

El Análisis de las Culturas Profesionales: una estrategia innovadora en la formación del Profesorado

Luis Amador Muñoz

C. Asociado UNED. Sevilla

Enrique Díez Gutiérrez

Univ. Complutense. Madrid

Guillermo Domínguez Fernández

Univ. Complutense. Madrid

A la innovación se le concede, dentro del campo educativo, una enorme importancia como elemento generador de procesos y vías para relanzar nuevas ideas y métodos.

La propia LOGSE se hace eco de esta importancia y reconoce a la innovación como elemento fundamental para la mejora de la calidad educativa, proponiéndola como una de las medidas fundamentales en el ámbito profesional.

Siempre es pertinente realizar una aproximación a los conceptos que nos ocupan y que nos permita una clarificación semántica de los valores a los que queremos hacer referencia.

CONCEPTO DE INNOVACIÓN

Es un concepto que suele utilizarse cuando deseamos referirnos a cambios de menos intensidad, escala y medida que en la reforma, con el que se intenta modificar, mejorar aspectos concretos de un determinado proceso educativo. Con ella se pretende introducir alguna novedad en un campo particular, aportando con ello algo novedoso, por ello innovar puede considerarse, por tanto, sinónimo de renovar, regenerar o cambiar.

La innovación es un esfuerzo para mejorar la práctica educativa con relación a ciertos objetivos deseados, considerándola una acción deliberada para introducir cambios en el sistema educativo. La innovación es entendida por Havelock y Huberman (1980) como un esfuerzo encaminado a una mejora sensible de un sistema o, también como un trabajo novedoso tendente a completar o crear un sistema.

Puede afirmarse que la innovación y el cambio están directamente relacionados, en tanto aquella puede considerarse un cambio planificado, razón que nos lleva a afirmar que es algo no casual, sino que se convierte en un proceso buscado.

La innovación, como cambio, en el ámbito educativo, trata de buscar algo nuevo desde la perspectiva de los que lo usan, exigiendo un esfuerzo deliberado, duradero y constante en el tiempo en la búsqueda de mejora de la práctica educativa. Es evidente que debe ser un proceso evaluable en todos sus momentos. Por lo expresado, podemos entender que la innovación exige unos componentes perfectamente integrados de acción y de pensamiento.

Toda innovación en educación debe tener presente factores de tipo social, político, económico, ideológico y cultural, ya que estos se convierten en variables que influyen de manera decisiva en la dirección y orientación del cambio educativo. En tal medida, toda innovación educativa conlleva un compromiso en el proceso de deliberación y reflexión sobre diversas dimensiones a tener en cuenta en cuanto a la dirección y sentido del cambio que se propone. Por lo que hay que precisar y definir con claridad qué cambiar, para qué se cambia, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué recursos, materiales y personales, contamos para realizar las metas propuestas y deseadas.

CONCEPTO DE CULTURA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En este apartado primero definiremos el concepto de cultura en las instituciones educativas y, en segundo lugar, las variables en las que nos centramos dentro de la cultura profesional (Amador, Díez y Domínguez, 1995): problemas en su actividad docente con los alumnos y compañeros de trabajo; motivaciones en su actividad profesional; necesidades de formación que perciben y expresan; y, por último, expectativas respecto al programa de las jornadas (objetivos, contenidos, metodologías, grupos de trabajo y aplicación de los mismos, etc.).

Centrándonos en la definición del concepto de cultura de una institución educativa, lo primero que habría que afirmar es que según quién defina dicho concepto, y desde qué posicionamiento se haga, este término adquiere una significación totalmente diferente.

Así, desde una **perspectiva funcionalista–eficientista** (Hofstede, 19–80; Ouchi, 1981), para la cual la organización educativa existe objetivamente y tiene un mero carácter instrumental, la cultura de dicha institución está definida en función de una variable ambiental, la cultura de la sociedad, que influye poderosamente en los procesos organizativos y en las actitudes de los miembros de la organización.

