesor que lo maneja o para la propia escuela; sólo somos conscientes de él en una pequeña parte y ocasionalmente. Pues bien, este currículo oculto es un componente de la cultura de cada institución educativa. Nos dice lo que merece ser aprendido y cómo debe ser enseñado. Nos dice qué significa *allí* —en una institución en concreto— ser profesor, alumno, director o padre. Nos dice cómo debemos comportarnos en las reuniones o ante un compañero en apuros... Para estar oculto se muestra muy locuaz. O quizás es por el hecho de estar oculto por lo que nos dice tantas cosas.

En este capítulo vamos a estudiar esas pautas de pensamiento y de comportamiento, o maneras de pensar y actuar que están construidas socialmente —y no intencionalmente— y que conforman lo que llamamos *cultura*. La construcción de una cultura será entendida aquí, por lo tanto, como un proceso de *diseño social de la conducta individual* (Lucas, 1997). Lo que haremos será exponer las diferentes aproximaciones al concepto, analizando sus características y sus elementos básicos, así como plantear un marco conceptual que nos asista en el análisis de la cultura en las instituciones educativas y de su vínculo con los procesos de cambio institucional.

B) ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

Para este proceso el lector puede profundizar en los contenidos desarrollados utilizando las fuentes de información que a continuación vamos a detallar. Antes, quisiéramos aclarar que éste ha sido un tema que, después del auge que tuvo en los años ochenta, no ha gozado de muchas publicaciones en los últimos años. De ahí que las recomendaciones bibliográficas que proponemos se centren en:

- a) Obras básicas de autores que fueron los que inauguraron la perspectiva, que han venido siendo los representantes por excelencia

de la misma y que se han convertidos en clásicos imprescindibles de la temática. Nos referimos concretamente a las obras:

- DEAL, T. E. y KENNEDY, A. (1982): *Culturas corporativas*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- SCHEIN, E. H. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (Eds.) (1986): *Leadership and organizational culture*. Illinois, University of Illinois Press.
- SARASON, S. (1982): *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.

b) Obras igualmente clásicas que recopilan artículos de diferentes autores:

- FROST, P. J. y otros (Eds.) (1985): *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- KILMANN, R. H. (Ed.) (1985): *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

c) Obras que plantean el estudio de la cultura aplicada al análisis institucional de nuestros centros educativos:

- LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. y NICASTRO, S. (2002): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ, J. y otros (en prensa): *Dirigir organizaciones educativas*. Madrid: Síntesis.

C) DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. Un modo penetrante de comprender las organizaciones

1.1. *Precisando el concepto de cultura institucional*

Ya puede verse que el concepto de cultura que estamos aplicando al análisis institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno al que podemos denominar «social» o «antropológico», puesto que identifica la

forma particular de vivir, de trabajar y de entender el mundo de un colectivo determinado. No lo usamos como un concepto ideal, es decir, como un estado deseable de la evolución del conocimiento humano. Ni tampoco como el ámbito de la actividad humana que tiene que ver con los trabajos intelectuales o que ponen en juego la imaginación para crear productos artísticos, filosóficos o científicos. Tal como usamos el concepto, cultura no es un estado que el centro educativo se esfuerza por alcanzar, ni tampoco un sector de su actividad. Podemos hablar de cultura a partir del momento en que la interacción humana genera consensos tácitos o pautas de pensamiento y de acción que son adoptados por distintos miembros de la organización sin que medien decisiones o normas formales. La cultura se manifiesta en todo momento y en todas las áreas de actividad de la organización. No existe una comunidad humana sin esto a lo que estamos llamando *cultura*.

Esto es, entendemos la cultura organizativa como la trama de significados que se construye a medida que discurre el proceso comunicativo entre los miembros de la organización y que éstos llegan a compartir en mayor o menor medida. Como ya hemos dicho, cada organización crea su propia trama o estructura de significados. Estos significados sobre los que el sistema social ha logrado algún tipo de consenso se expresan a través de símbolos. Por eso decimos también que la cultura es una estructura simbólica. Definitivamente, ésta puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos que se manifiestan a través de un conjunto de símbolos que los miembros de la organización, por el hecho de serlo, *saben* interpretar. Como ha planteado Bolívar (2000: 117) esta estructura integra «*las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones*».

Puesto que se trata de un producto original e histórico *fabricado* a partir de la interacción humana que se desarrolla en un contexto determinado, algunos entienden la cultura como las *señas de identidad* del colectivo social cuyos miembros se relacionan entre sí. El *contenido* de esas señas de identidad consiste básicamente en ideas o, lo que viene a significar lo mismo, puntos de vista, modos de ver y de entender las cosas. Pero también ese mundo compartido de ideas incluye actitudes, valores, formas de expresión e incluso sentimientos. Y todo ello se expresa en forma de símbolos. Dicho con un concepto más amplio, que englobe a todo lo que hemos mencionado, la cultura incluye como contenido todas las ideas asumidas o *asunciones* compartidas por un colectivo social.

Como contenido de la cultura, entonces, tenemos básicamente los sistemas de pensamiento de un grupo social. Pero también los productos de

esos sistemas de pensamiento, tales como valores e ideas encarnados en las instituciones o en las relaciones sociales, y también las formas de expresar esos sistemas de pensamiento, mediante las tradiciones, las costumbres, las ceremonias, los rituales, los mitos, los héroes, los tabúes, las *sagas* o historias institucionales, etc. Hay que hacer notar que todos estos productos son simbólicos; los productos materiales son culturales en tanto que expresan el sentido —es decir, como símbolos— de un contenido cultural. Así hay que entender algunas de las cosas importantes que *produce* la organización y los instrumentos de los que se vale para su actividad cotidiana, incluido el espacio físico. De esta manera, podemos *ver* las manifestaciones de la cultura de la organización en las instalaciones y los equipamientos, en la forma de agrupar a las personas o de segmentar a los grupos, en los proyectos, en los métodos y las estrategias para acometer las tareas, en el reparto de las funciones y en el modo de verificar su cumplimiento, etc.

La cultura se interioriza o se adquiere a medida que se construye, sin que medien procesos formales de decisión o de planificación. Los nuevos miembros la aprenden en el curso del proceso de integración en el colectivo social de la organización, mediante socialización, adoctrinamiento, cooptación, etc. Esto hace que, en la mayoría de las ocasiones, las ideas o asunciones contenidas en la cultura sean utilizadas por los individuos de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo *adecuado* o *correcto* de hacer las cosas. Se trata de un auténtico *telón de fondo de la acción*, imperceptible para los que participan de una cultura determinada. Sencillamente éstos dan por sentado ese telón de fondo, lo asumen como algo que no necesita discusión o reflexión. Obviamente también puede haber, dentro de un colectivo, *disidentes culturales* que se muestren contrarios a las asunciones en las que han sido o son socializados. De hecho esta es una de las fuentes más importantes que hace de la cultura una estructura dinámica. La construcción de la cultura no acaba nunca, es un proceso sin final, sometido a múltiples presiones y controversias y para el que siempre hay varias versiones. Es, en definitiva, un proceso inevitablemente abierto al conflicto y a la diversidad.

La cultura ni se construye ni se modifica de la noche a la mañana. Tanto lo uno como lo otro requieren tiempo. Se puede decir que no es otra cosa que el producto destilado por el proceso al que denominamos *historia institucional*. Con otras palabras, es el conjunto de los aprendizajes realizados por una institución en su devenir histórico, en su proceso evolutivo (Schein, 1988). Estos aprendizajes representan la configuración de asunciones o presupuestos ideológicos, en sentido amplio, que la organización

tiene por más adecuados para resolver los problemas a los que debe hacer frente cotidianamente. Esto quiere decir que ni el establecimiento de una cultura ni su transformación conforman procesos racionales en los que podamos observar a los miembros de la cultura decidiendo las ideas o los puntos de vista que van a ser compartidos. Se trata de un proceso jalonado por pequeños e imperceptibles ajustes que se realizan de manera no consciente.

Este mismo autor identifica tres niveles básicos en la cultura, que se diferencian en función de la facilidad con la que se percibe cada uno de ellos, así como del impacto que generan en la propia organización y que son: los *artefactos*, los *valores* defendidos y compartidos y las *asunciones* básicas. Los artefactos son las manifestaciones observables de una organización, el lenguaje, los símbolos, los modelos de comportamiento, las creaciones artísticas, los productos, en definitiva, que son fáciles de aprehender pero difíciles de interpretar sin el conocimiento de los otros niveles más profundos. Los valores son declaraciones que los miembros de una organización hacen acerca de las metas del grupo y de las personas encargadas de orientar dichas metas. Aunque a un nivel de profundidad mayor que los artefactos, los valores están todavía sujetos al análisis racional y a la racionalización sobre lo que se dice pero no se cree; finalmente, las asunciones básicas son difíciles de comprender puesto que aparecen como *dadas por supuesto* y son las que otorgan al grupo fuertes y consistentes orientaciones comunes sobre cómo actuar y, además, son las que proporcionan continuidad ante las circunstancias cambiantes. La cuestión es que aquello que los miembros de una institución dicen y hacen no siempre se corresponde con sus asunciones básicas, ya que tanto los artefactos como los valores pueden estar condicionados por circunstancias y presiones que provengan tanto del interior como del exterior de la organización y es importante alcanzar el nivel más profundo de la cultura para llegar a comprender al colectivo —en nuestro caso, la institución escolar— que la sustenta (Firestone y Louis, 1999).

