



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral

Laura Rubio i Serrano



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Programa de doctorat
Educació i democràcia 2000-2002

**LA CULTURA MORAL
DELS CENTRES EDUCATIUS:
VIA INSTITUCIONAL DE L'EDUCACIÓ MORAL**

Treball de tesi doctoral de
Laura Rubio i Serrano

Per optar al títol de
Doctora per la Universitat de Barcelona

Tesi dirigida per
Josep Maria Puig i Rovira



Barcelona, 2004

Sumari

Presentació	1
Capítol I: Marc i objectius de la recerca	6
Capítol II: Els conceptes de clima i cultura en les organitzacions	24
Capítol III: Elaboració teòrica del concepte de cultura moral	80
Capítol IV: El procés de la recerca	146
Capítol V: Descripció de la cultura moral dels centres educatius	161
Capítol VI: Descripció dels perfils de valors dels centres educatius	341
Capítol VII: Avaluació de la cultura moral dels centres educatius a través de mesures objectives	477
Capítol VIII: Mesura i avaluació de l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral dels centres educatius	544
Capítol IX: Retorn de la informació e impuls de processos d'avaluació interna	582
Capítol X: Conclusions i qüestions de futur	632
Referències bibliogràfiques	643
Índex -inclou una relació dels documents inclosos en el CD d'annexes	654

Presentació

La tesi que presentem porta per títol "*La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral*". S'emmarca en la línia investigadora del GREM -Grup de Recerca d'Educació Moral de la Universitat de Barcelona-, tradicionalment centrada en l'estudi de l'educació moral a l'escola. Més concretament, s'inscriu en el projecte d'investigació que pretén destacar els espais d'educació moral que es donen a la pràctica quotidiana de les institucions escolars. És a dir, delimitar el que hem anomenat les tres vies d'educació moral dels centres educatius.¹

La investigació parteix també de necessitats directament sorgides de la pràctica educativa. Ens referim a les dificultats aparegudes al voltant de la disciplina, la violència escolar i la discriminació. Una nova realitat que sovint planteja un cert malestar i, inevitablement, nous reptes entre els professionals de l'educació. En definitiva, la necessitat de repensar la pràctica educativa als centres.

En aquest marc, el treball pretén aprofundir en la institució escolar com un dels agents educatius fonamentals en la formació de la personalitat moral dels i les alumnes. Un intent de donar contingut a l'afirmació de que "*els valors estan a tot arreu*" i concretar la idea de que aquests s'aprenen a través d'un procés d'osmosi, pel fet d'estar immersos en una institució que aposta per uns valors determinats i no per uns altres. D'aquesta manera, és el conjunt de la institució educativa el que es converteix en el nucli de la investigació. Una institució amb valor formatiu propi, és a dir, amb una cultura moral capaç d'influir directament en la formació dels i les alumnes. La

¹ Ens referim al projecte d'investigació dirigit per Josep Maria Puig i Rovira que es fonamenta sobre la idea de *pràctiques morals* elaborada pel mateix autor (PUIG, J. M.: *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 2003). També ha suposat les tesis doctorals "*Espacios de educación moral en una comunidad escolar*" de Mònica Gijón i "*Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge en situació d'educació moral a primària i comparació amb altres àrees del currículum*" d'Inés Doménech. Juntament amb la que aquí presentem, pretenen donar consistència a les tres vies d'educació moral d'un centre educatiu: la via interpersonal, la via curricular i la via institucional, respectivament.

construcció teòrica i pràctica del concepte de cultura moral dels centres educatius representa doncs la tasca principal del nostre treball.

La recerca parteix de la visió del centre com un complex entramat d'elements que el configuren com un escenari idoni per a la formació. La conjunció de tots els elements de la seva organització, funcionament i dinàmica ens permet corroborar que l'escola en la seva totalitat també educa moralment. En base a aquesta idea, la investigació pretén concretar quins són aquests elements a través dels quals es dona el procés formatiu. També, com la seva sistematització i anàlisi pot convertir-se en un element de reflexió, avaluació interna i intervenció pedagògica als centres. En definitiva, el treball s'interessa per la descripció, anàlisi i avaluació dels aspectes organitzatius i les dinàmiques pedagògiques de l'escola i la seva incidència en l'educació moral dels seus membres. És així com la recerca aprofundeix en la institució educativa en tant que agent educatiu en si mateix, el que hem anomenat la via institucional de l'educació moral dels centres educatius.

* * *

A continuació, exposem l'estructura del nostre treball. La tesi que presentem té un total de deu capítols, la majoria dels quals queden agrupats en quatre blocs segons el seu contingut. Els blocs representen les quatre aproximacions que al llarg de la recerca hem realitzat en relació a la cultura moral: l'aproximació conceptual, la descriptiva, l'avaluativa i, finalment, la referent a la intervenció pedagògica.

El capítol primer, "*Marc i objectius de la recerca*", és un capítol introductorí que permet ubicar el nucli del treball. Per fer-ho, presenta la línia d'investigació en la qual s'inscriu i el seu punt de partida, així com també la formulació dels objectius que han guiat la recerca. És precisament a través d'aquests objectius que hem estructurat el contingut de la tesi; així, cada objectiu correspon a un -o més d'un- capítol.

El capítol segon porta per títol "*Els conceptes de clima i cultura en les organitzacions*". En ell es revisen les principals línies de treball en relació als estudis sobre clima i cultura a les organitzacions en general. La idea és presentar l'estat de la qüestió dels dos conceptes més pròxims al nucli de la recerca. El contingut d'aquest capítol es complementa amb el del següent, el capítol tercer, que es titula "*Elaboració teòrica del concepte de cultura moral*". Allí, es recuperen algunes propostes que, des de

l'àmbit de l'educació moral, han treballat aspectes propers a l'element central de la investigació. També es presenta la definició del concepte de cultura moral que defensem a través de la tesi. Una definició resultat de la recerca que hem dut a terme, tant a nivell teòric com pràctic. D'aquesta manera, els capítols segon i tercer conjuntament configuren la primera aproximació al concepte de cultura moral dels centres educatius, l'aproximació conceptual.

Per tal de separar la part teòrica i l'empírica, trobem el capítol quart que porta per títol "*El procés de la recerca*". En ell es fa un recorregut a través dels diferents passos realitzats al llarg de la investigació. D'una banda, serveix per sintetitzar el treball d'elaboració conceptual que ha quedat fet a les pàgines anteriors. D'altra banda, dona pas al treball empíric realitzat en diferents centres i que es presenta en els capítols que venen a continuació.

El capítol cinquè, "*Descripció de la cultura moral dels centres educatius*", representa l'inici de la part empírica de la investigació. El capítol presenta un procediment de detecció i sistematització dels elements que configuren la cultura moral dels centres. El treball realitzat en aquesta direcció s'ha complementat amb el que s'exposa al capítol sisè, titulat "*Descripció dels perfils de valors dels centres educatius*." A través d'aquest hem posat a punt un procediment per sistematitzar i representar gràficament els perfils de valors dels centres educatius. Al llarg dels capítols cinquè i sisè hem realitzat una tasca fonamentalment de caire etnogràfic i de descripció de la realitat. Així, podem dir que ambdós capítols configuren el que hem anomenat l'aproximació descriptiva de la cultura moral.

En el capítol setè, "*Avaluació de la cultura moral dels centres educatius a través de mesures objectives*", la investigació ha pres un altre caràcter. Així hem treballat per posar a punt diferents mesures observables que permetessin avaluar de manera quantificable algunes de les propietats de la cultura moral dels centres. En la mateixa direcció, ha sorgit el treball que presentem en el capítol vuitè, "*Mesura i avaluació de l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral dels centres educatius*." Aquest exposa els resultats referents a l'avaluació de la vivència que els i les mestres tenen respecte la cultura moral del seu centre. Mesures de caire subjectiu que, juntament amb les objectives ajuden a comprendre millor el nucli de la recerca. Tal i com podem comprovar, en els capítols setè i vuitè es posa èmfasi en la mesura i avaluació d'algunes

de les qualitats de la cultura moral, per això ens referim a una aproximació avaluativa de la mateixa.

Ja en el capítol novè, “*Retorn de la informació i impuls de processos d’avaluació interna*”, s’exploren algunes de les possibilitats que ofereix l’estudi de la cultura moral als centres educatius. Així, es presenta un format de sistematització de les dades elaborades al llarg de tota la investigació. També s’apunten línies de treball a les escoles en relació a aquest material.

En darrer lloc, el capítol desè recull les principals “*Conclusions i qüestions de futur*” de la tesi. D’aquesta manera queden sintetitzades les conclusions a les que s’ha arribat en relació a cada objectiu formulat a l’inici de la recerca, així com també algunes qüestions per seguir-hi treballant en el futur. Després d’aquest últim capítol, també s’adjunten un apartat de “*Referències bibliogràfiques*” i “*l’Índex*” detallat de la tesi.

El conjunt de la recerca ha generat una gran quantitat de materials que, finalment, no apareixen en el document que aquí presentem. En aquest sentit, cal destacar tot el treball realitzat i retornat a cadascun dels centres participants a la recerca. Per tal de recollir totes aquestes dades hem elaborat un CD d’annexes que adjuntem a aquest volum. En ell s’hi troben els diferents materials organitzats en carpetes segons l’escola a la que pertanyen. També s’inclou el programa Inspiration –i el seu codi d’instal·lació– que és el que hem utilitzat per tal de fer els mapes conceptuals i que ha de permetre visualitzar part important dels annexes. Tal i com es podrà comprovar més endavant, els mapes conceptuals han esdevingut un element clau en el nostre treball.

* * *

Abans d’entrar pròpiament en matèria, vull reservar un espai per donar les gràcies a totes aquelles persones i entitats que han fet possible aquesta tesi. En primer lloc, agrair la bona disposició i col·laboració de les escoles Sant Miquel de Cornellà, l’Escoleta de Bellaterra, l’escola Thau de Barcelona, l’escola Joan Pelegrí i l’IES Pau Claris. Gràcies als seus equips docents i en especial a les seves direccions i coordinacions. Amb vosaltres he après sobre l’escola, també he passat molt bones estones. Agrair el suport del Departament d’Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya a través de la beca de Formació en Investigació. Espero haver sabut aprofitar aquesta oportunitat per fer recerca. També al

Departament de Teoria i Història de l'Educació per acollir la meva tesi i les meves primeres experiències com a docent. Gràcies a la meva família i al Guillem, sé que sempre compto amb el vostre suport incondicional. Gràcies per confiar en mi. Sense dubte, gràcies a Josep Maria, Xus, Inés i Mònica per ensenyar-me a treballar en equip i compartir tants moments d'amistat. Gràcies per donar sentit i fer que aquest sigui un projecte de tots. Us espero en els que encara han de venir. I, en darrer lloc, m'agradaria donar les gràcies de manera especial a Josep Maria Puig, director de la tesi, mestre i amic. Gràcies per acompanyar-me en aquest procés de formació professional i personal, per introduir-me en l'apassionant món de la investigació i per ensenyar-me que hi ha tant per fer en pedagogia! Gràcies per haver cregut en mi, per tenir paciència, per deixar-me aprendre al teu costat i per seguir imaginant projectes junts. M'agradaria pensar que aquest només és el primer pas.