Desde una **perspectiva sistémica**, que entiende la organización educativa como un sistema compuesto de subsistemas en continua interacción. Siendo la cultura una variable interna más de la organización producida por ella, constituida por supuestos, valores y patrones de significados compartidos por sus miembros y manifestada en rituales, símbolos, normas y artefactos culturales. Pero hay que entender que, a pesar de esta nueva línea de entendimiento de la cultura, los “ingenieros culturales” que mantienen esta postura (–Firestone y Wilson, 1985; Deal y Kennedy, 1985), lo que siguen buscando, al igual que la perspectiva anterior, es aumentar la eficacia de la organización desde la dirección.

Una tercera perspectiva, la **interpretativo–simbólica**, entiende la organización educativa como un fenómeno cultural, una construcción social, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros. Entiende la cultura como una metáfora explicativa de la organización (Morgan, 1990). Así la cultura se convertiría en la esencia de la organización educativa. La institución educativa 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 “patrones de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos de interacción” (González, 1990, 47).

La cultura no es algo que tenga la organización, la organización es una cultura (Weick, 1983).

De esta forma, nos situamos, así, en una perspectiva en la que la organización educativa deja de ser concebida como un instrumento para el logro de metas, para pasar a ser entendida y analizada como una forma expresiva, un fenómeno cultural. Dicho con otras palabras, toda institución educativa es una construcción social, una realidad social de carácter cultural, constituida simbólicamente y mantenida a través de la interacción social de sus miembros: “(esta) perspectiva supone, en el campo de la Organización, reconocer que las organizaciones son artefactos culturales, asentados en sistemas de significados compartidos y, por tanto, en esquemas interpretativos compartidos que crean y recrean ese significado” (González, 1990, 48). Es una red de significados e imágenes compartidos por el personal que la integra (Garmendía, 1988). Son “sistemas interpretativos compartidos por sus miembros” (Peiró, 1989, 25).

La última perspectiva o corriente teórica que aborda el estudio de la cultura de la organización educativa, desde unos supuestos diferentes, y que por tanto la entiende de una forma diferente. Se trata de la **corriente sociocrítica**. Este enfoque, que entiende la organización como una construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la institución educativa y en donde se da un permanente conflicto entre los distintos grupos de interés por acceder al poder y repartirse los recursos de la misma. Van a criticar las concepciones anteriores, puesto que ocultan esta realidad. Como autores significativos dentro de esta perspectiva se podría citar a Bates (1986, 1987).

Se pretende, dice Bates (1986, 1987), conseguir un “control ideológico”, en lugar del anterior control burocrático. Un control basado en “manipular” la cultura organizativa. En definitiva, lo que se plantea es si la pretensión de las líneas anteriores de investigación no son sino un instrumento sutil para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales, determinadas desde los niveles de poder central de la Administración educativa (Escudero, 1992; Bolívar Botía, 1993).

Para ellos la cultura de una organización educativa no puede ser entendida a menos que “la naturaleza y organización de las relaciones y luchas entre la cultura dominante y las culturas subordinadas sean tenidas en cuenta” (Bates, 1987, 89). El cambio cultural 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 partir de aquí, una vez situadas las distintas orientaciones desde las que podemos definir el término de cultura de una institución educativa, podemos pasar a construir nuestra propia definición.

Nuestra orientación trata de ser sociocrítica, por lo que entendemos que la cultura es un **constructo holístico** (realidad global no tangible), **determinado por las circunstancias históricas en las que se desarrolla, socialmente construido, de carácter ambiguo** (la cultura es un texto ambiguo que necesita ser interpretado/–deconstruido constantemente por quienes participan en ella)

y en permanente negociación (al estar en construcción y cambio continuado, se convierte en un espacio de negociación de significado de cada generación, de cada clase social, de cada grupo), **constituido por subculturas en conflicto permanente, referente a presunciones compartidas, que se manifiesta en comportamientos y artefactos culturales y que son difíciles de cambiar.**

En definitiva y dicho de otra forma, podemos afirmar que la cultura **sería aquel conjunto de creencias –inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende a afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna– que ha funcionado suficientemente bien para aceptarse como válidas y, por tanto, ser enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sobre estos problemas.**

A partir de esta forma de entender la cultura organizativa de una institución educativa, hemos tratado de investigar y definir los distintos tipos de cultura profesional que configuran los centros educativos que hemos analizado en esta investigación.