En esta misma línea, Rossman y colaboradores (en Smylie 1991) distinguen entre diferentes niveles profundos y superficiales de la cultura y argumentan para ello la existencia de dos tipos de creencias y valores que caracterizan las formas básicas de actuar y pensar: las creencias, valores —en definitiva— *normas sagradas* y las *profanas*. Las *normas sagradas* se definen como verdades incuestionables, que dan significado a la vida y se considera que tienen menos probabilidades de cambiar que la gente que las comparte. Como las *asunciones básicas* de Shein, son duraderas. Por el contrario, las *normas profanas* —equiparables a los *valores* de Schein— son más explícitas y transitorias, se basan en creencias menos enraizadas

y están, por lo tanto, más expuestas al debate, la negociación y el cambio (Smylie, 1991). Volveremos a ellas cuando abordemos la cuestión del cambio cultural, ya que estas normas sagradas y profanas se consideran los principales condicionantes de un proceso de cambio, en ocasiones potenciándolo y en otras obstaculizándolo.

Resumiendo, la cultura «describe cómo son las cosas y actúa como una pantalla o lente a través de la cual se ve el mundo» (Stoll y Fink, 1999). Es un fenómeno complejo y dinámico que queda constituido en el marco de las relaciones humanas y representa el bagaje histórico de un grupo social. Proporciona seguridad e identidad a los componentes de ese colectivo, otorgando un sentido preciso a los hechos que acontecen. Configura una estructura que da forma al proceso de la comunicación y que, por ello, es imprescindible para que éste se desarrolle, permitiendo el vínculo de unos acontecimientos con los demás. En definitiva, es un producto colectivo, es un proceso histórico y social, posee un fuerte carácter simbólico, se encuentra en continuo proceso de cambio y, por lo tanto, podemos decir que es dinámica y posee la cualidad de penetrar hasta sus confines el mundo de las ideas, las expectativas de un colectivo de personas (Trice y Beyer (1993).

1.2. Los efectos de la cultura sobre la organización

La cultura influye poderosamente en la vida organizativa. De diferentes maneras; las que consideramos más importantes serán examinadas a continuación.

En primer lugar, la cultura actúa como un aparato reductor de la complejidad y la incertidumbre, orientando y unificando el pensamiento y la acción de un colectivo determinado. En tanto que sistema de significados compartidos, la cultura garantiza que los sujetos sepan qué hacer en momentos de crisis o incertidumbre a pesar de que no haya normas explícitas que orienten esa acción. Pero, claro, esto se hace restringiendo —en mayor o menor medida según las organizaciones— el abanico de alternativas de los miembros. Es más, la aceptación o el rechazo del grupo y el acceso a los beneficios, tanto prácticos como emocionales, de la pertenencia a él, dependen del grado de cumplimiento de lo establecido por la cultura. Por supuesto hay culturas que se muestran más flexibles que otras y dispuestas a aceptar un margen mayor de maniobra de quienes están vinculados a ella, pero todas restringen en alguna medida el margen de libertad o discrecionalidad de los sujetos, en todos los sentidos: el pensamiento, las actitudes, las emociones, la acción, etc. En este sentido, la cultura tiene un carácter normativo o prescriptivo de la conducta social, aunque

esto no significa que no haya otra forma de pensar o de actuar dentro de una organización que no sea la establecida por su cultura.

A medida en que los miembros de una organización construyen una cultura, ésta *se encarga* de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas, y los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan ese marco de pensamiento y de esquemas de conducta, a cambio de los beneficios de su integración en el grupo. Sin embargo, las restricciones que opera la cultura no se refieren únicamente a las acciones de los miembros. También se refieren a los significados, es decir, a la manera en que estos miembros interpretan lo que sucede. La cultura es o incluye una especie de *diccionario de significados*. La cultura proporciona a los miembros de la organización un repertorio de significados ya construidos y compartidos por otros, desde los que interpretar el mundo, ahorrándoles incertidumbre, aunque también en cierto modo, como hemos visto, achicando los márgenes de su autonomía personal.

En segundo lugar, la cultura es también un importante mecanismo de cohesión. Desde los enfoques estructural-funcionalistas se ha entendido habitualmente que es la estructura formal —el entramado de normas, roles y puestos a lo largo de la línea jerárquica— la que garantiza la cohesión de la organización. Esto puede ser relativamente cierto en organizaciones con una fuerte estructura, pero no en otras —desde luego no en las escolares— donde se da un alto grado de participación en las decisiones, existe cierta indefinición o ambigüedad de los objetivos, y diferentes métodos —a menudo personales— para realizar cada tarea. La cultura reclama identificación y, una vez que ésta se produce, ya no necesita una estructura explícita de normas y sanciones que continuamente recuerde a los sujetos cómo deben comportarse. Al construirse sobre la interacción social y al requerir una base de consenso, la cultura cohesiona de manera *natural* a todos aquellos que se identifican con ella. Por eso se dice que la perspectiva cultural es la principal responsable del cambio de visión de las organizaciones educativas desde la vieja imagen de estructura formal hasta la más reciente de *comunidad*. Mientras que la antigua imagen ponía el énfasis sobre la estructura, la racionalización y el control de los procesos, la imagen de la escuela como comunidad se refiere en palabras de Sergiovanni (1992: 7) a «*la socialización profesional, los valores y propósitos compartidos, el compañerismo y la interdependencia natural*».

Y en tercer lugar, la cultura funciona como *filtro* de las innovaciones. A menudo la cultura se constituye en una barrera protectora de la identidad de la organización que dificulta o incluso impide los cambios que se

juzgan ajenos o incompatibles con dicha identidad. Esto tiene un sentido negativo, en tanto que coarta las iniciativas de cambio. Sin embargo hay que reconocerle también un sentido positivo a esta función conservadora de la cultura: impedir que la organización esté continuamente sometida a vaivenes y preservar el conocimiento institucional. Esto ha llevado a muchos autores a plantear la gestión de la cultura organizativa como la principal estrategia de cambio que se puede desarrollar en una organización. La idea sería que para conseguir una innovación habría que proveerse de *artefactos* culturales que la soporten. Es decir, habría que promover nuevas normas, valores, metáforas, mitos, rituales, etc, que sean compatibles con el contenido de la innovación (cfr. Smith, y Peterson, 1990). Puesto que la cultura se construye sobre una base simbólica, es lógico pensar que los cambios de esta índole, especialmente los cambios en el lenguaje, pueden facilitar los cambios en la conducta institucional.

Sin embargo, otros autores han advertido de la mistificación implícita en muchos de estos enfoques que tratan la cultura como algo que puede ser transformado a discreción por hábiles líderes. El hecho de que la cultura deba ser considerada como una pieza clave en todo proceso de cambio no es óbice para que advertamos que se trata de un fenómeno difícil de manejar, que recibe múltiples influencias y que, por la misma razón, no puede ser determinada por ninguna entidad o persona en particular.

1.3. *Culturas mejor que cultura*

Acabamos de ver que la cultura es un mecanismo de cohesión institucional. Pero donde hay cohesión puede haber fragmentación. Y el concepto de cultura debe ser formulado de manera que explique ambos fenómenos. Hay que insistir sobre esto porque es cierto que algunos modelos gerencialistas sobre la cultura organizativa la ven ingenuamente como un unguento mágico que sana todo aquello que toca. Pero no es así. La cultura es también un mecanismo de diferenciación y potencialmente de generación de conflictos, por la sencilla razón de que puede ser usado por un conjunto de sujetos como factor de cohesión y para diferenciarse del grupo más amplio en el que se encuadra. Ese subgrupo iniciará imperceptiblemente un proceso de revisión y crítica de la cultura general y de sustitución por asunciones propias, construidas en el curso de su propia interacción como grupo. En otras ocasiones ocurrirá sencillamente que los miembros de una subunidad del centro escolar —por ejemplo un ciclo o un departamento— por el hecho de trabajar juntos y de relacionarse más intensamente, desarrollarán una cultura propia que puede ser compatible o no con la cultura del conjunto de la organización.

Por tanto, los procesos de diferenciación y de segregación social adoptan también formas culturales. En realidad, estos procesos pueden considerarse un efecto más de la cultura que añadiremos a los que estudiamos en el apartado anterior, sólo que por su importancia los trataremos en un apartado específico.

La cultura puede verse como lo que une a un grupo social y también como aquello que lo separa de otros grupos. Desde nuestro punto de vista ambas dimensiones se complementan. Por eso, aunque hablamos de *la* cultura de modo genérico, más bien hemos de referirnos a *las* culturas o, mejor incluso, a *procesos culturales*. Hemos de ver los efectos cohesionadores de la cultura tanto como su potencial para generar conflictos y diversidad organizativa. Ninguna acción dentro de la organización es neutral, ni tampoco las interpretaciones que podamos hacer de ellas. Una organización puede verse también como *arena política*, es decir, como lugar donde se desarrolla la lucha por el poder y por el control de los recursos disponibles. Esto quiere decir que los grupos que tienen intereses en común desarrollan sistemas ideológicos para defender esos intereses y se implican en procesos de negociación, en la formación de coaliciones y, si es necesario o inevitable en el sostenimiento de conflictos. Pero un sistema ideológico no es sino el germen de una cultura; o de una subcultura. Indudablemente, los grupos sociales tendrán más opciones de lograr la hegemonía si acuden a la arena política pertrechados con sólidas culturas con las que se identifica la mayoría de sus miembros.