I. Marc i objectius de la recerca

Tal i com indica el títol, el primer capítol presenta el marc en el que es desenvolupa la recerca, també la formulació detallada dels objectius a partir dels quals hem estructurat el nostre treball.

En primer lloc, aprofundir en el marc en el que s'inscriu la investigació suposa inevitablement preguntar-se per quins són els espais de l'educació moral a l'escola. Així, d'una banda, es presenta la històrica disjuntiva entre el clima o atmosfera de centre i les classes en l'àmbit de l'educació moral. D'altra banda, també s'exposa una alternativa que permet integrar ambdós elements alhora que s'ofereix una visió més àmplia del potencial educatiu de la institució escolar. Ens referim a la proposta de les tres vies d'educació moral dels centres educatius. D'aquesta manera, la primera part del capítol permet recórrer la línia investigadora a la que pertany el projecte així com també centrar pròpiament el tema de la investigació, el que hem anomenat la via institucional de l'educació moral.

La segona part del capítol presenta la formulació de les intencions i objectius de la recerca, també les tasques concretes que han suposat cadascun d'ells. La seva lectura permet acostar-nos a la finalitat i al sentit últim de la investigació i ens ajuda a definir els elements que han guiat la recerca. De la mateixa manera, permet aprofundir en la trajectòria del treball que hem realitzat al llarg del procés i que presentem en els capítols posteriors.

1. Els espais de l'educació moral a l'escola

Entrem a l'escola. Les parets encara estan decorades amb murals que recullen dites, endevinalles i dibuixos sobre la tardor fets pels propis alumnes, com cada any. L'ambient recorda quina ha estat la darrera activitat conjunta al centre, i és que el darrer divendres abans de Tots Sants l'escola es vesteix de festa. La Castanyada esdevé un motiu de celebració i treball sobre les nostres tradicions a l'escola. També una excusa per compartir, enfortir els vincles entre els membres de la comunitat i establir un escenari per a la participació i el treball cooperatiu. Al llarg dels cursos, aquesta s'ha instaurat com una de les festes més emblemàtiques del centre. En definitiva, en un espai privilegiat per formar-se i practicar valors. Sense dubte però, no és l'únic.¹

Al llarg del curs, l'escola té instaurades diverses activitats a nivell de centre que afavoreixen la formació moral dels seus membres, activitats de treball, convivència i animació. En molts casos, també contempla un espai curricular per a treballar valors amb els i les alumnes. A més, està travessada d'un infinit nombre de relacions interpersonals entre mestres i alumnes -i d'aquests entre si- d'important càrrega formativa. I és que, en definitiva, considerem que són diverses les vies a través de les quals es duu a terme l'educació moral a l'escola. Aquesta concepció és precisament el punt de partida de la nostra recerca. Al llarg de la història però, no ha estat l'única manera de donar resposta a l'interrogant sobre quins són els espais concrets en els que es té lloc l'educació moral a la institució educativa. Comencem revisant quines han estat les principals postures respecte aquesta preocupació. Seguidament, presentem les tres vies d'educació moral com una nova perspectiva en relació a aquesta qüestió.

1.1. Clima moral versus classes d'educació moral

Tal i com ja anunciàvem a l'inici, han estat diferents les maneres d'abordar la proposta d'una intervenció d'educació moral a l'escola. Tradicionalment, la disjuntiva en aquest sentit s'ha presentat a l'hora de defensar si l'educació moral és quelcom que omple, impregna i recobreix de manera omnipresent les institucions educatives. O si, per contra, existeixen alguns espais i moments concrets que han de ser pensats conscientment per a educar en valors.

¹ EQUIP DE MESTRES DE L'ESCOLA SANT MIQUEL DE CORNELLÀ: *Aprendre a conviure*. Barcelona, Romanyà i Valls, 2000, p. 148.

Des de la primera perspectiva, l'educació moral té lloc en tot instant de la vida escolar. S'entén així com el resultat del fet d'estar immersos i compartir amb altres subjectes un medi determinat, amb un tipus d'organització i de relacions concrets. Ens referim a medis rics a nivell formatiu, ambients densos en valors que permeten viure als seus membres els trets més destacats de la comunitat a la que pertanyen. En definitiva, es considera que l'educació moral es tracta de quelcom que abraça el conjunt de la institució, impregna l'ambient i es respira només entrar en el centre. Per tant, ens trobem davant d'una proposta que no té una ubicació precisa sinó que omple el conjunt de la institució. En aquest marc, es considera que la formació sorgeix d'un aprenentatge per osmosi, destacant així la importància del context, el clima, el medi i l'atmosfera escolars com a principals agents d'educació moral. La repercussió pràctica d'aquesta concepció és la necessitat de dissenyar medis pedagògicament rics que ofereixin als i les alumnes la possibilitat de viure i compartir experiències enriquidores i carregades de valors. Una intervenció dirigida a la manera de ser del medi i a les interaccions que aquest fa possible, i no únicament al disseny de sessions d'educació moral.²

Des de la segona perspectiva, s'aposta fonamentalment per aquestes classes o espais concrets d'educació moral. Creure que existeixen alguns moments específics que han de ser pensats conscientment per a educar en valors suposa contemplar un espai propi dintre del currículum i, fins i tot, de l'horari escolar. Es tracta d'una perspectiva que creu convenient la introducció de classes d'educació moral, delimitant així el temps, els continguts i els recursos utilitzats per assolir un conjunt de finalitats i objectius prèviament formulats -tal i com succeeix amb la resta de matèries escolars. En aquest marc, no només hi hem d'entendre classes que afavoreixen la memorització de lliçons, normes i codis morals des d'una perspectiva tradicional de l'educació moral. Ens referim fonamentalment a classes crítiques i participatives que afavoreixen la construcció de la personalitat moral dels i les alumnes. En definitiva, un camí a través del qual l'educació moral s'ha definit com a matèria curricular destacant la seva necessitat de planificació, metodologia i avaluació específics. Dintre d'aquesta perspectiva podem trobar aportacions de diferents models d'educació moral com poden ser la transmissió de valors absoluts, la clarificació de valors o el treball a partir de

² Autors com Piaget i Freinet coincideixen alhora de destacar el propi medi escolar com el principal espai de l'educació moral als centres educatius. Així queda destacat en alguns dels seus treballs com poden ser: PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H. i SANTULLANO, L.: *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1967 i FREINET, C.: *La educación moral y cívica*. Barcelona, Laia, 1972.

dilemes morals de Kohlberg. En el nostre context, la seva introducció en el Disseny Curricular Base a través de la reforma educativa ha estat un dels elements a destacar dintre d'aquesta perspectiva. Així, s'ha afavorit la publicació d'un gran nombre de materials didàctics per a l'aplicació en classes d'ètica, d'educació moral o de tutoria.

Tal i com ja anunciàvem a la presentació, la recerca que presentem s'inscriu en una de les línies investigadores del GREM. El seu treball ha estat fonamentalment dirigit a donar resposta teòrica i pràctica a la qüestió de com ens eduquem moralment. Així, paral·lelament a d'altres grups, ha treballat tradicionalment en relació a l'educació moral a l'escola. D'alguna manera, el grup ha viscut també aquesta evolució i disjuntiva a través de la seva trajectòria. En un principi el seu treball va partir de la importància atorgada al medi escolar en el seu conjunt en la formació moral dels i les alumnes, la consideració del context i les interaccions que en aquest succeeixen. Des de llavors, s'ha mantingut la idea que els valors són quelcom que s'aprèn per osmosi, pel fet d'estar submergits en un ambient determinat que promou uns valors i estils de vida determinats. S'ha considerat que, de manera més o menys conscient, tota institució educa moralment als seus membres. Malgrat això, amb la LOGSE durant molt de temps els esforços han estat centrats en l'elaboració de material didàctic i en la promoció d'un currículum i un espai propi per a l'educació moral.³ Un dels punts de partida de la investigació que aquí presentem és la intenció de recuperar la idea que l'educació moral també passa pel fet d'estar immersos en un medi determinat. Sense abandonar el valor atorgat a les classes d'educació moral pròpiament, la tesi forma part d'un projecte que pretén donar una resposta àmplia a la forma en la que té lloc l'educació moral a l'escola. D'una banda, concretant com el medi cristal·litza valors de forma pràctica a través d'accions, de maneres de fer determinades que aconseguen dibuixar la personalitat del centre. D'altra banda, incloent altres aspectes que també formen part i complementen el potencial formatiu del medi escolar.

³ Fruit d'aquest treball que encara avui es manté, es poden destacar treballs com: BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, X.; MARTÍNEZ M.; PAYÀ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. i VILAR, J.: *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62, 1989; BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, X.; MARTÍNEZ M.; PAYÀ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. i VILAR, J.: *El multiculturalismo en el currículum. Educación moral y racismo*. Barcelona, Edicions 62-MEC, 1993; GREM.: *Transversal. Educación moral 6-16*. Barcelona Enciclopèdia Catalana, 1994; PUIG, J. M.: *Aprender a dialogar*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1995; PAYÀ, M.; MARTÍNEZ, M. i BUXARRAIS, M. R.: *Ètica y educación en valores. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona, Praxis, 2000 i MARTÍN, X.; PADRÓS, M.; PUIG, J. M.; RUBIO, L. i TRILLA, J.: *A MIDA. Materials per fer de tutor a la ESO*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, 2001.

Fins aquí hem revisat les dues principals propostes que han determinat la manera d'entendre i intervenir en educació moral a l'escola. En primer lloc, a través del clima o l'atmosfera de les institucions, després a partir de classes dissenyades conscientment per treballar continguts de valor amb els i les alumnes. Perspectives que, malgrat en la pràctica no sempre s'han donat de manera tan pura com aquí han quedat descrites, si que marquen les dues principals visions respecte la manera d'abordar l'educació moral a l'escola fins el moment. La recerca que a continuació presentem pretén resoldre aquesta tensió advertint que en un centre educatiu són i han de ser múltiples els espais d'educació moral i que aquests prenen consistència a través del que hem anomenat les tres vies d'educació moral.