CULTURAS PROFESIONALES, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En un estudio reciente sobre las culturas profesionales, siguiendo trabajos anteriores de Bolívar Botía (1993), Hargreaves (1993), así como de Maslow (1978), entre otros, construimos los siguientes indicadores:

- 1 – Problemas que tenían en el desempeño de sus funciones como docentes.
- 2 – Problemas que tenían respecto al diseño, aplicación, seguimiento y evaluación respecto a su Proyecto.
- 3 – Motivaciones que tenían en el desarrollo de su actividad docente.
- 4 – Necesidades de formación que percibían como profesionales.
- 5 – Expectativas que tenían como profesionales y nivel personal.

Estos indicadores dan como resultado y consecuencia la existencia de tres grandes grupos de incidencia profesional (Amador, Díez y Domínguez, 1995):

1. **Cultura de la desinformación.** Este grupo, mayoritario entre el profesorado, viene caracterizado por la falta de información y de formación respecto a la Reforma.

Los principales problemas a los que se enfrentan son la heterogeneidad de los alumnos, su motivación, así como el exceso de contenidos de los programas y, en menor escala, la falta de recursos, medios y adecuación de sus horarios.

Presentan como motivaciones los alumnos, la valoración de su trabajo por los mismos y la solución de los problemas de programación y de utilización de metodologías adecuadas.

Perciben su falta de formación y de información respecto a la Reforma, que les permita adaptar los Diseños Curriculares a su contexto y a sus problemas específicos, en los aspectos de programación y de metodología.

Se mueven en las expectativas de mejorar su trabajo, la calidad de la enseñanza, todo ello a través del aprendizaje de nuevos aspectos siempre que le resulten útiles y prácticos a su profesión.

La falta de información y formación les lleva a plantearse incognitas y miedos, tanto profesionales como personales, que les lleva a aferrarse a lo que tienen, en tanto no se les garantice una mejora real y a corta plazo de su trabajo y de la calidad del mismo. Su actitud no es negativa ni agresiva frente a la Reforma, se mantiene a la expectativa. Esto puede llevarles a tener una baja autoestima, lo que les impide abordar con éxito los cambios; por lo que confían y necesitan profesionales y expertos que les orienten y animen en los nuevos caminos y en los cuales ellos puedan confiar.

Muchos de los problemas de la educación no los consideran ajenos, pero no los abordan en tanto no se sienten formados para afrontarlos. Esta razón les lleva a asistir permanentemente a cursos, cursillos, seminarios y jornadas sobre la Reforma; aunque no suelen llegar a poner en práctica la información que reciben de forma teórica. Sólo aplican algunas que consideran útiles, siempre dentro de una línea de permanencia y estabilidad en su tradición docente.

La educación la siguen considerando como transmisión de conocimientos de forma eficiente y cualificada, conocimientos que vienen determinados por la autoridad de los expertos, que son los que deben aportar las soluciones. A pesar de esto, se suelen implicar en las relaciones personales y afectivas con el alumnado, pero manteniendo que el buen profesional debe ser neutral y objetivo en la transmisión de los conocimientos.

Entienden que los alumnos/as son sujetos activos en un proceso de aprendizaje progresivo, pero la escuela debe seleccionar a los más capaces para que ocupen los puestos más adecuados en la sociedad, sin abandonar a los menos dotados. Para ellos habría que articular alternativas educativas que les ofrecieran posibilidades de trabajo futuro.

Apoyan totalmente la línea de educación en valores y actitudes que plantea la Reforma, pero encuentran problemas para articularlos educativamente, excepto intentando ser ellos los modelos y ejemplos de los mismos.

En definitiva, podemos entender esta cultura como de tipo paternalista, ya que concibe que al ser humano hay que dirigirlo y controlarlo, ya que sólo desde esta forma se pueden conseguir unos resultados eficaces. La educación es entendida como una reproducción de la cultura social y la misión de los profesionales es transmitirla de la forma más fiel de acuerdo a los valores sociales imperantes. Se entiende la evaluación no como una posibilidad de mejora, sino como una forma de selección y control de los individuos más capacitados. Siguen manifestando una distribución funcional y jerárquica de las tareas, organización celular de las aulas y espacios, falta de apoyo interpersonal, trabajo privado en las aulas.