En todo caso, hay cultura allí donde encontramos actividad social entre los seres humanos. Y puesto que esta actividad adopta múltiples y variadas formas, podemos hablar de la cultura como un fenómeno que se presenta en diferentes planos superpuestos. Uno de estos planos, el que estamos tomando como referencia, es el de la cultura organizativa. Esta es la cultura que la propia organización construye en su devenir histórico. Pero, de la misma forma que nos acabamos de referir a las micro-culturas o subculturas que se desarrollan bajo la cultura organizativa, en parte compartiendo algunos de sus elementos y en parte disintiendo de ella, también podemos referirnos a la *cultura social* y a la *cultura profesional* de los docentes y al reflejo de ambas sobre la cultura de la escuela. Hay valores, creencias y prácticas que son compartidos por los miembros de una profesión en tanto poseen en común una misma actividad que desarrollan en un mismo contexto (en nuestro caso el del sistema educativo de un país determinado en una coyuntura histórica dada). Hargreaves (1996) es quizás el autor que más perspicazmente ha analizado la relación entre la cultura social de la posmodernidad y la cultura del

profesorado y, especialmente, las tensiones entre ambas y su impacto sobre la cultura de los centros escolares.

Aunque comparta algunos de sus presupuestos, la cultura organizativa es una estructura relativamente autónoma respecto a la cultura social predominante. Con el término 'autónomo' no queremos decir que la organización permanezca ajena o cerrada a la sociedad ni, mucho menos, a su entorno. Lo que queremos decir es que la influencia de la sociedad y del entorno no se produce de manera directa y determinística sobre la organización. La sociedad no es una instancia omnipotente que dicta a sus subsistemas el modo en que deben funcionar (aunque los gobernantes puedan desear hacerlo así en muchas ocasiones, nunca lo consiguen de modo absoluto). Las organizaciones procesan esa influencia, pero se comportan finalmente *a su manera*. La cultura organizativa puede tomar elementos de la cultura social, pero también puede llegar a disentir profundamente de su contenido. En realidad podemos decir que la cultura social influye sobre la cultura organizativa tanto como la cultura organizativa influye sobre la cultura social. Se produce un ajuste permanente entre ambas. La organización es un sistema relativamente autónomo porque define sus propias estructuras sociales mediante las que adquiere una identidad que la diferencia del entorno.

1.4. Cultura y poder

Si la cultura es la estructura de significados compartidos por la organización, entendida como un sistema social, el poder es la estructura de relaciones o, si se prefiere, la estructura configurada por las posiciones relativas de los sujetos que participan en ese sistema y por las relaciones de influencia que mantienen los unos sobre los otros desde dichas posiciones. Por tanto, cabe concebir la estructura de poder como una red de influencias mutuas entre los participantes en el proceso de comunicación que configura un sistema social. Con ello tratamos de evitar lo que desde nuestro punto de vista ha sido uno de los principales errores de los enfoques habituales, dominados por el concepto de liderazgo y por una concepción individualista del poder. Para nosotros, el poder no es la suma de los actos que unos individuos realizan con el objeto de orientar en algún sentido la conducta de otros sujetos, sino un patrón de relaciones sociales bajo el cual esas acciones adquieren un sentido determinado. Se entiende que las mismas acciones, en el marco de una estructura de poder diferente, tendrán un efecto distinto.

Las dos estructuras que manejamos aquí —cultura y poder— están íntimamente unidas, aunque las separemos analíticamente, y se sostienen la una

a la otra. La estructura de creencias y significados colectivos se apoya y se propaga mediante la estructura de poder y ésta encuentra en la cultura una fuente necesaria de justificación y de legitimidad. Precisamente, como señaló el filósofo francés Michel Foucault, la esencia del poder, al contrario de lo que se suele entender con cierta frecuencia, no es la fuerza que garantiza que hagamos o dejemos de hacer algo, la fuerza que coacciona o reprime, sino el discurso con que el propio poder se legitima a sí mismo, es decir, su base de conocimiento, la versión de la realidad que construye y sobre la cual se apoya. Todo poder sirve a unos intereses, pero el discurso del poder nunca se presenta desvelando esos intereses a los cuales sirve, sino todo lo contrario: se presenta como lo natural, lo universal, lo verdadero, lo coherente con la historia o lo que resulta ajustado a las necesidades generales.

Por lo tanto, las conductas individuales que observamos en los miembros de la organización y que vinculamos con el fenómeno del poder, tienen siempre un referente social: nacen, se justifican y se legitiman en el sistema social y por extensión en la organización. Podríamos decir que el poder en las organizaciones funciona como una especie de guión que ha sido *escrito* socialmente a lo largo de un proceso histórico y que, a medida que sus miembros lo interpretan, continúan escribiéndolo para que sea interpretado por ellos mismos y por otros miembros.

2. El análisis cultural de las organizaciones

Cuando analizamos una cultura, la tarea principal consiste en establecer correspondencias entre símbolos y significados. Esto, que a simple vista parece sencillo, se complica enormemente por la variedad de significados que un mismo símbolo puede adquirir y por el hecho de que los significados sólo pueden aplicarse localmente; esto quiere decir que el sentido que un símbolo dado tiene en un contexto no tiene porqué ser el mismo que tendría en otro. En estas condiciones el análisis necesita examinar en conjunto una gran diversidad de símbolos, atribuyéndoles un significado a modo de hipótesis a la espera de que tras sucesivos contrastes esas hipótesis se vayan fortaleciendo y precisando.

Además, no todo lo que sucede en la organización nos dice algo sobre su cultura. A veces se trata sólo de ideas, valores y pautas o estilos de conductas personales. Habrá que determinar siempre el grado de consenso que tiene aquello que observamos para atribuirle un significado cultural.

2.1. *Componentes de la cultura*

Para manejar un concepto complejo, como es el de cultura institucional, y para que podamos utilizarlo en el análisis de las organizaciones educativas, debemos ser capaces de plantear un marco de conceptos relacionados con aquél a los que podríamos denominar sus elementos o componentes. La literatura clásica que ha tratado el tema de la cultura —y que sintetiza Lucas (1997)— ha considerado cuatro componentes básicos:

Las técnicas, que vendrían a suponer el conocimiento acerca del cómo hacer las cosas, lo que implica el uso de instrumentos y conocimientos objetivos de la realidad.

El código simbólico mediante el que se expresa la cultura. Hay que tener en cuenta que el lenguaje es uno de los medios de expresión simbólicos más importantes y potentes pero, ni mucho menos, el único.

Los modelos de la realidad, es decir, aquellos patrones generales de comportamiento que inspiran las diversas actuaciones y que explican en alguna medida la vida y los modos de actuar.

El mundo normativo o conjunto de creencias, valores, normas y sanciones.

Lo complicado es encontrar un modo de clasificar la gran variedad de elementos mencionados por los diferentes autores: hábitos, mitos, rituales, estilos de actuación, valores, redes de trabajo, de comunicación, normas de conducta, reglas del juego, filosofía, lenguaje común, visiones claves de los problemas y un largo etcétera. Smyth y otros (1999) han definido como elementos de la cultura: visión y propósito, diferencia y diversidad, significados compartidos, facilitación u obstrucción de las estructuras y desigualdad de las relaciones de poder. Proponen una representación en el siguiente diagrama (pág. 140).

Para estos autores, identificar los focos de la cultura (lo que nosotros hemos formulado como asunciones básicas) es importante a la hora de plantear cambios en la organización. Si somos capaces de comprender la *gramática de las escuelas*, lo que hacen cotidianamente adquirirá para nosotros un nuevo sentido. Pero también nos conducirá a identificar los elementos institucionales que oponen resistencia a los cambios (Smyth y otros, 1999). Así podremos desarrollar procesos de cambio más realistas y adecuados al contexto que ha de integrar las nuevas prácticas.

2.2. *Tipos de culturas*

Otra manera de acercarse a la cultura de una institución en particular consiste en contrastarla con tipologías previamente elaboradas, para deter-

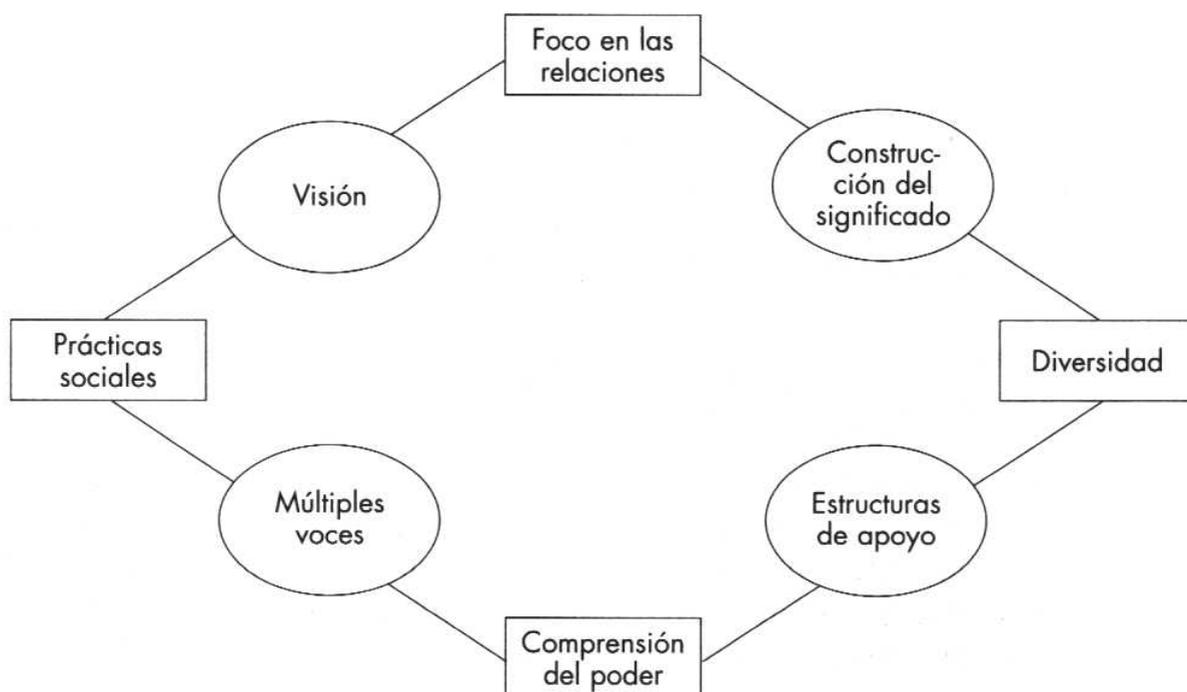


FIGURA 1. Elementos de la cultura escolar (Smyth y col., 1999: 11).