1.2. Les tres vies de l'educació moral a l'escola

La línia investigadora de la que forma part aquesta tesi pretén constituir una alternativa a la tradicional disjuntiva entre el clima moral i les classes d'educació en valors que, des del nostre punt de vista ofereix una visió limitada de la qüestió. En realitat no creiem que aquesta hagi de tractar-se inevitablement d'una disjuntiva. Sovint es té la sensació que, en els darrers temps, els centres educatius han anat quedant reduïts a espais de transmissió, abandonant altres de les funcions que li són pròpies. També que la complexitat de la realitat ha plantejat als professionals de l'educació la necessitat de repensar i redefinir les seves pràctiques, i la manera amb la que els centres s'enfronten als nous reptes educatius. Juntament amb situacions d'indisciplina i violència escolars, el panorama reclama una revisió de la proposta formativa dels centres. En aquest sentit, les tres vies d'educació moral pretenen retornar la importància atorgada al potencial formatiu del medi escolar. No tenen la intenció però, d'oblidar el valor de les classes dissenyades explícitament per treballar valors amb els i les alumnes. D'aquesta manera, representa una aproximació àmplia de l'educació moral a l'escola a través de tres vies diferenciades: la via interpersonal, la via curricular i, el que ha estat el nucli de la nostra recerca, la via institucional de l'educació moral.⁴

La perspectiva proposada parteix de la idea que l'educació moral a l'escola es concreta a través de la participació en pràctiques morals, en accions conjuntes que

⁴ Les vies a les que fem referència queden ja apuntades a TRILLA, J. i PUIG J. M.: "L'escola com a àmbit d'educació moral" a *Perspectiva escolar*, 1991, 157, p. 5-13.

permeten dur a terme objectius educatius i viure experiències de valor. La institució proporciona als seus membres oportunitats diverses a través de les quals viure en primera persona i posar en pràctica valors. Per tant, l'educació moral s'ha d'entendre com la immersió en un medi format per un conjunt de moments i accions d'important influència formativa. Tot i així, no totes les pràctiques de la institució són iguals ni tan sols podem garantir que es trobin en un mateix nivell. En realitat, són diversos els espais a través dels quals s'implanten les diferents pràctiques morals d'un centre. Tres vies diferenciades que s'espera actuïn de manera paral·lela i constant, complementant-se entre si i oferint una imatge de la complexitat que suposa l'entramat formatiu de les institucions. Ens referim a la combinació d'accions de caire interpersonal, amb algunes més curriculars que es donen en moments concrets de l'horari escolar, així com també pràctiques institucionalitzades que engloben el conjunt de l'escola. Es tracta d'un sistema, d'un univers de pràctiques que de manera complementària i coordinada multipliquen el seu potencial formatiu.⁵

La via de les relacions interpersonals representa el primer nivell, el més micro, a través del qual analitzar la participació conjunta en pràctiques per part dels membres d'una institució educativa.⁶ És a dir, la via d'educació moral que es concreta en cadascun dels vincles interpersonals que s'estableixen entre educadors i alumnes -i aquests entre si- i la seva influència en la construcció de la seva personalitat moral. En aquest cas, es posa l'atenció en l'infinit nombre d'instantes de relació, d'encontres personals a través dels quals educadors i educands intercanvien paraules, gestos o una senzilla mirada que pot arribar a tenir una important càrrega formativa pel seu destinatari. Ens referim a encontres d'acollida o reconeixement a partir dels quals es generen qualitats morals com la responsabilitat i el respecte. Els encontres amb càrrega formativa omplen el dia a dia en una institució, són omnipresents, ho travessen tot en un col·lectiu com pot ser el centre educatiu. Són vincles que es donen en tot moment i, per tant, no és possible una proposta d'intervenció definida en aquest sentit. Malgrat tot, el seu estudi assenyala la necessitat de prendre consciència i prestar atenció respecte aquests vincles afectius. I en relació a la coherència que aquests han de tenir amb la proposta que es realitza tant a l'aula com al conjunt del centre. Així doncs, no podem dir

⁵ PUIG, J. M.: "Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola", 2004 (document sense publicar).

⁶ GIJÓN, M.: *Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y educación en valores*. Barcelona, Graó, 2004.

que la via interpersonal sigui únicament el resultat del conjunt d'encontres que es succeeixen en la vida diària de l'escola. El seu valor també engloba el conjunt de les interaccions que es donen entre els membres que componen la comunitat escolar. Així *"la tasca educativa sempre ha de donar suport a la creació de sentiments positius: entre professors i alumnes, entre alumnes o de cadascú amb si mateix."*⁷ A més, la via interpersonal de l'educació moral es complementa amb el potencial formatiu de les vies curricular i institucional que presentem a continuació.

Per la seva banda, la via curricular representa un segon nivell d'actuació envers la concreció de l'educació moral a l'escola.⁸ En aquest cas, el nucli de treball són les tasques curriculars, aquelles accions que en el si d'un grup-classe es realitzen amb la intenció de treballar aspectes de valor. S'assenyala per tant, la importància de reservar un horari i un espai concret per a la formació cívico-moral dels i les alumnes en la proposta educativa del centre. Les formes però, poden ser diverses. Així, la via curricular de l'educació moral pot concretar-se en l'hora de tutoria, un crèdit de lliure elecció o a través de diferents tasques distribuïdes transversalment al llarg de diverses matèries. De nou, es posa de relleu la importància de donar als i les alumnes oportunitats per viure i aplicar valors, no pas d'inculcar-los de manera externa. Sense dubte, les tasques curriculars ho fan possible de manera conscient i directa. En elles, mestres i alumnes treballen conjuntament sobre qüestions moralment significatives. Les tasques curriculars es fonamenten en tres elements que coincideixen amb els principis del model de construcció de la personalitat moral.⁹ En primer lloc, els temes rellevants o controvertits pels i les alumnes, bé sigui a nivell personal com social. Així, les sessions pensades en aquesta direcció permeten un espai de diàleg i reflexió conjunta a través dels quals el grup aborda temes del seu interès. La diversitat de respostes i punts de vista que es posen en joc són el que té veritable valor a les pràctiques de deliberació. Les disposicions que constitueixen la intel·ligència moral representen el segon element a tenir en compte a les tasques curriculars. En aquest sentit les classes d'educació moral han de contemplar l'entrenament de les diferents capacitats que configuren la intel·ligència moral per les quals existeixen tècniques concretes en cadascun dels

⁷ MARTÍN, X.; PADRÓS, M.; PUIG, J. M.; RUBIO, L. i TRILLA, J.: *Tutoria. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 39-40.

⁸ DOMÉNECH, I.: *Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge en situació d'educació moral a primària i comparació amb altres àrees del currículum*, 2004 (tesi doctoral).

⁹ PUIG, J. M.: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996

casos.¹⁰ Finalment, la via curricular de l'educació moral també té en compte els elements fonamentals de la cultura moral d'una societat. És a dir, aquells aspectes que en forma de models, pràctiques o entitats suposen guies de valor per una comunitat. Les relacions interpersonals i les tasques curriculars són dos nuclis fonamentals de la proposta formativa d'un centre. Ambdós però, requereixen complementar-se amb la tercera via d'educació moral, la institucional.

La via institucional representa el darrer element de la perspectiva que aquí presentem alhora d'abordar l'educació moral a l'escola. Aquesta ha estat, tal i com indica el títol de la tesi, el nucli de la nostra recerca i l'hem concretat a través del concepte de cultura moral dels centres educatius. A nivell general, pretén posar de manifest com el centre educatiu en la seva manera de ser i de fer -com a institució en el seu conjunt- també exerceix una força formativa sobre els i les alumnes que no podem menysprear. Així doncs, representa un nou agent formatiu a analitzar, també a tenir en compte alhora de planificar la proposta formativa d'un centre. En definitiva, una força que complementa la via interpersonal i la via curricular de l'educació moral a l'escola fins aquí exposades. Donat que aquest és pròpiament el marc del nostre treball, a continuació presentem els trets característics d'aquesta tercera via d'educació moral més detingudament.

1.3. La via institucional de l'educació moral

Ja en l'apartat anterior fèiem esment del fet que les institucions educatives es troben, a l'actualitat, davant d'un nou escenari educatiu i al qual donar resposta. D'altra banda, destacàvem alguns dels aspectes que configuren la complexitat d'aquesta nova realitat educativa, als que cal sumar-li l'empobriment o absència de diàleg i cooperació en el si dels centres educatius. Tots aquests elements posen de manifest l'aprimament de la força formativa que exerceixen les institucions educatives per elles mateixes, del que nosaltres anomenem la via institucional de l'educació moral.

Aquesta tercera via representa el nivell més macro d'anàlisi de la proposta d'educació moral a l'escola. Assenyala el valor de la institució educativa com a agent formatiu en si mateix capaç d'influenciar directament en la construcció de la personalitat moral dels i les alumnes. Així doncs, és el conjunt de la institució educativa

¹⁰ PUIG, J. M. : *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori, 1995.

el que es converteix en el nucli de la nostra investigació. Sense dubte, la força i el valor de la seva tasca formativa no resideix en la transmissió directa dels valors en els que confia, sinó en un efecte d'immersió, participació i vivència a través de les pràctiques que proposa per part dels seus membres.

Des de la nostra perspectiva, és el concepte de cultura moral el que ens ha permès dotar de forma pràctica aquesta via institucional de l'educació moral. A través de la cultura moral dels centres educatius es pretén concretar els elements que componen el medi escolar. Determinar quines són les pràctiques institucionalitzades que, de manera més o menys conscient, converteixen l'escola en un escenari adequat per a la formació de la personalitat moral dels i les alumnes. Un escenari que acull i envolta al seu alumnat, que influeix directament en el comportament dels seus membres i que ajuda a donar forma als seus hàbits i virtuts. En definitiva, el medi que embolcalla però que també permet viure en primera persona el conjunt de valors pels quals aposta una institució educativa en concret. La cultura moral vol donar així una visió àmplia i de caire institucional del que representa l'educació moral als centres educatius. Aprofundir en el contingut de la cultura moral dels centres representa descriure quines són les pràctiques que el centre duu a terme per tal de fer viure aquests valors i donar resposta a les necessitats de formació i als nous reptes educatius.

Al reconèixer l'efecte educatiu que exerceix el conjunt de la institució escolar, es posa de relleu la necessitat de que els centres posin atenció en la planificació, disseny i posada en marxa de pràctiques pedagògiques amb valor formatiu. Aquesta representa una tasca que no pot quedar abandonada a l'atzar i que ha de permetre enriquir el seu propi potencial, convertint els centres educatius en comunitats democràtiques d'aprenentatge però també de convivència.