2. Cultura de la desmotivación. Es un grupo, relativamente numeroso, que tiene los mismos problemas que el anterior, pero que da prioridad a problemas tales como la falta de recursos y medios, así como la falta de conocimiento de los alumnos, el apoyo de la familia o del ambiente. Este grupo viene caracterizado por su falta de motivación, expectativas respecto a su actividad profesional salvo que se les facilite el conocimiento de la Reforma y siempre que esta les facilite las soluciones a sus problemas, con el alumnado y en la clase, referidos al campo de la motivación y la metodología.

En lo concerniente a sus necesidades de formación, reclaman de la Administración que les facilite esta formación dentro de su horario lectivo y los diseños curriculares adaptados a su contexto y a sus necesidades. Por tanto su actitud frente a la Reforma no es positiva, puesto que exige tiempo, dedicación, cambio, cuestionamiento, etc, que, en muchos casos, no está dispuesto a asumir.

Se entiende la educación como transmisión de conocimientos a los alumnos/as, totalmente objetivos y neutrales. Los alumnos deben esforzarse en "almacenar" los más posibles y de la forma más eficaz la verdad del conocimiento que se establece en función de la autoridad de los expertos científicos. No hay debate, ni participación posible; viene determinado por los libros de textos y no es una construcción de carácter social. Por ello, los alumnos deben ser seleccionados a través de pruebas y exámenes que demuestren la consecución de lo expuesto, y, en caso contrario, demuestre que este no es su camino.

Es un grupo que, apoyándose en el anterior, puede crear en los claustros una actitud negativa frente a la Reforma; aunque a diferencia del anterior, no surge por desinformación, sino por una postura actitudinal de carácter vital previa al proceso que aquella plantea. Es una cultura muy individualista, caracterizada por espacios celulares aislados (clases), donde apenas es posible compartir recursos e ideas, intercambiar experiencias docentes, variar métodos y funcionamientos.

3. Cultura del compromiso y de motivación Esta cultura se encuentra en grupos minoritarios dentro de los claustros de profesores, pero muy activos y movilizadores.

Esta cultura entiende la enseñanza como tarea colectiva, potenciando la cooperación, el trabajo en conjunto y la interdependencia entre los profesores. Por eso se quejan de la falta de coordinación y de trabajo en equipo de sus compañeros.

Son arriesgados. Piden una mayor autonomía para elaborar sus propios Proyectos Curriculares. No tienen miedo al cambio, y a la experimentación de nuevas posibilidades en busca de una mayor calidad educativa.

Son personas que eligieron la enseñanza como profesión.

Se declaran participativos, a la hora de establecer cauces de participación, aunque siguen siendo muy pocos los que toman en cuenta de forma efectiva y real a los alumnos/as o a los padres/madres en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del centro o sobre el diseño de actividades y su evaluación.

Los mecanismos de comunicación y coordinación son permanentes y multilaterales entre los componentes de los claustros y respecto a la dirección y al resto de agentes sociales que intervienen en el proceso educativo.

En esta cultura el equipo directivo se ha convertido en líder del equipo docente. Sus cualidades reconocidas por sus compañeros están basadas en la negociación ya que sabe utilizar las técnicas de resolución de conflictos, en la coordinación puesto que es capaz de conseguir que cada grupo de interés ceda para conseguir un consenso y en la habilidad para deshacer los rumores.

Son capaces de estimular 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. Por tanto el clima que han definido los sujetos de la evaluación es altamente satisfactorio.

En definitiva, podemos asegurar que los profesores que se inscriben en esta cultura 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. Se da un sentido de comunidad que supone apoyo y relación mútua, autorevisión, aprendizaje profesional compartido; interdependencia y coordinación, como formas de funcionamiento asumidas personal y colectivamente; visión compartida del centro como conjunto de valores, procesos y metas. Es decir, se entiende el centro como unidad y agente de cambio en un contexto sociocultural concreto.