minar «a cual de esos tipos se parece». Hay que aclarar que estas tipologías no proponen modelos ideales o «modelos a seguir», sino que describen configuraciones típicas que solemos encontrar en la práctica. Se trata pues de configuraciones teóricas de culturas institucionales que se utilizan examinando su grado de correspondencia con los patrones culturales de la organización que estamos analizando. Examinemos algunas de ellas.

Hopkins y sus colaboradores (1996) identifican *cuatro expresiones* de cultura escolar que se obtienen del cruce de las variables relativas al grado de dinamismo/inactividad de los procesos con aquella otra dimensión que alude al grado de eficacia/ineficacia en los resultados que presentan los centros. El propósito que subyace a este planteamiento es identificar los aspectos en los que debemos concentrarnos para crear en los centros las condiciones internas necesarias para introducir mejoras en las prácticas. Una caracterización de la orientación actual de la cultura sobre la base del binomio dinamismo / eficacia podría ayudarnos a diseñar las estrategias de apoyo y asesoramiento para la mejora, de acuerdo con el estado de crecimiento de los centros y, especialmente, de acuerdo con su cultura.

Cuatro expresiones de la cultura escolar (Hopkins y col., 1996)
(Figura 2).



FIGURA 2. Cuatro expresiones de la cultura escolar (Hopkins, 1996).

Stoll y Fink (1999) han reelaborado y desarrollado las ideas de Hopkins. Entienden que la mejora de una escuela se ve influida por el grado de eficacia así como por ritmo de cambio que sostengan, y proponen su tipología atendiendo a dos continuos: eficacia-ineficacia y mejora-empeoramiento.

Tipología de culturas de la escuela según Stoll y Fink (1999) (Figura 3)

Desarrollaremos a continuación cada uno de estos tipos de cultura aglutinando las ideas proporcionadas por ambas perspectivas.

Los centros ESTANCADOS / QUE SE HUNDEN son con frecuencia centros en los que ha arraigado un sentimiento de fracaso y los profesores se han recluso en la soledad de sus aulas, practicando la enseñanza de manera aislada. Esta cultura no está capacitada para emprender procesos de cambio; las expectativas del colectivo docente son bajas y se suele culpar de la situación a las circunstancias externas; existe una falta de confianza en el trabajo que realizan. Necesitan emprender acciones significativas y les vendría bien contar con un apoyo externo. Se podría considerar el centro *inactivo* en varios sentidos. Generalmente se oyen frases del tipo «hemos hecho lo que hemos podido», «no se puede hacer más con estos chicos» o «hemos intentando cambiar pero no funciona».

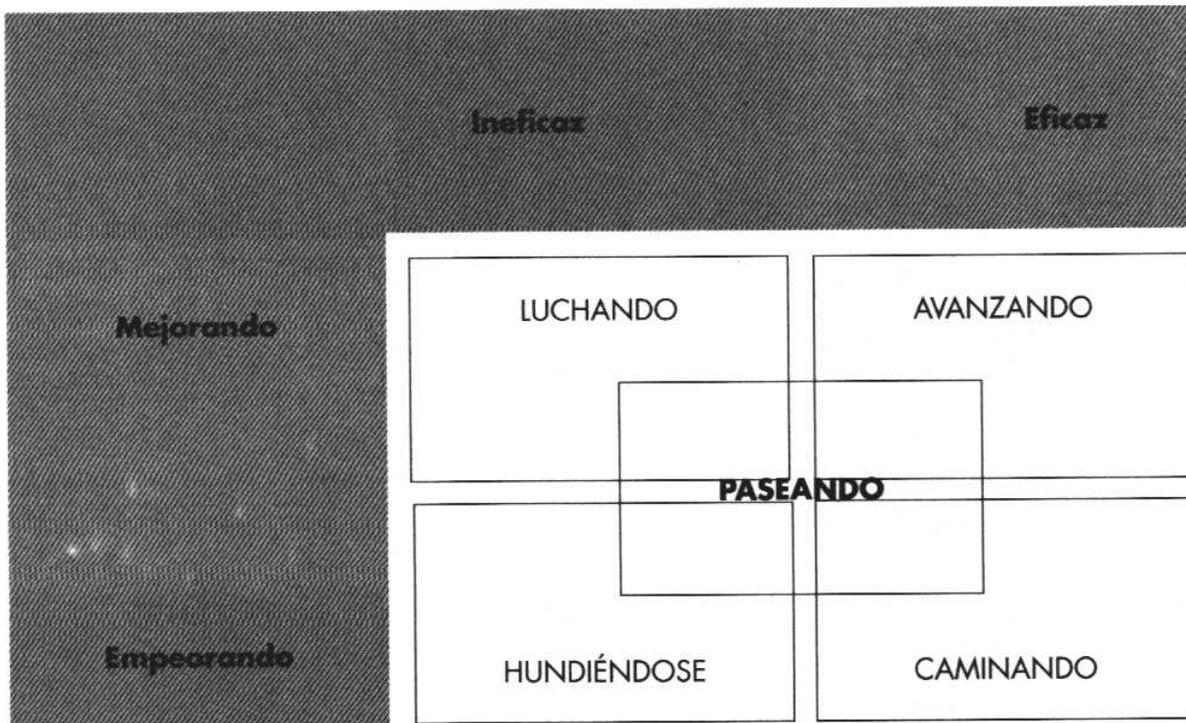


FIGURA 3. Tipología de culturas de la escuela según Stoll y Fink (1999).

Los centros **PASEANTES / QUE CAMINAN** son habitualmente centros que viven de los éxitos pasados y que, si se mueven, lo hacen más para «exhibirse» o «de cara a la galería» que para alcanzar determinados objetivos. Suelen ser centros tradicionales, que disponen de una plantilla estable que consiguió éxitos notorios en el pasado y ahora vive en buena medida de aquellos éxitos, siendo reticentes a los cambios, ya que para ellos las cosas marchan bien y obtienen el reconocimiento social que necesitan sin grandes esfuerzos. Como aparentemente son percibidos por los padres y la comunidad en general como eficaces, no ven la necesidad de desarrollar proceso de cambio alguno.

A los centros **DESENCAMINADOS / QUE LUCHAN** les sobra movimiento pero necesitan una orientación precisa y estable para dicho movimiento. Experimentan mucha innovación pero en muy diversos ámbitos y de forma algo dispersa, sin determinar con claridad las metas a conseguir. Por tanto, son centros que se mueven pero no en la dirección adecuada o en muchas direcciones a la vez, de manera que no llega a instalarse nunca entre el colectivo de profesores la sensación de satisfacción y orgullo por los logros alcanzados. En muchas ocasiones se encuentran inmersos en procesos de cambios que no modifican el núcleo central de las prácticas tradicionales, a pesar de que gastan una gran cantidad de energía en mejorar. Son centros receptivos a la influencia de agentes

externos que proporcionen asesoramiento y apoyo ya que los miembros de la institución reconocen la necesidad de promover procesos de cambios orientados.

Los centros **DINÁMICOS / QUE AVANZAN** son aquellos centros activos que han encontrado el equilibrio entre desarrollo y estabilidad. Saben donde van y disponen de los elementos para hacerlo: trabajo en equipo y de forma activa del personal. Estos centros procuran hacer continuos ajustes entre los procesos de cambio que emprenden, por un lado, y su cultura y sus tradiciones, por el otro, modificando cualquiera de ellos cuando se hace necesario.

D. Hargreaves (1995) propone otros cuatro tipos de cultura escolar que se obtienen de la combinación de las dimensiones: dominio instrumental y dominio expresivo. El primero atiende al control social y a la orientación a la tarea mientras que el segundo de ellos, el expresivo, refleja la cohesión social en el mantenimiento de relaciones positivas.

Modelo cultural de D. Hargreaves (1995) (Figura 4).