Com en els casos anteriors, el valor de la via institucional de l'educació moral interacciona i es complementa amb els de les altres dues vies ja exposades -la via interpersonal i la via curricular. Quan totes tres treballen de manera coordinada, sumen esforços i fan possible una veritable formació integral. D'una banda, a partir de l'efecte motivador que pot arribar a produir el fet de tenir cura dels vincles interpersonals que es donen en el si de la institució. D'altra banda, a través de les tasques curriculars que afavoreixen el desenvolupament dels instruments cognitius amb els que els i les alumnes s'enfronten a les situacions controvertides i configuren el seu propi punt de vista. Finalment, donant consistència a hàbits, actituds i virtuts dels i les alumnes a

través de la seva participació en pràctiques en les que el centre cristal·litza els valors en els que confia. Al llarg de la nostra recerca, ens proposem explorar aquesta tercera via d'educació moral, la via institucional que hem analitzat sota el concepte de cultura moral dels centres educatius.

2. Intencions i objectius de la tesi

Un cop presentat el marc en el que s'inscriu la recerca, volem recuperar el que ha estat el seu punt de partida i presentar-ne els principals objectius. El punt de partida ens permet concretar i aprofundir en la finalitat última de la investigació. També ajuda a fer-nos una idea general del procés i a estructurar el contingut que es succeirà en les pàgines següents. La formulació i explicació dels objectius pretén concretar les línies de treball que ens han conduït al llarg de la recerca. De la mateixa manera, ha d'ajudar-nos en la lectura del conjunt del treball. L'estructura de la tesi està directament vinculada als objectius que a continuació exposem. En realitat, cadascun d'ells es concreta en un dels capítols que apareixen en les pàgines posteriors. La idea és facilitar el seguiment del treball i l'anàlisi dels resultats que s'han assolit per cadascun dels objectius plantejats.¹¹

2.1. Finalitat de la investigació

Tal i com ja hem presentat, el punt de partida de la recerca ha estat la preocupació respecte com es concreta l'educació moral a nivell institucional en un centre educatiu. És així, com ens hem aproximat a la idea de medi com agent educatiu i hem intentat aprofundir en les pràctiques institucionalitzades que afavoreixen l'educació moral dels seus membres. En definitiva, els elements que converteixen un centre educatiu determinat en un escenari idoni per a la seva formació.

La tesi té com a nucli de treball la cultura moral dels centres educatius i la seva finalitat ha estat elaborar i dotar de sentit una tercera via d'educació moral a través

¹¹ En el capítol quart es presenta un recorregut a través del procés de la recerca atenent als principals aspectes metodològics. També s'inclou una relació entre cadascun dels objectius de la recerca i el capítol al que correspon en cada cas.

d'aquest concepte.¹² Una via d'educació moral que parteix de la idea que el medi escolar és educatiu en si mateix, que afavoreix la formació dels seus membres i que, per tant, mereix el seu estudi des de l'àmbit de l'educació moral. En aquest sentit, analitzar quins són els elements que configuren aquest medi educatiu ens ha de permetre concretar la idea que *"els valors estan a tot arreu"* i que s'aprenen per osmosi, pel fet d'estar immersos en una institució determinada. El seu anàlisi en profunditat ha d'afavorir també l'obertura de nous camins per a la reflexió, intervenció i millora educatives.

La construcció d'una via institucional d'educació moral -i per tant, del concepte de cultura moral- suposa dues elaboracions diferents, una de caire teòric i una altra més empírica. L'elaboració teòrica ha de servir per assentar les bases conceptuals de l'estudi. Aquesta implica una revisió bibliogràfica de treballs propers al nucli de la recerca des de l'àmbit educatiu i altres disciplines. Pel que fa a l'elaboració empírica, l'estudi de camp en diferents centres ha de convertir-se en la matèria prima d'una elaboració que entenem ha de tenir com a punt de partida i revertir directament en la pràctica educativa. En definitiva, una recerca teòrico-pràctica que ens ha de conduir a la construcció d'una via institucional d'educació moral que complementi els efectes formatius de les vies interpersonal i curricular.

2.2. Formulació dels objectius de la recerca

En les pàgines següents exposem els diferents objectius previstos per assolir el que hem presentat com la finalitat última de la investigació. La seva formulació permet tenir una visió de conjunt de la recerca. També, revisar les principals actuacions que ha suposat el treball en relació als diferents objectius. En els propers capítols aprofundirem en els aspectes metodològics, els resultats i les conclusions que ha originat cadascun dels objectius que aquí formulem.

¹² Recordem que aquest treball s'integra dintre d'una línia de recerca que fa una aproximació a les diferents vies d'educació moral: la via interpersonal, la via curricular i, en aquest cas, la via institucional.

Elaborar teòricament el concepte de cultura moral dels centres educatius

L'elaboració d'un concepte que reculli la idea del medi escolar com a agent formatiu en si mateix planteja un treball de recerca en una doble direcció. D'una banda, una investigació empírica que ens ha de permetre aterrar a la realitat educativa per descobrir com les institucions escolars es converteixen en escenaris de formació moral pels seus membres -aquesta part de la recerca es detalla en els cinc objectius següents. D'altra banda, una revisió teòrica dels treballs i conceptes pròxims al nucli de la nostra investigació. A través d'aquest primer objectiu ens proposem estudiar els conceptes propers a l'element central de la recerca -la cultura moral-, tant des de l'àmbit educatiu com des d'altres disciplines. També integrar els elements empírics i teòrics que elaborem al llarg de la recerca per tal de formular la nostra pròpia definició de cultura moral.

Per tal de treballar en aquesta direcció ens hem plantejat tres tasques diferents:

- La revisió de l'estat de la qüestió respecte els conceptes de clima i cultura en relació a l'estudi de les organitzacions.
- La revisió d'alguns treballs pròxims a la idea de cultura moral des de l'àmbit de l'educació.
- L'elaboració del concepte de cultura moral com a sistema de pràctiques.

La fonamentació teòrica suposa doncs, una revisió bibliogràfica en diverses direccions. En primer lloc, ens plantejem una revisió de l'estat de la qüestió respecte els conceptes de clima i cultura, tradicionalment relacionats amb l'estudi de les organitzacions. L'anàlisi i diferenciació entre ambdós termes ens ha de permetre, posteriorment, establir la cultura moral com un nou prisma a través del qual analitzar les institucions educatives. En la mateixa direcció, també ens proposem la revisió d'alguns treballs de l'àmbit educatiu pròxims a la idea de cultura moral que volem defensar. Aquests han de servir per centrar el nucli del nostre treball, justificar teòricament la preocupació en aquest sentit i oferir una resposta diferent a les fins ara conegudes. En definitiva, aquest primer objectiu planteja un exercici de fonamentació teòrica que, juntament amb el treball de camp realitzat, ha de permetre l'elaboració del concepte de cultura moral i, de la mateixa manera, la via institucional de l'educació moral.

Descriure la cultura moral dels centres educatius

Amb la descripció de la cultura moral ens proposem detectar, definir i analitzar les accions institucionalitzades que encarnen valors als centres educatius. En definitiva, conèixer i sintetitzar els elements que concreten la proposta formativa de les escoles i dotar així de contingut la via institucional de l'educació moral.

Per assolir aquest objectiu ens plantegem dur a terme tres tasques diferenciades:

- La descripció de les pràctiques morals dels centres educatius.
- La descripció del conjunt de la cultura moral dels centres educatius.
- La sistematització d'un procediment de descripció de la cultura moral.

En primer lloc, ens proposem analitzar amb detall les pràctiques morals, unitats d'anàlisi en l'estudi de la cultura moral. Aquestes fan possible concretar les accions que cristal·litzen els valors que es viuen a l'interior d'una institució educativa. D'aquesta manera, la seva descripció acurada ha de permetre superar la idea que els valors són quelcom eteri i imprecís. Partim de la hipòtesi que si els valors s'aprenen per immersió en un medi determinat és perquè les pràctiques morals permeten la participació directa per part dels membres de la institució. Per tant, considerem necessari realitzar un treball etnogràfic que permeti fer sorgir, descriure, representar gràficament i ordenar les pràctiques en un nombre determinat d'escoles. Considerem que és a través d'aquest procés que podrem descriure el conjunt de la cultura moral dels centres. A més, el treball en diferents escoles hauria de fer possible sistematitzar un procediment per a la descripció de la cultura moral. En definitiva, posar a punt un sistema per poder, en un futur, replicar l'estudi en altres centres.

Descriure perfils de valors de la cultura moral dels centres educatius

La descripció de perfils de valors dels centres pretén aprofundir en la proposta formativa dels centres i retornar a aquests una imatge que la representi de manera clara i visual. Així, ens proposem determinar els valors que es posen en marxa en cadascuna de les pràctiques i analitzar amb detall les accions concretes que els encarnen.

Considerem que per assolir aquest tercer objectiu cal realitzar les següents tasques:

- La constatació de la cristallització de valors a través de les diferents pràctiques educatives.
- La descripció dels perfils de valors dels centres educatius.
- La sistematització d'un procediment de descripció de perfils de valors.
- La definició de valors de manera teòrica i pràctica.

Partim de la hipòtesi que és a través de les pràctiques morals que els membres d'un centre viuen, apliquen i aprenen determinats valors en el si d'una institució. Constatar aquest fet representa, per tant, la primera tasca que ens proposem en aquesta fase de la recerca. En aquest sentit, ens plantegem determinar els valors que encarnen les pràctiques d'un centre, també analitzar les accions concretes que hi ha darrera de cadascun d'aquests valors. Aquesta tasca hauria d'aportar-nos també una visió de conjunt del projecte formatiu d'un centre. És en aquesta direcció que pretenem avançar en l'elaboració de perfils de valors dels centres amb format de representació gràfica i visual. Finalment, considerem que el treball realitzat en diferents escoles al llarg de la recerca hauria de permetre sistematitzar un procediment de descripció de perfils de valors dels centres. També des d'aquesta aproximació, s'obre la possibilitat d'elaborar definicions de valors globals. Definicions que apuntin aspectes pràctics i accions concretes en les que aquests són viscuts en el si de les institucions educatives.

Avaluar la cultura moral dels centres educatius a través de mesures objectives

A través de l'avaluació de la cultura moral a partir de mesures objectives ens proposem aprofundir en les qualitats de les pràctiques morals com a unitat d'anàlisi del medi educatiu. Ens referim a mesurar aquelles propietats que ens aporten informació objectiva respecte la riquesa formativa de la cultura moral dels centres educatius.

Hem planificat la recerca en aquesta direcció en base a tres tasques:

- La mesura de la diversitat de la cultura moral.
- La mesura de la complexitat de la cultura moral.
- La sistematització dels criteris d'avaluació de les mesures objectives de la cultura moral.