LAS CULTURAS PROFESIONALES COMO INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La innovación en educación debe ser considerada como el resultado de diferentes acciones entre las que se encuentra la **formación del profesorado** en interacción con otras: política educativa, dinámica social, etc.

Uno de los valores que propicia la innovación es la participación, que se convierte en una medida del aprendizaje de cualquier grupo humano (Botkin, 1982). Cabe exponer que uno de los mejores "camino" para el logro de la participación en la formación es tener en cuenta las características que definen a los profesionales respecto a sus ideas, intereses, propuestas, etc. respecto a los problemas que se plantean en su actuación educativa día a día. Este criterio nos permite detectar, formular y comprender sus problemas, sus necesidades y sus intereses para la formación que permita la solución de los mismos.

Ello hace que este análisis de las culturas profesionales puede permitir, y en todo caso favorecer, dada su contextualización, una participación en la formación de carácter voluntario. En este sentido, puede llevarnos a una práctica reflexiva capaz de crear actividades contextualizadas a circunstancias poco propicias al cambio, basadas en la mejora y el perfeccionamiento. No debemos olvidar que, toda innovación, debe procurar la implicación del profesorado en los procesos de reforma, con el objetivo de que lleguen a considerar el cambio y la innovación como algo propio, de esta forma conseguiremos que se sientan implicados y responsables del proceso.

Ello permite adaptarse a los perfiles del profesorado y, por tanto, a su diversidad cultural, desde los de mayor responsabilidad y motivación a los de menor motivación y responsabilidad. Ello posibilita variar el diseño de formación y adaptarlo desde planteamientos más abiertos al trabajo práctico, a otros más informativos y de tareas concretas para la aplicación de diferentes técnicas o estrategias.

Afrontar la formación desde esta óptica, nos permite centrarnos de forma prioritaria y fundamental en el profesorado, piedra angular de todo cambio y sin el que toda reforma sería inútil e implicarlos en los procesos de cambio educativo y sentirse dueños y responsables del mismo.

Por lo tanto, esta forma de afrontar la práctica formativa del profesorado trata de responder a los problemas reales que aparecen y se tienen. Al combinar, para adaptarse a sus necesidades teoría (información) con práctica (formación) y tener que

crear un clima de comunicación que permita adaptarse y adaptar el diseño, en cada momento, a sus demandas, lo que lleva al profesorado a que lo sientan como algo suyo, en la medida que da respuesta y trata de adaptarse a sus necesidades y expectativas por su participación en el proceso. Todo lo que lleva a que rompan su desconfianza ante lo que nos viene desde fuera, exterior y, por tanto, completamente elaborado.

Vemos que este criterio responde aceptablemente a las cinco condiciones que según Watson debe reunir todo colectivo y plan que, deseando un cambio educativo, desee alcanzar el éxito deseado:

1. Los participantes deben sentir el proyecto como propio.
2. El proyecto debe contar con el decidido apoyo de los responsables educativos del sistema.
3. El proyecto debe encontrarse en consonancia con los valores e ideales de los participantes.
4. Los participantes deben mostrar una actitud de apoyo, confianza, aceptación y credibilidad de sus relaciones recíprocas.
5. Los participantes deben sentir que su autonomía no está amenazada.

Todas estas actuaciones siguen y asumen unos determinados supuestos y principios que rigen y definen la formación:

1. Considera el centro docente como una unidad y el contexto donde debe centrarse el cambio educativo.
2. Da oportunidad al profesorado de decidir sobre el desarrollo y los contenidos del proceso de formación.
3. Propicia y facilita un clima de colaboración que, dentro de la estructura contextualizada del centro, facilita la innovación.
4. Permite al centro educativo:
 - . Diagnosticar su propia situación
 - . Buscar planes de actuación.
 - . Controlar y evaluar desarrollo y resultados.
5. La formación del profesorado se centra fundamentalmente en el contexto educativo y en la resolución de problemas prácticos.