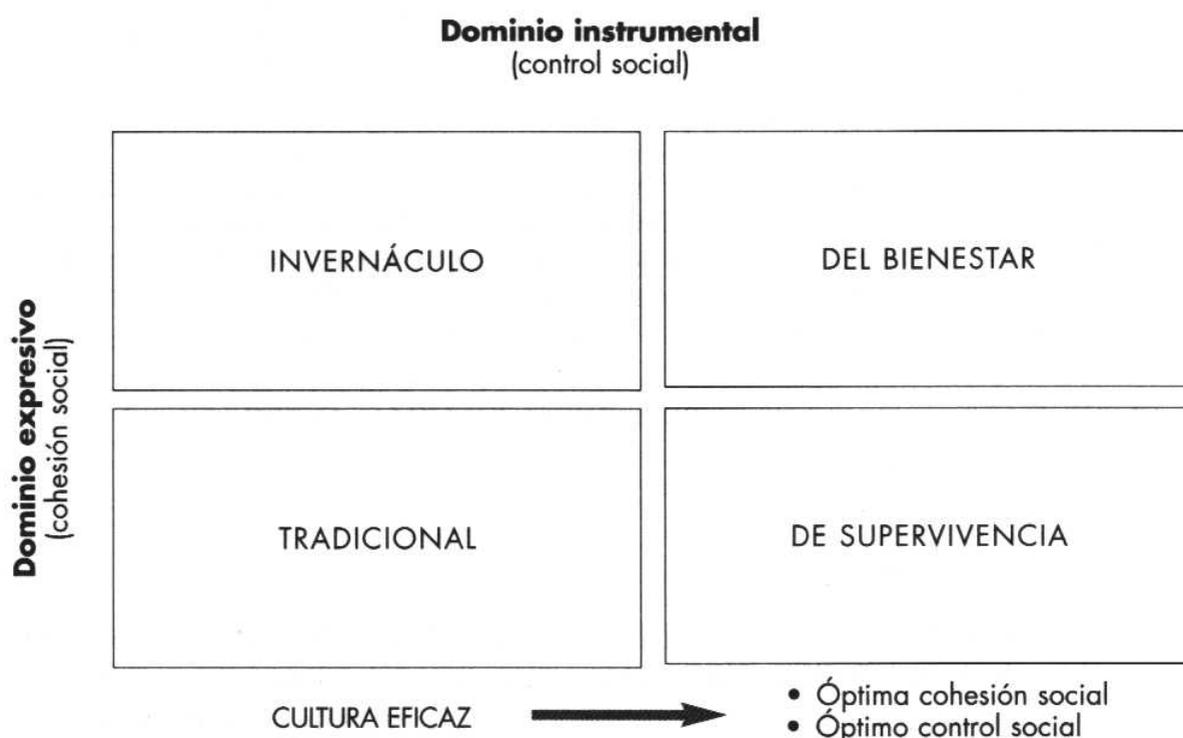


FIGURA 4. Modelo cultural de D. Hargreaves (1995).

Para terminar, Etkin y Schvarstein (1997: 202) proponen la siguiente tipología:

Tipos de cultura	Descripción
<i>Fuertes o débiles</i>	Según la intensidad con que sus contenidos son compartidos, conocidos e impulsan la conducta cotidiana de los participantes. Cuanto más fuertes sean los rasgos culturales, no sólo determinarán los modos de conducta de sus participantes internos, sino que también impondrán rituales y procedimientos a los integrantes de otras organizaciones contextualmente relacionadas
<i>Concentradas o fragmentadas</i>	Considerando la cantidad de unidades componentes de la organización, donde los sistemas culturales se alojan con más fuerte raigambre. Así, por ejemplo, una institución educativa que concentre sus esfuerzos y dirección en el núcleo identitario será concentrada; otra institución en la que cada grupo disponga de una fuerte autodeterminación, convierte al conjunto en un sistema cultural fragmentado
<i>Tendientes al cierre o hacia la apertura</i>	Según la permeabilidad del sistema cultural a los cambios en el entorno, es decir, si la incorporación de ideas y tecnologías es legítima o clandestina, facilitada o entorpecida. Por ejemplo, en ciertas instituciones religiosas los contenidos dogmáticos favorecen la clausura cultural, mientras que otras iglesias presentan creencias y prédicas orientadas hacia la secularización de sus preceptos
<i>Autónomas o reflejas</i>	Según que sus pautas sean producto de la singularidad o, por el contrario, de la imitación de algún modelo externo. Así, hay corporaciones que intentan consciente o inconscientemente emular a otros que son exitosos en su mercado. Las estrategias de modernización suelen asociarse a esta estrategia de cultura refleja, pensando que la copia puede realizarse haciendo abstracción de las características sociales de su medio de origen

Tipología de culturas organizativas según Etkin y Schvarstein (1997).

2.3. *Nuestro esquema*

Hemos venido insistiendo en la importancia de diseñar marcos conceptuales y esquemas de análisis de la cultura institucional. Sin embargo, en este sentido advertimos una notable carencia en la literatura especializada. Si bien abundan las enumeraciones de elementos de la cultura, los conceptos se suelen proponer sin orden y sin establecer la relación que supuestamente los une. Nuestra intención aquí es realizar una propuesta

integradora que aglutine diferentes aportaciones y revisiones y que sea un esquema práctico, que oriente el análisis y facilite la comprensión de la temática que nos ocupa. Pero ha de entenderse como una propuesta más y no la única válida. En esencia se trata de un vocabulario básico con el que poder intercambiar descripciones e interpretaciones sobre culturas específicas.

Y por supuesto se trata de un marco conceptual para la descripción, la interpretación, en definitiva, el análisis; no para la valoración de una cultura determinada. Éste o cualquier marco de conceptos relacionados entre sí debe facilitarnos la comprensión de aquello que ocurre en el seno de cada institución, ayudarnos a poner en evidencia la lógica subyacente a los hechos institucionales, a darles un significado lo más cercano posible a los significados atribuidos por quienes participan de esa cultura. Debe notarse que el análisis cultural no se dirige a los hechos, sino al significado que se les atribuye en un contexto determinado. Estos significados se basan sobre patrones históricos que los miembros de un colectivo han aprendido y desarrollado en su interacción con los demás miembros; patrones históricos que es preciso reconstruir para entender la cultura. Insistimos en que el sentido de esta propuesta de análisis sea bien entendida desde el marco de la descripción y la interpretación y no de la valoración, puesto que nuestro interés no se dirige a establecer juicios sobre lo que sería mejor, lo que podría funcionar, lo que está bien o lo que está mal; nuestro objetivo es entender lo que ocurre, comprender por qué ocurre de ese modo y ayudarnos a pensar de qué otra manera podría ser en ese contexto. Teniendo en cuenta estas consideraciones se presenta a continuación un esquema para el análisis de la cultura institucional. Debería servir como un *mapa* previo de conceptos que orientarán nuestra búsqueda de símbolos y significados, de tal manera que nos ayuden a comprender la cultura de un centro educativo en particular (López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997). Aunque los esquemas de este tipo no nos proporcionan las claves de interpretación de la cultura, al menos nos indican dónde buscar información significativa sobre ésta y nos facilitan un esquema para clasificar esa información, como etapa previa al contraste de los datos recogidos (véase pág. 146).

CONTENIDO DE LA CULTURA

Apariencia física. Esta categoría considera todos aquellos aspectos relacionados con el espacio de la organización y el aspecto que este tiene: distribución, accesibilidad, uso, decoración, etc.

ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA	
Categorías	
CONTENIDO	Apariencia física Pautas de conducta Lenguaje Reglamento Implícito Valores Asunciones
FUERZA	Penetración o Extensión Homogeneidad Claridad
EVOLUCIÓN	Historia Institucional Orientación prospectiva
TRAMA SOCIAL	Héroes Narradores Sacerdotes Murmuradores y Espías Disidentes o disconformes Soplones Coaliciones

Categorías para la descripción y el análisis de la cultura institucional.

Pautas de conducta. Considera todas aquellas pautas sistemáticas de la vida colectiva dentro de la organización: rituales, ceremonias, tradiciones y pautas de socialización.

Lenguaje. Atiende a los modos de expresión colectivos, como por ejemplo metáforas, historias, leyendas y mitos, cuyo significado es compartido por una amplia base social.

Reglamento implícito. Indaga acerca de las normas y reglas, aceptadas tácitamente por la mayoría, que regulan la conducta dentro de la organización, lo que es admisible y lo que no lo es. Esto incluye también las costumbres, las convenciones sociales y los tabúes.

Valores. Aquí se recogen los criterios que habitualmente se utilizan para juzgar los hechos, las acciones y a las personas. En función de ellos se establece la importancia de los actos organizativos y se califica y *clasifica* a las personas y los grupos.

Asunciones. Aquí se consideran las creencias básicas de los miembros de una cultura, es decir, el mundo de las ideas asumidas y los significados compartidos.

FUERZA

Penetración o extensión. Aquí determinamos la *extensión* del consenso en torno a los contenidos de la cultura; dicho de otro modo, el ámbito de influencia de la cultura o subcultura en cuestión.

Homogeneidad. Indagamos sobre la consistencia o solidez de las asunciones básicas de una cultura. Podríamos decir que se trata de determinar el grado de sacralidad o, por el contrario de flexibilidad, con que se asumen los contenidos de la cultura.

Claridad. Establecemos la facilidad/dificultad de acceso por parte de los no iniciados a los contenidos de la cultura.

EVOLUCIÓN

Historia institucional. Buscamos y reconstruimos el origen y la evolución de la cultura en cuestión.

Orientación prospectiva. Buscamos las tendencias de futuro que presenta la cultura actual. Los contenidos culturales emergentes y los conflictos que se plantean.

LA TRAMA SOCIAL

Aquí indagamos acerca los roles sociales cuyo cometido esencial consiste en la custodia, difusión y transmisión a los nuevos miembros de los contenidos de la cultura. Se trata de la red de comunicación, o red informal de interacciones sociales, y de los roles más importantes que los miembros de la organización desempeñan en dicha red. Por lo tanto, las categorías que figuran a continuación no tratan de reflejar personajes reales, sino más bien roles que pueden ser desempeñados alternativamente por diferentes miembros de la organización, a veces, incluso, de manera simultánea u ocasional.