Pel desenvolupament de la primera mesura objectiva, partim de la hipòtesi que quan més diversa és una cultura moral més rica i formativa és. D'aquesta manera, ens proposem estudiar les possibilitats que ofereixen algunes aportacions des de l'àmbit de l'ecologia i la seva aplicació a l'estudi de la cultura moral. En segon lloc, també pretenem analitzar les diferències entre pràctiques en relació al seu procés de realització. Sota la hipòtesi que quan més elaborada sigui una pràctica major és la seva educativitat ens proposem explorar les possibilitats de la mesura de la complexitat de la cultura moral. La sistematització d'aquestes mesures que es complementen entre si és un dels elements que ha de fer possible aprofundir en l'aproximació avaluativa de la cultura moral. Creiem que l'objectiu principal de la recerca, en aquest sentit, no ha de ser la comparació entre centres. En tot cas, ha d'anar dirigit a l'elaboració i retorn de material que ofereixi a les institucions educatives la possibilitat d'iniciar processos de reflexió conjunta al voltant de la seva cultura moral.

Mesurar i analitzar l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral dels centres educatius

Considerem que la mesura i anàlisi de l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral dels centres en els que treballen ha de permetre complementar la informació recopilada a través de les mesures objectives. Ens referim a la mesura d'elements que apunten a la vivència que tenen els professionals d'un centre respecte el funcionament i la dinàmica d'aquest. Així, ens proposem determinar els aspectes que ens interessin de l'opinió dels i les mestres i construir un instrument de mesura que permeti registrar-la.

El treball en aquest cinquè objectiu ens el plantejarem en relació a les següents tasques:

- La mesura del valor educatiu atribuït a les pràctiques.
- La mesura de la satisfacció en l'aplicació de les pràctiques.
- La sistematització dels criteris d'avaluació de les mesures subjectives de la cultura moral.

El desenvolupament de les mesures subjectives ha de permetre l'anàlisi sobre com es sent i es viu la cultura moral en els centres educatius per part dels seus professionals. En primer lloc, partim de la hipòtesi que quan més educativa es creu que és una pràctica

major és la motivació i implicació que s'aconsegueix. Aquesta ha de ser la base per treballar en la primera de les mesures de caire subjectiu de la cultura moral, el valor atribuït a les pràctiques morals. Mesurar la satisfacció dels i les mestres en l'aplicació de les pràctiques pot ser un segon element a tenir en compte. En aquest cas, partim de la idea que a més satisfacció envers les pràctiques morals major és l'empeny dels i les mestres en la seva realització i, en definitiva, millors els resultats educatius. En tots dos casos, pretenem aprofundir en mesures que retornin als centres una imatge respecte la vivència de la cultura moral per part dels seus membres. De nou, es tracta de mesures que han de suposar un material interessant per a la reflexió conjunta entre els membres de la institució. La sistematització d'aquest tipus de mesures, en darrer lloc, hauria de complementar l'aproximació avaluativa iniciada a partir de les mesures objectives.

Retornar la informació i impulsar processos d'avaluació interna als centres educatius

El retorn de la informació i l'impuls de processos d'avaluació interna als centres educatius representa el darrer dels objectius que ens proposem. En aquest sentit, ens plantejem posar a punt, organitzar i retornar als centres el material necessari per tal d'iniciar processos de reflexió conjunta sobre la pròpia cultura moral. En definitiva, el que s'espera sigui el punt de partida de processos de millora i innovació educativa en els centres.

El treball en aquest sentit el plantejem en relació a tres tasques diferenciades:

- El retorn als centres d'una imatge sobre la seva proposta formativa a nivell institucional.
- La presa de consciència dels centres educatius en relació a la seva cultura moral.
- L'impuls de processos d'avaluació interna als centres.

En aquesta darrera fase de la recerca ens proposem, en primer lloc, la necessitat d'elaborar un producte de retorn al centre que permeti als seus professionals veure els resultats més destacables de la investigació. Ens referim a la tasca de recollir, organitzar, sistematitzar i dur a terme el retorn de les dades obtingudes a través de l'estudi. Un retorn que en el seu fons pretén afavorir la presa de consciència per part dels professionals de l'escola i engegar processos de reflexió conjunta. Així, l'impuls de

processos d'avaluació interna sobre la pròpia pràctica en els centres es converteix en un objectiu dirigit a explorar les possibilitats d'intervenció pedagògica, optimització i innovació educatives. També les d'altres usos com poden ser la formació de mestres o la incorporació de professionals nous a una institució educativa. En definitiva, pretenem explorar les possibilitats pedagògiques que pot arribar a aportar un procediment de descripció, avaluació i intervenció sobre la cultura moral dels centres.

A través de tots aquests objectius i el treball de camp que han suposat es concreta el que unes pàgines abans presentàvem com la finalitat de la recerca. Ens referim a l'elaboració d'una via institucional de l'educació moral que, sota el concepte de cultura moral, permet dotar de sentit la idea intuïtiva que els valors són quelcom que es respira en una institució. Una línia de treball que ens reafirma que els valors d'un centre estan directament relacionats amb el que fan els seus membres. D'aquesta manera es posa de relleu un element per a la reflexió a les escoles que, dotades d'un procediment adequat, ha de permetre a les institucions engegar processos d'avaluació interna i millora educativa.

II. Els conceptes de clima i cultura en les organitzacions

A través de les següents pàgines pretenem treballar per a l'elaboració teòrica del concepte de cultura moral, el primer objectiu de la recerca. Més concretament, volem centrar-nos en la primera de les tasques plantejades en aquesta direcció, la de revisar els conceptes pròxims al nucli de la investigació. Ens referim a *la revisió de l'estat de la qüestió respecte els conceptes de clima i cultura en l'estudi de les organitzacions*. L'anàlisi i diferenciació entre ambdós termes ens ha de permetre, posteriorment, establir la cultura moral com un nou prisma a través del qual analitzar les institucions educatives. Ens trobem en un primer pas de la fonamentació teòrica del nucli de la recerca. En l'anomenada aproximació conceptual a la cultura moral dels centres educatius que es completa amb el contingut del següent capítol.

Abans de revisar cadascun dels conceptes, l'estudi sobre el clima i cultura en les organitzacions ens obliga a fer referència a tres de les grans metàfores que, al llarg del temps, han servit per representar l'organització. Tres visions sorgides de l'àmbit empresarial que, sense esgotar-les totes, diferents autors i teories han usat pel seu anàlisi i conceptualització. Ens referim a l'organització com a màquina, com a sistema i com a metàfora. La primera, que entén *l'organització com una màquina*, respon a la concepció mecanicista de l'administració científica del treball. En aquest context, l'organització representa una màquina ben ajustada,¹ gairebé de rellotgeria, que consisteix en la distribució rígida de diferents peces i elements. L'aspecte humà no resulta doncs el més important. Els conceptes de cultura i de clima no hi tenen cabuda i, per tant, no s'han generat estudis en aquesta direcció. El rendiment i l'eficiència en el treball es converteixen en els veritables nuclis d'interès i investigació d'aquesta primera

¹ SMIRCICH, L.: "Concepts of culture and organizational analysis" a *Administrative Science Quarterly*, 1983, 28, p. 339-352.

aproximació.² En el segon cas, *l'organització s'entén com un sistema* obert i en relació amb el medi ambient en el que està immers. Ens referim a una organització que haurà d'aprendre a respondre i adaptar-se, per tal de sobreviure, a les necessitats del medi en el que es troba.³ Sota aquesta perspectiva, l'estudi sobre la cultura i el clima en les organitzacions ha originat dues grans postures. D'una banda, com a variables externes del sistema i, per tant, parts constituents del context que l'envolten. De l'altra, el clima i la cultura s'han analitzat com a variables internes i, per tant, parts integrants de la pròpia organització. La darrera concepció ha analitzat *l'organització com a metàfora*. És a dir, com una expressió metafòrica, un conjunt de significats compartits que sorgeixen per la interacció social dels membres que configuren l'organització. En aquest punt, cultura i clima es converteixen en noves metàfores que permeten acostar-nos i interpretar les organitzacions des de la seva complexitat. Estudiar el clima i la cultura representa doncs, aprofundir en els esquemes interpretatius que les componen i fan possibles.

A partir d'aquí, exposarem les característiques més rellevants dels conceptes de clima i cultura en les organitzacions, així com també les principals línies d'estudi que s'han generat al respecte. D'aquesta manera, podrem comprovar com es posen de manifest les diferents concepcions sobre l'organització que hem volgut sintetitzar.

1. Sobre el concepte de clima en les organitzacions

En primer lloc, revisarem els aspectes referents a l'estudi del clima en les organitzacions. Ens proposem dur a terme una aproximació històrica al concepte, una estudi de les principals definicions al respecte, dels seus continguts, de la metodologia de investigació que s'ha utilitzat i de les principals línies de treball que ha suposat la recerca en aquest sentit.

² SANTOS, M. A.: *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Aljibe, 1997, p. 165.

³ SMIRCICH, L., op. cit., p. 340.

1.1. Aproximació històrica al concepte de clima en les organitzacions

Quan ens proposem estudiar el desenvolupament del concepte de clima de l'organització, ens adonem que aquest és paral·lel a l'evolució de la psicologia social i de les organitzacions.⁴ Sovint s'assenyala a Tolman i el seu treball sobre l'ambient percebut de forma subjectiva per explicar la conducta, com un dels antecedents més clars del concepte de clima en l'organització. Aquest autor explica la conducta a partir dels "mapes cognitius" individuals de l'ambient.

Es considera els anys 40 com els que van obrir ja camí cap a la idea de clima psicològic i de l'organització amb treballs com els de Lewin, Lippitt i White.⁵ Aquests autors van desenvolupar un creixent interès pel context social de l'organització com a conjunt de forces socials que incideixen sobre l'individu en aquest ambient. Així doncs, van dur a terme un treball experimental de laboratori a través del qual van analitzar els estils de lideratge grupal per, finalment, introduir el concepte de clima com a nexa entre individu i ambient. Partint d'aquest treball, Murray va elaborar l'anomenada teoria de la personalitat que va posar èmfasi en l'entorn i la seva influència en el clima psicològic dels individus que treballaven en un medi determinat. D'aquesta manera, va conceptualitzar un conjunt de forces internes o necessitats i forces externes o pressions. Murray va arribar a identificar un total de trenta forces internes enfront de les forces externes corresponents. Aquestes però no podien ser identificades a través de l'observació sinó a partir de les conductes o accions dels individus o alguns tests de personalitat. Des de l'àmbit educatiu, els anys 40 van servir per analitzar les característiques docents i els estils de lideratge, així com també la seva influència en el clima dels grups d'alumnes. Ja als anys 50, apareix com a destacat Argyris, qui va emfatitzar el valor de les relacions interpersonals com a determinants del clima en les organitzacions.⁶ Parla doncs, del conflicte amb l'organització originat quant les necessitats no segueixen una única direcció. Controlar aquest conflicte significa incidir

⁴ SILVA, M.: *El clima en las organizaciones*. Barcelona: EUB, 1996 representa una exhaustiva revisió històrica i teòrica del concepte de clima en les organitzacions, així com també sobre les possibilitats d'intervenció al respecte. Donada l'amplitud de la recerca, aquest treball ens serveix com a punt de partida a l'hora de fer una breu revisió històrica dels orígens del concepte i dels seus punts d'inflexió.