A MODO DE CONCLUSION

Vemos pues que las culturas profesionales se convierten en elementos favorecedores de la innovación de la formación del profesorado en la medida que, partiendo de problemas y situaciones reales, están comprometidos con el contexto social, favorecen el desarrollo de actitudes y comportamientos participativos.

En esta misma medida consideran al centro como una organización flexible que debe estar al servicio del proyecto educativo, favoreciendo el trabajo en equipo; de tal forma que todos las estructuras y elementos, de forma participativa, deben sentirse responsables de la tarea común.

Todo ello sin perder de vista que el profesor es el principal agente de cambio y transformación y, en este sentido, nos permite:

1. Adaptarnos a sus inquietudes y necesidades en aras de una mejor formación profesional, que le va a permitir un mejor diagnóstico de su situación y la búsqueda de soluciones diversas y variadas.
2. Entender que cualquier proceso de innovación y cambio debe contar con equipos de trabajo y que difícilmente las personas aisladas suelen obtener resultados. En esta medida puede dar una visión de cuál es la situación de estos grupos y sus expectativas y necesidades, así como su visión, lo que puede favorecer y fomentar
3. Permitir al profesorado adaptarse a las situaciones internas del centro, con capacidad innovadora para la resolución de los problemas.

Todo lo dicho hace que podamos afirmar que el análisis de las culturas profesionales puedan convertirse en elementos facilitadores de la innovación en los centros educativos. A lo que hay que añadir que ayuda a superar aquellos elementos que pueden dificultar la innovación en el ámbito de la formación en la medida que::

1. Favorece y ayuda a superar la postura de oposición que determinadas culturas internas de los componentes de la comunidad educativa ponen a toda modificación y cambio, ya que existen grupos profesionales que, como hemos visto en el análisis de las culturas, actúan como elementos adaptativos de transmisión cultural antes que iniciadores y provocadores del cambio y la innovación.

2. Ayuda a modificar la postura defensiva de grupos de profesores frente a determinadas reformas o cambios, ya que se convierte en un elemento activo y participativo en el proyecto, en la medida que la formación responde a sus propios problemas e intereses reales. Lo que favorece un compromiso más directo y unas posibilidades de éxito en el proyecto de formación.

Para finalizar, cabe afirmar que cualquier plan de formación deberá combinar diferentes tipos y modalidades, pero hay una clave que ha de tener en cuenta a la hora de abordarlos: las diferentes culturas internas del profesorado, lo que va a favorecer las estrategias para afrontar la innovación en el ámbito educativo, haciendo que estas no se queden en una mera declaración de principios de carácter general. Con ello, se puede potenciar la capacidad de iniciativa y dinámica de cambio, ya que ayuda de forma participativa a la búsqueda de soluciones y de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADOR, L., DÍEZ, E., y DOMÍNGUEZ, G. (1995). El análisis de las culturas profesionales de los participantes en las jornadas, como punto de partida para el diseño y adaptación en su desarrollo, en *El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*. Sevilla: Centro Asociado UNED.
- BATES, R. (1986): *The Management of Culture and Knowledge*. Victoria. Deakin Univ. Press.
- BATES, R. (1987): Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1993). Culturas profesionales de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- BOTKIN, T. W. (1982): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Ed. Santillana.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A. A. (1986): *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacionalidad*. México. Fondo Educativo Interamericano.
- ESCUDERO, J. M. (1992): Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (Cultura escolar y Desarrollo Organizativo). Sevilla, diciembre (paper).
- FIRESTONE, W. A. y WILSON, B. L. (1985): Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal Contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 2.
- GARMENDIA, J. A. (1988): La cultura de la empresa: una aproximación teórica y práctica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990): Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía*, 8.
- HARGREAVES, A. (1993): La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211.
- HASSENFORDER, J. (1972): *L_ innovation dans le enseignement*. Tournai. Casterman.

- HAVERLOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. (1980): *Innovación y problemas de la Educación*. París. UNESCO.
- HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills. Calif.: Sage.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la Organización*. Madrid. Ra-Ma.
- OUCHI, W. G. (1982): *Teoría Z*. México. Fondo Educativo Interamericano.