Los héroes son reconocidos como la personificación de las asunciones básicas de la cultura. Son modelos a seguir y a imitar. *Los antihéroes* personifican las asunciones opuestas.

Los narradores están socialmente legitimados para ofrecer la visión de la cultura sobre el pasado y el presente de la organización. Son reconocidos como la voz con la que se expresa la cultura y lo hacen a través de historias y leyendas.

Los sacerdotes custodian la ortodoxia en relación al contenido de la cultura, impidiendo las desviaciones. Enlazan el presente con la tradición y la historia de la cultura.

Los murmuradores y los espías ponen en relación las diferentes sensibilidades en el interior de una misma cultura mediante el manejo y la difusión de la información. Construyen y sostienen un entramado de apoyos y de relaciones que de algún modo proporciona cohesión a la cultura.

Los disidentes y disconformes mantienen a la organización en evolución. En una cultura fuerte estos disidentes pueden enriquecerla con sus valores e ideas, mientras que en una cultura débil el efecto puede ser diferente, puesto que se vuelven contra los valores generalmente compartidos y *molestan y se hacen notar* continuamente trabajando a la contra.

Las coaliciones representan los subgrupos con contenidos culturales o sensibilidades afines dentro de una misma cultura. Constituyen el germen de la formación de subculturas y ponen en marcha los mecanismos de la micropolítica institucional, esto es, la compleja trama de conflictos y negociaciones que caracteriza la lucha por el poder.

3. El proceso de cambio cultural

Existen diferentes posturas en relación al tema del cambio cultural. Por un lado figuran aquellos autores que afirman que una vez que se conforma la cultura de una institución ésta se vuelve fija e inalterable puesto que es el resultado *de la sabiduría acumulada de aquellos que fueron miembros*. Aunque por otro lado está la opinión de aquellas otras personas que entienden que la cultura se renueva y transforma entre otras cosas, gracias a la incorporación de nuevos miembros, siempre que estos nuevos miembros dispongan de los medios para influir en la cultura. De todas formas, desde el momento que consideramos que la cultura es construida por sus participantes estamos admitiendo la posibilidad de que éstos la modifiquen, de que transformen ese telón de fondo que da sentido a la vida dentro de la institución. De acuerdo con Stoll y Fink (1999) cultura es un concepto que tiene a la vez un sentido estático y dinámico, dependiendo de si la consideramos como un producto (resultado del conocimiento y experiencias vividas) o como un proceso mediante el que las prácticas son reconstruidas de manera continua. Ahora bien, admitir que la cultura cambia significa entender que lo hace paulatinamente, como resultado de la interacción entre los sujetos.

Volviendo a la idea que enunciamos al principio de la existencia de normas *sagradas y profanas*, como contenido de la cultura de una organiza-

ción, diremos ahora que el grado de dinamismo de ésta se verá influido por estas normas. Las normas sagradas serán más difíciles de cambiar, mientras que las profanas, menos arraigadas y más superficiales, podrán servir para promover cambios culturales.

3.1. *El ciclo de cambio de la cultura*

Una organización contiene un sistema social, un sistema de interacciones sociales que genera una red de símbolos y significados a la que denominamos cultura y que regula la acción y los pensamientos de los individuos pertenecientes a ella. Y un sistema se mantiene relativamente estable, pudiendo establecer pautas de trabajo y de relación más o menos sistemáticas, mientras sea capaz de responder con continuas transformaciones a los cambios que se producen en el entorno, en los otros sistemas que influyen sobre él, así como en su propia dinámica. Así pues, la novedad no es que una organización cambie, puesto que continuamente lo hace —otra cosa diferente es que lo notemos o no— sino que este cambio sea intencional y planificado y, por lo tanto, que los individuos puedan llegar a tener algún control sobre el proceso.

Lundberg (1985) opina que las organizaciones aprenden a lo largo de un ciclo que parte del choque de los valores ante situaciones nuevas. La idea del cambio cultural como un proceso de aprendizaje está presente en muchos de los autores que han escrito sobre el tema desde la perspectiva interpretativa. Conway (1985: 10) citando a Friedlander se ha referido a él como un aprendizaje reconstructivo en el sentido de que *«la organización cuestiona sus premisas, propósitos y valores (...) Significa una confrontación en profundidad de los viejos esquemas y el desarrollo de otros radicalmente diferentes. La idea sugiere la construcción de nuevos objetivos, estrategias, normas, estilos más que la simple modificación de los antiguos»*.

Pero además significa que, como todo aprendizaje significativo, el cambio comienza por una toma de conciencia de los esquemas de conducta y de pensamiento que los miembros de la organización mantienen. Y por el planteamiento de forma cooperativa y crítica de los nuevos esquemas a los cuales se desea llegar, de manera que los propios miembros se constituyen en los verdaderos agentes del cambio y utilizan el análisis y la interpretación de su práctica organizativa como la principal vía de conocimiento.

A partir de la propuesta de Lundberg para responder a las preguntas ¿qué circunstancias influyen en los cambios y cómo operan? y ¿puede ser la acción intencional de los individuos una de estas circunstancias que dan como resultados cambios apreciables?, hemos propuesto la siguiente figura, que quizás pueda arrojar alguna luz sobre estas cuestiones.



FIGURA 5. El ciclo de cambio de la cultura (adaptado de Lundberg, 1985: 182).

En primer lugar se necesitan **circunstancias externas** que activen el proceso de cambio. Desgraciadamente tenemos una larga tradición en este país de reformas del sistema educativo que parecen asumir esta condición como la única necesaria para que los cambios deseados se produzcan. Las reformas en la política y en el sistema educativo pueden **activar** procesos de cambio en los centros escolares, pero no por sí solas, sino a condición de que también se den algunas otras circunstancias; sigamos con ellas.

Deben darse también **circunstancias internas** en la organización que permitan tales cambios. Por ejemplo, un aumento o, por el contrario, un decremento de los recursos pueden crear la necesidad interna de actuar u organizarse de una manera diferente. En cualquier caso, el sistema debe estar preparado para el cambio, y esto significa que se ha de dar un cierto grado de incertidumbre en los miembros y un deseo, predisposición o, cuando menos, la sensación de que el cambio es inevitable.

Otra condición interna es la existencia de una mínima red de dependencia mutua entre los miembros de la organización. Esto hace referencia a la existencia de una red de comunicación por la que puedan circular los nuevos valores culturales y propuestas de cambio. Difícilmente van a adoptar el contenido de las reformas o a generar sus propios contenidos

aquellos centros que no dispongan de rutinas mínimas —y no meramente formales— de trabajo colectivo, tales como reuniones de nivel, de ciclo, por departamentos, áreas de interés, etc.

Y una condición más es la existencia de individuos capaces y dispuestos a asumir una cuota de liderazgo del proceso y, al mismo tiempo, cierta responsabilidad en la dirección —dirección democrática, pero dirección al fin y al cabo— del proceso de cambio.

Si además de estas condiciones internas y externas, existen **presiones concretas**, con las que individuos o grupos buscan dar solución a problemas o circunstancias sentidas como tales, los cambios podrán precipitarse. En el centro escolar un grupo de profesores puede ejercer presión sobre otro, o los padres sobre el conjunto de ellos. Y esa presión podría determinar el inicio de un proceso de cambio. El equipo directivo después de seguir un curso de formación, por ejemplo, puede también convertirse en un elemento de presión.

En muchas situaciones se necesita además un **detonante**, una circunstancia que desencadene el proceso de cambio. Lundberg distingue cinco clases de detonantes: calamidades, oportunidades ambientales, revoluciones internas y externas, y crisis de gobierno. La dimisión del director o un cambio por traslados de la mitad del profesorado pueden ser ejemplos de tales circunstancias. Dyer (1985) ha sugerido que los cambios se desencadenan muy a menudo por crisis en las que se cuestiona la capacidad de los líderes para gobernar. Este tipo de sucesos despertarán la sorpresa y en muchos casos la incertidumbre de los miembros de la organización. Es entonces cuando se necesita la capacidad de respuesta de líderes construyendo propuestas o planteamientos que funcionen como una visión futurista de la organización que puede ser asumida por el resto como un lugar a donde merece la pena dirigirse. En esa visión estarían incluidos los nuevos valores e ideas que serán objeto de negociación —formal o informal— a lo largo del proceso de cambio cultural. En esa misma línea, Dyer (1985) ha concluido que *«un cierto sentido de la oportunidad es esencial para iniciar el proceso de cambio cultural»*.

La visión que los líderes generan —los líderes lo son entre otras cosas por su capacidad de generar visiones de esta clase— sirve como una guía para el desarrollo de los cambios. Debe notarse que hasta este punto del proceso, el cambio cultural se está produciendo de manera imperceptible, mediante la acción conjuntada, aunque no deliberada, de determinadas circunstancias que están preparando el terreno que hará posible cambios concretos. Los líderes presentes o emergentes no están siguiendo aún planes detallados para transformar la cultura. Sin embargo pueden estar desarrollando una intensa actividad simbólica —hablando o realizando ges-

tos— que vayan sensibilizando sobre la necesidad o la posibilidad de los cambios. Para Lessem (1992: 43, citando a Deal y Kennedy) «*Un día en la vida de un director simbólico está lleno de pequeñas cosas que no importan, pequeñas cosas que importan un poco y grandes cosas que importan mucho. Las primeras podemos llamarlas trivialidades, las segundas acontecimientos y las terceras dramas. Una de las cualidades de un director simbólico es distinguir esas tres categorías... Dramatizar las trivialidades es hacer el ridículo. Sobrecargar el drama es convertirse en víctima o villano. Los directores simbólicos nunca pierden una oportunidad de reforzar, dramatizar o evocar los valores centrales de la cultura*».