⁵ LEWIN, K., LIPPITT, R. i WHITE, R. K.: "Patterns of aggressive behaviour in experimental created "social climates"" a *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, p. 271-299.

⁶ ARGYRIS, C.: *El individuo dentro de la organización*. Barcelona, Herder, 1979.

en les dimensions del clima de l'organització, és a dir, la confiança interpersonal, el compromís i l'obertura.

Sembla, però, que va ésser la dècada dels 60 la que va permetre donar consistència i rigor als estudis i investigacions sobre el clima en les organitzacions. També va ésser aquest moment el que va introduir la idea de clima com a personalitat o caràcter de l'organització -línia de treball amb gran ressò dintre d'aquest camp. Així, la idea de "clima organitzatiu" apareix amb Gellerman a través dels seus treballs sobre psicologia industrial.⁷ D'aquest moment, diversos autors coincideixen en assenyalar el treball de Halpin i Croft, publicat sota el títol de *The organizational climate of school*, com el que va obrir un nou camí per a l'estudi del clima en les organitzacions i, en especial, en les institucions educatives. En aquesta direcció, Tagiuri va analitzar el clima de les institucions educatives en funció de diferents categories taxonòmiques -l'ecològica, la de medi, l'ambient social i la cultura-, va presentar un ampli ventall de conceptes per a l'avaluació d'ambients en institucions educatives a diversos nivells.⁸

En aquest marc, la dècada dels 80 es converteix en un moment de veritable preocupació per la definició i delimitació metodològica del concepte de clima en les organitzacions. En aquest moment, es posa de manifest la necessitat d'analitzar i sintetitzar les diferents definicions sobre clima. En l'àmbit educatiu, destaca el treball d'Anderson que va fer una revisió dels estudis sobre clima en la institució educativa i les va classificar segons les quatre categories assenyalades per Tagiuri.⁹ L'autora va reivindicar la investigació sobre clima escolar com quelcom necessari i desitjable pel desenvolupament i la millora educativa, sense deixar de reconèixer les dificultats del seu estudi.

Tal i com hem volgut posar de relleu en els punts anteriors, el concepte de clima ha estat un creixent nucli d'anàlisi a l'hora d'estudiar institucions de tot tipus. L'interès del seu estudi sorgeix de considerar que aquest influencia directament els estils de vida i els comportaments, així com també el procés productiu que es dona a l'interior d'una

⁷ MARTÍN BRIS, M. (coord.): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/ primaria y secundaria*. Alcalá, Universidad de Alcalá, 1999, p. 18.

⁸ TAGIURI, R. i LITWIN, G. H. (eds.): *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston, Harvard University, 1968.

⁹ ANDERSON, C.: "The search for school climate: a review of the research" a *Review of educational research*, 1982, 52, 3, p. 368-420.

organització.¹⁰ Així, la recerca sobre clima en l'organització es justifica per la relació constatada teòricament i pràctica que se li atribueix a l'assoliment de certs productes. Alguns d'ells poden ser la satisfacció i motivació en el treball, la major participació, una millor qualitat en la producció o un més alt rendiment acadèmic.¹¹

L'objectiu de l'estudi del clima en l'organització és l'anàlisi i comprensió del comportament dels seus membres dintre d'aquesta en un moment concret, la possibilitat de realitzar un diagnòstic previ que permeti establir estratègies de control i possibles canvis. És a dir, l'estudi del clima en les organitzacions ha estat històricament lligat a la finalitat de determinar estratègies de canvi i millora en l'efectivitat o productivitat de l'organització.¹² Possiblement per això, l'anàlisi del concepte ha estat relacionat amb el desenvolupament de la psicologia social i de les organitzacions, preocupades per aprofundir en el funcionament i comportament dintre d'aquestes amb vistes a la seva optimització.

L'estudi sobre el clima no ha estat però, l'única manera d'analitzar les organitzacions. Aquest ha hagut de conviure, a través de la seva història, amb la creixent preocupació pel concepte i la idea de cultura en l'àmbit de l'organització que intentarem analitzar més endavant en aquest mateix capítol.

1.2. Definició del concepte de clima en l'organització

Com ja s'ha posat de manifest, són moltes les definicions que s'han donat al llarg de la història a l'hora d'explicar què significa el concepte de clima en l'estudi de les organitzacions. Estem, davant d'un terme imprecís, l'ambigüitat del qual és una realitat destacada per diversos autors. Aquest fet fins i tot ha portat a algun d'aquests autors a afirmar que es tracta "*d'un concepte xiclet que s'estira i encongeix convenientment, un terme tan ampli com imprecís*".¹³

En un intent per extreure els elements comuns i definir el concepte, podem dir que el clima en l'organització pretén explicar una entitat de caràcter psicosocial que

¹⁰ ZABALZA, M. A.: "El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo" a GAIRÍN, J. (et al.): *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid, Escuela Española, 1996, p. 264-297.

¹¹ FERNÁNDEZ, M^a. J. i ASENSIO, I.: "Relación del clima con el rendimiento del centro" a *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 1988, 32, p. 5-7.

¹² HOY, W. K.; TARTER, C. J. i KOTTKAMP, R. B.: *Open schools/ Healthy schools. Measuring organizational climate*. Newbury Park (Calif.), Sage, 1991, p. 8.

¹³ MARTÍN BRIS, M. (coord.), op. cit., p. 27.

influença directament a l'organització i al comportament dels seus membres. Es tracta d'una qualitat, relativament estable i present en l'experiència col·lectiva que condiciona els processos i resultats que es desenvolupen en l'organització.¹⁴

Tal i com podrem comprovar més endavant, han estat diverses les línies de treball que ha suscitat l'estudi sobre el clima en les organitzacions. Podem destacar entre diferents concepcions del clima a través de les quals s'han anat valorant cada cop més els elements subjectius que el determinen. El següent quadre pretén sintetitzar les principals definicions de clima en les organitzacions; de totes maneres, serà més endavant quan aprofundirem en cadascuna d'aquestes.

Diferents concepcions de clima en les organitzacions		
Aproximació	Unitat d'anàlisi	Definició
Macro	Organització	Clima com a qualitat organitzativa
Micro	Individu	Clima com a conjunt de percepcions sorgides a partir de les característiques de l'organització
		Clima com a conjunt de percepcions de l'ambient sorgides de la interacció entre els interessos de l'organització i les necessitats individuals

El quadre destaca les tres grans definicions de clima en les organitzacions que s'han donat al llarg de la història. Assenyala, en primer lloc, la concepció de clima que sorgeix d'una aproximació macro en la que la unitat d'anàlisi és l'organització. En aquest marc, el clima es defineix com una qualitat o característica més de l'organització, així com l'estil comunicatiu o de lideratge que es dona en una institució determinada. A continuació, destaca una segona concepció de clima en la que, des d'una aproximació micro, la unitat d'anàlisi passa a ser l'individu. En aquest cas, el clima es defineix com el conjunt de reaccions i percepcions que comparteixen els membres d'una organització i que generen les seves pròpies característiques estructurals. Finalment, s'apunta també una tercera concepció de clima en la que, també des d'una perspectiva micro, es tendeix a donar més valor al paper de l'individu en la creació del clima. D'aquesta manera, el clima passa a entendre's com el conjunt de percepcions que comparteixen els membres d'una organització respecte l'ambient de treball. En aquest cas, les percepcions són el

¹⁴ Aquests són alguns dels elements desenvolupats a través de l'informe d'avaluació de la Generalitat de Catalunya sobre *Clima de centre i clima de classe als centres d'educació secundària de Catalunya* de 1998.

resultat de la combinació entre els interessos de l'organització i les necessitats individuals dels seus membres.

Aterrant ja a l'àmbit educatiu, el concepte de clima a l'escola tampoc ha estat fàcil de conceptualitzar ja que també s'hi ha reflectit la diversitat de definicions que acabem de presentar. A més, han estat múltiples les variables, metodologies i teories des de les que s'ha analitzat. Podem dir però, que majoritàriament el clima escolar s'ha entès com una qualitat de l'ambient de la institució educativa. Una qualitat basada en la percepció col·lectiva de la conducta en les escoles viscuda i fruit de l'experiència dels seus participants i que també té influència sobre la seva pròpia conducta.¹⁵ Estem doncs, davant d'un concepte de caràcter multidimensional i globalitzador, una entitat en la que conflueixen nombroses variables i que troba en la percepció dels membres del centre l'indicador més important pel seu anàlisi i avaluació. A més, des d'aquesta perspectiva, es considera que dintre d'una mateixa institució poden distingir-se i conviure diferents contextos i, per tant, diversos microclimes.¹⁶

En l'àmbit educatiu, el clima es converteix, en un element d'importància decisiva, ja que es considera que influeix els resultats acadèmics i socials dels i les alumnes. Es creu, fins i tot, que és part del currículum ocult que aquests aprenen a l'interior de la institució escolar.¹⁷ Així, estariem davant d'una variable, sovint desconsiderada, que hauria de prendre més relleu si tenim en compte l'amplitud dels seus efectes.

En aquest sentit, Peiró fa incidència en estudis que han intentat emfatitzar la relació entre clima i aspectes de la conducta com poden ser l'absentisme o la participació.¹⁸ Zabalza, per la seva banda, destaca la influència que el clima escolar exerceix sobre alguns dels grans tòpics educatius.¹⁹ Ens referim a la qualitat general de l'educació, al rendiment i a la satisfacció d'alumnes i professorat. El mateix autor, cita a Brunet en referència als efectes que produeixen les variables que intervenen en la composició del clima organitzatiu: resultats individuals -satisfacció, rendiment i qualitat de vida-, de grup -cohesió, moral i resultats-, i de l'organització -rendiment escolar,

¹⁵ HOY, W. K.; TARTER, C. J. i KOTTKAMP, R. B., op. cit., p. 10.