El director simbólico va haciéndose consciente de la necesidad del cambio cultural a medida que percibe la acción concertada de circunstancias externas, internas, presiones y detonantes. Es sensible a las nuevas exigencias que estos cambios imponen y es el encargado de sensibilizar o «abrir los ojos» a los miembros de la organización sobre estas nuevas exigencias. Para ello dispone de diferentes estrategias de carácter igualmente simbólico.

a) **Desde fuera** de la institución

Poner un héroe a cargo del proceso, de forma que se añada peso a dicho proceso de cambio. Pensemos por ejemplo en un nuevo profesor que llega a un centro que cuenta con una plantilla bastante estable con marcados grupos culturales. La falta de *contaminación* de este docente puede ser aprovechada para darle un papel relevante en el proceso de cambio.

Reconocer, o aprovechar una amenaza exterior, para acentuar la necesidad del cambio. Una reestructuración de la plantilla por la disminución de la ratio profesor-alumnos, la exigencia de la administración para cubrir algún requisito administrativo, o la presión de la AMPA sobre algún asunto concreto, son circunstancias que pueden hacer cómplices a los miembros de una institución y aliarlos para emprender acciones conjuntas orientadas hacia nuevos horizontes.

b) **Desde dentro** de la institución

Celebrar rituales de transición que ayuden al colectivo a percibir los cambios, a hacerse consciente de éstos y de que, sin embargo, «ningún cataclismo ha ocurrido». Esto preparará el terreno de cambios más profundos y, sobre todo, de cambios en las creencias y las asunciones básicas. Esta es la oportunidad para disminuir la sensación de amenaza que todo cam-

bio conlleva. El mensaje subyacente debería ser «nos movemos pero tenemos presente el pasado, que no olvidamos».

Ofrecer un entrenamiento de transición, proporcionar formación y sensibilización al personal ante los nuevos valores y patrones de comportamiento que se requieren.

Construir símbolos tangibles de las nuevas directrices y ponerlos en emplazamientos concretos y lugares claves: por ejemplo creando anagramas, lemas, modificando la función o la organización de los espacios institucionales, etc. Se trata de proponer nuevas señas de identidad que adquieran un significado concreto para los miembros de esa institución y de las que dichos miembros se apropiarán a medida que las usan.

Respetar y considerar la seguridad de las personas durante el proceso de transición comprendiendo las ansiedades por las que probablemente pasarán. En este momento la importancia radica en la consideración de que cada persona y cada grupo necesita un tiempo variable para la adaptación y la asimilación de nuevas formas de actuar, entender y comportarse.

Ahora la acción de los líderes ha añadido la dimensión estratégica a la dimensión simbólica con la que se inició; es ambas cosas a la vez. A partir de aquí se trata de sostener el proceso de cambio y esto requiere esfuerzos adicionales de **planificación** y sistematización del cambio. Eso significa que los planes de acción que se desarrollen deben contemplar no sólo la **gestión** del cambio —esto significa determinar su velocidad, ritmo, secuencia, alcance y prever y facilitar actividades específicas— sino además, de forma previa, la **inducción** o implicación de las personas en el proceso y la **estabilización** o consolidación de los cambios en la cultura de la organización. Aunque aquí queda expuesto de una manera sintética y necesariamente simplificada, eso no debe dar la impresión de que las intervenciones de los líderes pueden ser puntuales en el tiempo o de que basta la expresión de una idea o propuesta para que ésta se lleve a cabo si previamente se ha planificado y los pasos se han seguido. Por el contrario, como afirma Lundberg, las intervenciones deben ser al mismo tiempo **consistentes** y **redundantes**, es decir repetidas y coherentes entre sí. Sólo de esta forma tendrán el suficiente impacto y serán asumidas por la organización, en la medida en que, claro está, respondan además a necesidades colectivas.

Por tanto, a medida que se construyen los nuevos liderazgos «más acordes con los tiempos» se elaboran nuevas visiones acerca de la organización, las cuales llevan asociadas diversas estrategias de cambio. El cambio se produce normalmente de modo paulatino, pero sustentado por cambios simbólicos lo suficientemente significativos como para llevar al colectivo hasta el punto de hacerse conciente de que las cosas están cambiando y de

que empieza a emerger una nueva cultura en la institución. Esta idea guarda una estrecha relación con la propuesta de Schein de articular cambios espontáneos o no dirigidos y cambios planificados en el proceso de transformación de la cultura. El siguiente esquema contempla las diferentes modalidades de cambio que se pueden verificar en este sentido.

<i>CAMBIO CULTURAL NO DIRIGIDO</i>	Cambio por adaptación y aprendizaje	La organización se ve forzada a cambiar y adaptarse como consecuencia de las características del entorno
	Cambio como proceso evolutivo	Desde el interior de la organización surge la necesidad de iniciar un proceso de cambio
	Cambio como proceso terapéutico	El cambio se produce como consecuencia de la interacción entre agentes externos e interno de la institución
	Cambio como proceso revolucionario	El cambio acontece como consecuencia de la lucha de poder entre individuos o grupos
<i>CAMBIO CULTURAL DIRIGIDO</i>	Liderazgo y creación organizativa	Importancia de cualidades específica del líder en esta primera fase de la constitución de una organización: visión y capacidad para gestionarla, tenacidad, paciencia
	Liderazgo durante el período intermedio	Habilidad para saber cómo ayudar a la organización en este momento de su desarrollo
	El liderazgo en las organizaciones maduras	Requiere: Percepción y visión. Motivación y destreza. Habilidad para transformar supuestos básicos. Conocimiento expreso de las ideas y sentimientos de las personas dentro y en el entorno inmediato de la organización

Modalidades de cambio cultural.

En definitiva, el cambio cultural puede implicar una mezcla de todos estos elementos. Puede adquirir una apariencia *revolucionaria*, basada en personalidades heroicas que asumen el control ideológico e inician las transformaciones. O bien pueden adoptar formas más colectivas desde el primer momento, a partir de la acción concertada de diversos agentes. En todo caso, a medida que el proceso evoluciona, nos encontramos inevitablemente restos de estructuras ideológicas y de prácticas sociales anteriores, que serán a la vez integradas y transformadas.

D) CONCLUSIONES

Como conclusión, el estudio de la cultura institucional supone desde nuestro punto de vista un tema esencial para el entendimiento de la dinámica social en los centros educativos. Como hemos podido ver la comprensión y el análisis de la cultura de las instituciones educativas nos va a permitir comprender mejor a cada una de dichas instituciones y, como consecuencia, *movernos* de una manera más ajustada por las mismas. Pero recordemos que cada centro posee sus propias *señas de identidad* y ese conjunto de ideas y valores que comparten. De ahí, la importancia de analizar, de describir la cultura de cada centro, de cada grupo social que se constituya en torno al proceso de enseñanza— aprendizaje. Para ello, empezamos a contar con algunas guías de observación que pueden sernos de utilidad. Por último, resaltamos la necesidad de realizar este estudio desde el proceso de evolución que implica tanto el análisis de la historia institucional como los cambios culturales acontecidos, revisando asimismo los aprendizajes de la organización durante este proceso.

E) ACTIVIDADES

Un ejercicio de análisis:

Una vez hemos configurado un marco teórico que nos facilite el análisis de la cultura de una organización, podemos pasar a la puesta en práctica del mismo. Para ello, hablaremos con la gente, observaremos las pautas de todo tipo que se repiten, haremos descripciones densas de situaciones en las que encontremos un alto grado de acuerdo o de rechazo, etc. Nuestro esquema de análisis nos facilitará clasificar toda esa información bajo las diferentes «etiquetas» o conceptos. Por supuesto, podremos eliminar conceptos o añadir otros nuevos al esquema o marco para

que se ajuste mejor a nuestras necesidades. Luego vendrá el momento de contrastar la información recogida y proceder a la interpretación de la cultura y/o subculturas en cuestión. Iremos en busca de las asunciones básicas compartidas por una colectividad, las cuales representan la identidad de la institución.

Veamos a continuación algunas cuestiones que pueden facilitar la exploración de la cultura en las instituciones educativas. Proponemos al lector diez ejercicios de reflexión que constan cada uno de una doble actividad. En cada ejercicio, (a) le sugerimos que describa una situación o un conjunto de características determinadas de su centro, o bien que tome en consideración una situación ficticia que nosotros le proponemos; y (b), le invitamos a que interprete aquello que previamente ha descrito, o bien que imagine como reaccionaría su centro ante la situación propuesta por nosotros. Al final de todos los ejercicios y sirviéndose de las reflexiones elaboradas en cada uno de ellos, usted podría redactar una síntesis de las características más relevantes de la cultura de su propia organización. Como no podía ser de otra manera, el eje sobre el que se articulan los diez ejercicios que le vamos a plantear es el esquema de análisis que previamente hemos expuesto.

Si no tiene o no ha tenido en el pasado acceso a un centro educativo, le proponemos que consulte el texto de LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. y NICASTRO, S. (2002): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis. En él encontrará varios casos prácticos. Tome uno de ellos de referencia y reflexione sobre las siguientes cuestiones que le proponemos.