¹⁶ FERNÁNDEZ, M^a. J. i ASENSIO, I.: "Concepto de clima institucional" a *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 1988, 32, p. 2-4.

¹⁷ ZABALZA, M. A., op. cit., p. 286.

¹⁸ PEIRÓ, J. M.: "Clima organizacional" a PEIRÓ, J. M.: *Psicología de la organización*. Madrid, UNED, 1991, p.501-521, p. 519

¹⁹ ZABALZA, M. A., op. cit., p. 288-289.

eficàcia, adaptació i evolució. Es constata així, que la millora del clima representa clarament una optimització en els resultats educatius.

Però, és Anderson qui, des de l'àmbit educatiu, duu a terme una àmplia revisió del concepte de clima i les investigacions que han posat de relleu com aquest afecta a molts resultats dels i les alumnes.²⁰ Ho fa seguint les quatre categories proposades per Tagiuri. En referència a les variables ecològiques, materials i físiques, destaca elements com la decoració i la cura del centre són característiques de les escoles d'alt rendiment i de clima positiu. Mentre, la investigació sobre el tamany dels centres, sembla indicar que les escoles petites són més obertes i afavoreixen la interrelació dels seus membres. Pel que fa a les variables de medi o característiques de les persones dintre del medi escolar, Anderson destaca els estudis realitzats envers l'estabilitat, l'educació i la moral del professorat i la seva influència en el desenvolupament i rendiment dels i les alumnes. Ja en el cas de les variables de l'ambient social o els models d'interaccions dintre del centre, les investigacions posen de relleu com les relacions entre els membres de la comunitat educativa influencien en el clima escolar i en el rendiment de l'alumnat. Finalment, l'estudi de les variables de la cultura o els valors i creences compartides dintre del centre ha posat al descobert que l'èmfasi en el treball en equip i el consens en la presa de decisions està directament relacionat amb un clima positiu de centre.

Ja dintre de l'àmbit de la moral no són gaires els referents que tenim del concepte de clima. De totes maneres, i subratllant la idea de que el clima és el to, l'esperit o la força d'un grup o organització, Silva destaca en la seva obra estudis sobre clima moral duts a terme després de la II Guerra Mundial. És en aquest moment quan els governs, preocupats per la relació entre exèrcit i civils, van posar els mitjans per estudiar l'estat mental de la població després dels grans canvis que s'havien donat al món.²¹

En un sentit diferent, però utilitzant conceptes afins al nucli de treball que ens ocupa en aquesta recerca, trobem algun estudi sobre el que s'ha anomenat clima ètic de l'organització. En aquest cas, el clima representa el codi ètic de l'empresa, el marc de referència sobre el qual una organització estableix el que és considerat èticament correcte o incorrecte. A través d'aquest treball, Cullen, Victor i Stephens determinen un model que creua diferents nivells d'anàlisi -segons a qui va dirigit en cada cas (individu, organització, societat en general)- i diversos criteris ètics -els nivells morals de

²⁰ ANDERSON, C., op. cit., p. 388.

²¹ SILVA, M., op. cit., p. 40.

Kohlberg (preconvencional, convencional i postconvencional).²² El model presenta, nou possibles tipus de clima ètic de l'organització. Aquests van des del que es mou per l'interès propi fins el que fonamenta la seva actuació en les lleis i codis ètics professionals.

En definitiva, quan parlem de clima ens trobem davant d'un concepte amb una llarga tradició i important valor en l'estudi de les organitzacions, donat que permet la comprensió del comportament i la conducta dels individus dintre de l'organització a la que pertanyen.

1.3. Els continguts del clima en les organitzacions

Després d'haver analitzat les principals característiques del concepte de clima en les organitzacions, resulta interessant aprofundir en els diferents continguts temàtics que s'han investigat a partir d'aquest. Per això, revisarem la classificació que Zabalza fa a través del seu treball es centra fonamentalment en les institucions educatives i concreta els aspectes en els que els autors han posat atenció en l'estudi sobre el clima a l'organització.²³ L'autor diferencia entre clima organitzatiu, psicològic, social, emocional i intel·lectual o acadèmic.

En el cas del *clima organitzatiu*, les investigacions s'han dedicat a analitzar les característiques materials i funcionals de la institució en tant que organització. D'aquesta manera, el contingut a analitzar són aquells elements directament relacionats amb la gestió de l'organització i el compliment de les funcions que li són característiques. Estarien dintre d'aquest primer bloc, aquells estudis que, per aprofundir en l'estudi del clima, han analitzat les relacions formals i l'estil de lideratge que es dona dintre de l'organització.

L'estudi del *clima psicològic* implica entendre la percepció com un element clau d'aquest concepte. Ens referim a la percepció com un instrument per fer interpretacions i inferències sobre les situacions que es donen i com un condicionant de les conductes posteriors dels membres de l'organització. Dintre d'aquest tipus de contingut podem diferenciar entre el que seria el clima organitzacional i el clima psicològic pròpiament dit. El primer fa referència a la percepció del conjunt de membres de l'organització i ha

²² CULLEN, J. B.; VICTOR, B. i STEPHENS, C.: "An ethical weather report: assessing the organization's ethical climate" a *Organizational Dynamics*, 1989, 18, 2, p. 50-62.

²³ ZABALZA, M. A., op. cit., p. 280-285

estat el nucli de moltes investigacions sobre el clima en les organitzacions. Mentre, el clima psicològic es refereix a la percepció i descripció que un individu fa d'una situació concreta dintre de l'organització, proper a la idea de satisfacció.

El *clima social* ha estat una de les vessants més recurrents d'entendre el clima en les organitzacions i fa referència a les relacions interpersonals entre els diferents membres d'una organització o, en aquest cas, d'una institució educativa. Silva cita a Schneider en la seva diferenciació entre clima en l'organització i clima social.²⁴ L'autor diu que el clima social es refereix a les polítiques i activitats característiques de la manera en la que els iguals es relacionen. També en aquest sentit, podem assenyalar el treball de Moos.²⁵ Aquest darrer autor analitza com els membres d'una organització duen a terme conductes diverses segons sigui la percepció del clima social que té lloc en una situació determinada.

Les expressions d'afecte, els gestos de suport i l'administració de reforços positius i negatius són alguns dels elements essencials del *clima emocional* que intenta recollir la dimensió afectiva de les relacions. Així doncs, el valor dels aspectes afectius s'ha destacat en les organitzacions com un element fonamental a analitzar per entendre el seu funcionament. Dintre d'aquesta perspectiva, es cita a Schmuck i Schmuck consideren que el clima escolar són les vibracions, els sentiments que es viuen en la institució educativa.

Finalment, els estudis que s'han centrat en l'anàlisi del *clima intel·lectual o acadèmic* es basen en l'ambient que creen les organitzacions, en aquest cas escoles, envers l'estudi i la formació. En aquest sentit, els plantejaments curriculars o els programes sorgits de la pròpia dinàmica escolar poden convertir-se en veritables elements de pressió en el funcionament del centre. De la mateixa manera, les expectatives acadèmiques també incideixen de forma notable en les relacions i el rendiment dintre de l'organització escolar.

1.4. Metodologia en la investigació sobre el clima en l'organització

Tal i com hem posat de relleu en els punts anteriors, l'estudi sobre el clima en l'organització ha intentat assolir millores en els objectius productius en el món

²⁴ SILVA, M., op. cit., p. 33.

²⁵ MOOS, R.H.: *Evaluating educational environments*. Londres, Jossey Bass, 1987.

empresarial i educatius en l'àmbit de l'escola. A nivell metodològic, aquesta finalitat s'ha traduït en el desenvolupament de diverses tècniques d'avaluació de caire quantitatiu, basades en l'anàlisi estadístic de dades. És, d'aquesta manera, com han aparegut múltiples qüestionaris i inventaris dirigits a la mesura del clima en l'organització.

Aterrant a l'àmbit educatiu, també trobem una gran varietat d'instruments per a l'estudi i mesura del clima escolar. La idea de que està directament relacionat amb alguns dels productes i resultats que es pretenen assolir des del centre educatiu fa sorgir la necessitat de constatar i mesurar el clima de l'aula i del centre.

De totes maneres, ja advertíem en el punt anterior que el contingut del clima pot ésser diferent segons l'opció prèvia que realitzem: si s'entén que la unitat d'anàlisi és l'organització o l'individu. Cal tenir present que aquesta decisió determinarà també la metodologia a utilitzar en cada cas; suposa no només una opció conceptual sinó també metodològica. Quan la unitat d'anàlisi és l'organització en si mateixa la mesura va destinada a valorar les propietats objectives d'aquesta. Per això s'utilitzen com a principal font d'informació directius i/o professorat, és a dir, persones coneixedores de la dinàmica i funcionament globals de l'organització o el centre educatiu. Mentre, quan la unitat d'anàlisi és l'individu, es mesuren o analitzen les reaccions i percepcions subjectives dels diferents membres de l'organització o, en alguns casos, fins i tot els seus comportaments. Així, l'observació i sobretot els qüestionaris han estat les tècniques més reconegudes per a l'estudi dels climes escolars. Val a dir però, que actualment s'utilitzen tècniques diverses simultàniament, amb la intenció de triangular la informació i no distorsionar la realitat.²⁶

Donada la importància que han pres en l'estudi del clima en les organitzacions educatives, a continuació analitzarem un instrument per a la mesura del clima del centre educatiu i un altre per a la mesura del clima de l'aula. Ens referim a l'OCDQ de Halpin i Croft i el CES de Moos i Trickett, respectivament, dos dels instruments de mesura del clima més utilitzats i revisats dintre de l'àmbit educatiu.²⁷

²⁶ FERNÁNDEZ, M^a. J. i ASENSIO, I.: "La medida de clima escolar y de clima de clase" a *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 1988, 32, p. 8-11.

²⁷ FERNÁNDEZ, M^a. J. i ASENSIO, I.: "Dos instrumentos para la medida del clima" a *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 1988, 32, p. 12-15. L'OCDQ compta amb una versió revisada i contemporània elaborada per Hoy i alguns col·laboradors, HOY, W. K.; TARTER, C. J. i KOTTKAMP, R. B., op. cit., 19. El CES té una adaptació a l'espanyola de R. Fernández-Ballesteros i B. Sierra de la Universidad Autónoma de Madrid i editat per TEA.