- a) Es usted miembro del equipo docente de un centro educativo. Describa brevemente a un desconocido las características físicas y espaciales de su centro (las aulas y el resto de las dependencias, la organización y el uso que se hace de dichos espacios, la decoración y el estado de conservación, etc.)
- b) Ahora piense en todas esas características como símbolos de unas creencias y valores determinados, como la expresión de una manera de pensar y de actuar y trate de describir a través de esos símbolos, como si fuera un antropólogo, las asunciones básicas del colectivo de personas que vive y trabaja allí. Se trata de interpretar, a través de las características físicas y de la organización del espacio, los patrones comunes de pensamiento y de acción.

*

- a) Llega un profesor nuevo a su centro. Imagine lo que probablemente le ocurriría durante los primeros días. ¿Hace el centro algún esfuer-

zo intencional, tiene algo parecido a un plan, para integrar a los nuevos miembros, ya sean profesores, padres o alumnos, o por el contrario han de integrarse *como puedan*? En cualquier caso, trate de reconstruir cómo se recibe a los nuevos profesores y quienes suelen hacer de anfitriones, con que intención lo hacen, cómo se comportan con ellos los profesores, los alumnos, los padres, la dirección, cómo reaccionan los recién llegados, etc.

- b) Considere ahora todo lo anterior como el proceso de socialización que el centro propone a los que se incorporan a él e interprete los mensajes implícitos que estas pautas sugieren (*eres bienvenido, aquí hay que luchar por la consideración de los demás, ¡ojo con los privilegios de los que llegamos antes!, ¡cuidadito con juntarte con aquéllos!...*).

*

- a) Analice la terminología comúnmente usada en su centro para el tratamiento de asuntos relevantes para el mismo (por ejemplo, en relación a la integración de alumnos inmigrantes, a la participación de los padres o a conflictos internos entre los profesores) Podría confeccionar una especie de vocabulario básico sobre el tema o los temas en cuestión. Incluya las metáforas que se suelen utilizar, así como los relatos o historias representativas que se ofrecen desde las diferentes posturas institucionales sobre el tema.
- b) Considere este «lenguaje en acción» como la expresión de un modo colectivo de pensar y trate de interpretar el mundo de ideas, creencias y significados que hay detrás. Puede buscar la procedencia histórica de estas metáforas y formas de expresión e identificar a las personas y grupos que habitualmente hacen uso de ellas, tratando de interpretar su función, explícita o implícita, reconocida u oculta.

*

- a) Describa dos normas comunes, pero no escritas, que ejemplifiquen lo que es admisible y lo que no lo es en relación a cualquier aspecto significativo de la vida institucional.
- b) Analice la trascendencia o el impacto que estas normas han tenido históricamente y tienen en la actualidad.

*

- a) Reconstruya un incidente crítico que haya sucedido en su centro escolar.

- b) Trate de interpretar el significado de las posiciones que se mantuvieron desde el punto de vista de la cultura organizativa, tal como lo hemos venido haciendo. Analice las creencias y valores compartidos que se pusieron en juego.

Otra alternativa podría ser:

- a) Imagine que ocurriera en su centro un incidente crítico como éste: Varios profesores plantean en una reunión del Claustro que *ya no pueden más*, que la indisciplina de algunos alumnos en sus clases frena el ritmo de trabajo, distrae a los demás y entorpece el rendimiento en general. En consecuencia proponen crear aulas específicas que reúnan a estos alumnos para poder centrar la actividad en el resto de las aulas. ¿Cual cree que sería la reacción de sus compañeros?
- b) ¿Por qué cree que sus compañeros reaccionarían así? Analice la relación de dicha reacción con los valores predominantes en su centro. Trate de identificar esos valores.

*

- a) Reconstruya los acontecimientos más relevantes que han marcado la vida de su centro. Recuerde algunos hitos históricos y describa la valoración que actualmente predomina sobre el impacto, el alcance y la valoración de aquellos hechos. Relate alguna leyenda o algún mito que sea popular actualmente en relación a acontecimientos pasados.
- b) Analice el punto de vista desde el que se contemplan en su centro dichos acontecimientos. De nuevo, ponga de manifiesto los valores y las creencias desde los cuales unos hechos son ocultados o es minimizada su importancia, mientras que otros son considerados importantes. Analice la función que cumple en su centro escolar esa particular interpretación de la historia institucional.

*

- a) Trate de describir el ambiente de su centro como lugar de trabajo. Para ello podría concentrarse en un día normal, concretamente en el modo cómo se hacen las cosas allí.
- a-bis) Otra alternativa podría ser concentrarse en una situación que alterara el ambiente normal del centro. Por ejemplo, piense que se aproxima la elección de director (y equipo directivo) en su centro. ¿Cuál es la dinámica que esta situación plantearía? ¿Existirían can-

didatos al puesto? ¿Aparecerían carteles o pancartas informativas para hacer campaña con lemas, frases, información del candidato o de los candidatos? ¿Se elaboraría algún documento que reflejase su programa de dirección?

- b) A partir de cualquiera de las dos descripciones anteriores, analice lo que usted y sus compañeros piensan sobre su propia institución, las ideas que predominan acerca del funcionamiento del centro en relación a diferentes aspectos, como progreso académico y personal de los alumnos, relaciones sociales entre los profesores, entre profesores y equipo directivo, entre profesores y alumnos, entre alumnos, entre padres y profesores, etc.

*

- a) Describa los efectos producidos en la institución por algún proyecto de cambio que se haya planteado recientemente.
- b) Analice la orientación hacia la resistencia o hacia el cambio de la cultura de su centro, a la luz de la descripción anterior.

*

- a) Como alternativa a la opción anterior, imagine que, como director, plantea al claustro de su centro la posibilidad de suscribir y trabajar en un proyecto europeo en el que se compartirán experiencias con centros educativos de otros países.
- b) ¿Cómo calcula que reaccionará el conjunto del profesorado ante su propuesta? ¿Recibirá un apoyo incondicional?, ¿la oposición de la mayoría? ¿Se plantearán diferentes reacciones según los grupos informales que existen? ¿Se razonarán y justificarán las posiciones contrarias o se tratará de boicotear el proyecto de manera solapada?

*

- a) Reconstruya la trama social que sustenta la cultura institucional. Para ello cabe formularse varias preguntas:
- ¿Quiénes son las personas influyentes en su centro? ¿Por qué? ¿Sobre qué bases sustentan su poder?
 - ¿Quién suele disponer de información de primera mano? Cuando sucede algo importante o de interés para todos, ¿cómo suelen enterarse?, ¿a través de quién?
 - ¿A quién o quiénes se suele acudir en busca de orientación, de consejo o de consuelo en los momentos de crisis o de incertidumbre?

- ¿Quiénes suelen hacer de mediadores o negociadores en los conflictos?
 - ¿Quiénes tienen «mala prensa» dentro del centro? ¿Cuáles cree que pueden ser las razones por las que esas personas pueden estar en esta situación? ¿Mediante qué criterios se les juzga?
- b) Analice la función que estos agentes desempeñan en relación a la cultura organizativa: liderazgo, difusión, vigilancia de los valores y defensa de la ortodoxia, socialización de los nuevos miembros, etc. Reconstruya el «mapa» de las culturas y subculturas existentes dentro de la organización. Defina las relaciones entre ellas.

F) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- CONWAY, J. A. (1985): «A perspective on organizational cultures and organizational beliefs structure». *Educational Administration Quarterly*, 4 (21), pp. 7-25.
- DEAL, T. E. y KENNEDY, A. (1982): *Culturas corporativas*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- DYER, W. G. Jr. (1985): «The cycle of cultural evolution in organization», en R. H. Kilman (Ed.): *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1997): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- FIRESTONE, W. A. y LOUIS, K. S. (1999): «Schools as cultures», en J. Murphy y K. S. Louis (Eds.): *Handbook of research on educational administration* (2.^a edición), San Francisco: Jossey-Bass Publishers (pp. 297-322).
- FROST, P. J. y otros (Eds.) (1985): *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D.H. (1995): «School culture, school effectiveness and school improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- HOPKINS, D. y cols. (1996): «Estrategias para el desarrollo de los centros educativos», en A. Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Universidad de Deusto (pp. 377-402).
- KILMANN, R. H. (Ed.) (1985): *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LESSEM, R. (1992): *Gestión de la cultura corporativa*. Madrid: Díaz de Santos.

- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1995): «La cultura de la institución escolar». *Investigación en la escuela*, 26, 25-35.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. y NICASTRO, S. (2002): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ, J. y otros (en prensa): *Dirigir organizaciones educativas*. Madrid: Síntesis.
- LUCAS MARÍN, A. (1997): *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*. Barcelona: Bosch.
- LUNDBERG, C. C. (1985): «On the feasibility of cultural intervention in organization», en P. J. Frost y otros: *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- SARASON, S. (1982): *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- SCHEIN, E. H. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992): «La escuela como comunidad: implicaciones para el liderazgo». Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla
- SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (Eds) (1986): *Leadership and organizational culture*. University of Illinois Press.
- SMITH, P. B. y PETERSON, M. F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.
- SMYLIE, M. A. (1991): «Organizational cultures of schools: Concept, content, and change», en S. C. Conley y B. S. Cooper (Eds.): *The school as a work environment: Implications for reform*. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon (pp. 20-41).
- SMYTH, J. y otros (1999): *School culture as the key to School Reform*. Adelaida: Flinders Institute for the Study of Teaching.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- TRICE, H. M. y BEYER, J. M. (1993): *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.