L'OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) de Halpin i Croft pretén mesurar el clima organitzatiu del centre, que es considera una variable de l'eficàcia del mateix. Per a la seva elaboració, Halpin i Croft parteixen de la idea que el clima és a l'organització el que la personalitat és a l'individu i que aquest té com a indicadors les percepcions del professorat i la direcció dels centres. En aquest marc, van construir un qüestionari per mesurar el clima organitzatiu així entès que consta de 64 expressions com les que adjuntem a continuació.²⁸

Ítems o expressions	Es dóna en rares ocasions	Es dóna a vegades	Es dóna freqüentment	Es dóna quasi sempre
El director dedica part del seu temps a ajudar als professors				
Els professors formen grups "socials" petits i selectes				
El director dóna exemple prenent seriosament el seu treball				

El conjunt d'ítems que configuren el qüestionari es distribueixen en 8 dimensions o subtests. D'una banda, les dimensions de despreocupació, obstrucció, moral i intimitat serveixen per descriure la conducta dels professionals de l'educació. La dimensió de despreocupació fa referència a la tendència dels professors a deixar-se portar per la rutina. La d'obstrucció representa la percepció, per part dels i les mestres, d'impediments alhora de dur a terme la seva tasca. La dimensió de la moral o esperit es correspon amb la idea d'autorealització i satisfacció en el treball. Finalment, la dimensió d'intimitat vol representar l'existència de relacions interpersonals i d'amistat entre els professionals de l'educació.

D'altra banda, la conducta de la direcció queda definida a partir de les dimensions d'aïllament, èmfasi en el rendiment, empena i consideració. La primera, la dimensió d'aïllament, fa referència a la reserva o manera distant de la direcció. En segon lloc, l'èmfasi en el rendiment destaca l'orientació del centre cap a la tasca i la supervisió del director perquè això es compleixi. Ja en tercer lloc, l'empena destaca una direcció que, orientada cap a la tasca, predica amb l'exemple i resulta acceptada per la resta de

²⁸ Exemples d'ítems de l'OCDQ, FERNÁNDEZ, M^a. J. i ASENSIO, I., op. cit., p. 13.

membres de la institució educativa. Finalment, la dimensió de la consideració recull l'actitud favorable de la direcció cap al professorat en quant a persones.

La combinació d'aquests 8 subtests és el que dona lloc a diferents tipus de climes organitzatius que a través d'un continuum es defineixen com a clima obert, autònom, controlat, familiar, paternal o tancat. Aquesta tipologia és doncs, la tipologia que permet identificar el clima escolar d'un centre d'educació elemental o secundària a partir de l'OCDQ de Halpin i Croft.²⁹

Per finalitzar la revisió de l'OCDQ adjuntem un quadre que recull les característiques de cadascun dels tipus de clima.³⁰

Subtests	Tipologia de clima					
	Obert	Autònom	Controlat	Familiar	Paternal	Tancat
Despreocupació	Baix	Baix	Baix	Alt	Alt	Alt
Obstrucció	Baix	Baix	Alt	Baix	Baix	Alt
Moral o esperit	Alt	Alt	Alt	Intermig	Baix	Baix
Intimitat	Intermig	Alt	Baix	Alt	Baix	Intermig
Aïllament	Baix	Alt	Alt	Baix	Baix	Alt
Èmfasi en rendiment	Baix	Baix	Alt	Baix	Alt	Alt
Empenta	Alt	Intermig	Intermig	Intermig	Intermig	Baix
Consideració	Alt	Intermig	Baix	Alt	Alt	Baix

Per la seva banda, el CES (Classroom Environment Scale) de Moos i Trickett pretén mesurar el clima social de l'aula, és a dir, les relacions professor-alumne i alumne-alumne i l'estructura organitzativa d'una classe. L'instrument està constituït per 90 expressions. Tal i com hem fet amb l'OCDQ, a continuació presentem alguns exemples d'ítems o expressions que configuren el CES.³¹

²⁹ OWENS, R. G.: *La escuela como organización. Tipos de conductas y práctica organizativa*. Madrid, Aula XXI, Santillana, p. 255-285.

³⁰ Característiques dels perfils prototípics de cada tipus de clima, HOY, W. K.; TARTER, C. J. i KOTTKAMP, R. B., op. cit., p. 16.

³¹ Ítems extrets de la versió adaptada a l'espanyol del CES, editada i distribuïda per TEA el 1985.

Ítems o expressions	Vertader	Fals
Els alumnes d'aquesta classe "estan als núvols"		
En aquesta classe hi ha poques normes que complir		
Al professor li agrada que els alumnes facin treballs originals		
Els estudiants no competeixen els uns contra els altres		
Els alumnes en aquesta aula arriben a conèixer-se realment bé		

Els 90 ítems del CES es distribueixen en 9 escales i 3 dominis. D'aquesta manera, el domini de les relacions inclou els aspectes afectius de la interacció i es concreta en les escales d'implicació, afiliació i ajuda del professor. L'escala d'implicació es refereix al grau d'atenció i interès dels i les alumnes en les activitats i discussions a l'aula. L'escala d'afiliació es correspon amb el grau d'amistat entre els estudiants del grup. La darrera, és l'escala d'ajuda al professor.

El domini de creixement personal es refereix al funcionament de l'ambient de classe i inclou les escales d'orientació a la tasca i de competició. Així doncs, l'escala d'orientació a la tasca es refereix a la importància que es dona al compliment del programa. En canvi, l'escala de competició representa el grau de valoració de l'esforç i èxits personals.

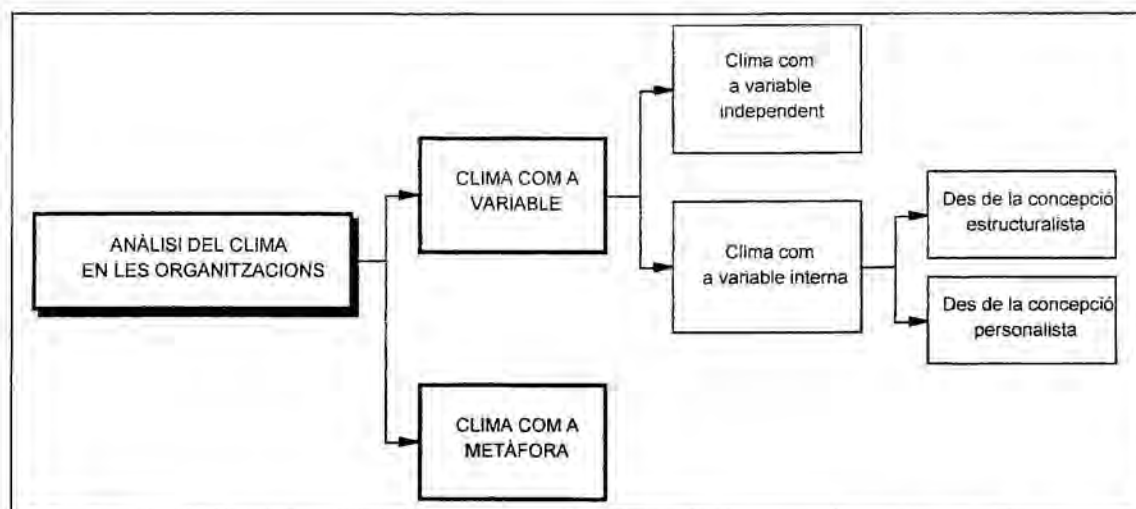
Finalment, el domini del sistema de manteniment i canvi, referit a les regles que marquen les innovacions de la classe, queda representat a partir de les escales d'ordre i organització, claredat de les normes, control del professional i innovació. La primera d'aquestes, la d'ordre i organització, es correspon amb el grau d'importància atribuïda al comportament correcte i l'organització de la feina. La segona, la claredat de les normes, posa l'èmfasi en el fet que els i les alumnes coneguin les normes i les seves conseqüències, tenint així la possibilitat de complir-les. Ja la tercera escala, la de control del professor o professora, es refereix al grau en el que aquest és estricte amb el compliment de les normes abans esmentades. Finalment, l'escala d'innovació fa referència la varietat i originalitat de les activitats que planteja el professional de l'educació a l'aula, així com també el grau d'intervenció de l'alumnat en les mateixes.

A partir de la combinació dels diferents dominis i escales, el CES permet identificar diferents tipus de clima de classe d'educació secundària o superior: les classes orientades a la innovació, a la relació estructurada, a la competició com sistema de suport, a la tasca amb el suport del professorat, a la competitivitat desmesurada i al control.

Com hem pogut comprovar, la creació de diferents instruments per a la mesura del clima en l'organització educativa ha estat la línia de treball predominant, així com també el fruit obtingut a través de diverses investigacions.³² Malgrat ésser diferents, en gairebé tots els casos s'ha compartit però, la pretensió de respondre a la pregunta de què és el clima escolar, quines són les dimensions que el componen i/o quines les tipologies que l'expliquen.

1. 5. Línies de treball: relació entre clima i organització

Ja hem anunciat al principi d'aquest capítol que l'estudi i anàlisi del clima en les organitzacions no ha seguit sempre la mateixa direcció i que ha variat en funció de la concepció d'organització que hi havia al darrera. A continuació farem un repàs de les principals línies de treball al voltant de la idea de clima en l'organització. Som conscients que no tots els autors les han organitzat segons aquesta classificació, i malgrat això nosaltres l'hem escollida perquè considerem que és força entenedora, tenint en compte que ens permet seguir un mateix esquema per explicar els conceptes de clima i cultura en les organitzacions.³³ Així doncs, adjuntem un quadre que resumeix les línies de treball envers el concepte de clima en les organitzacions que després passarem a definir detalladament.



³² Altres instruments de mesura que analitzen la dinàmica i funcionament del centre també han incorporat ítems sobre aspectes propers a la idea de clima. En aquest sentit, el QUAFE inclou un apartat sobre l'ambient de treball. DARDER, P. i LÓPEZ, J. A.: *El QUAFE 80. Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola*. Barcelona, Dossier Rosa Sensat, 1984. Aquest es tracta d'un instrument que pretén buscar la coherència entre el Projecte Educatiu de Centre i l'estructura i funcionament del mateix.

³³ ALONSO AMO, E., op. cit., p. 46.

Aquesta manera de classificar els treballs sobre clima en les organitzacions està en funció de les diferents concepcions d'organització a la que aquest ha estat lligat. Així, es diferencia entre clima com a variable i clima com a metàfora de l'organització.

Clima com a variable

En aquest cas, es parteix de la concepció de l'organització com a sistema obert immers en un medi o ambient concret al que l'organització haurà d'adaptar-se en cada situació. En aquest marc, es considera que el clima és quelcom que té l'organització, que es pot analitzar, mesurar i manejar per a l'optimització de la pròpia institució.

En base a aquest sistema en el que conflueixen elements diversos, el clima podrà ser considerat una variable de caire extern o intern que exerceix una influència en el comportament dels i les membres de l'organització. És precisament aquesta influència el que les investigacions i estudis voldran analitzar, tot seguint la millora de les organitzacions.

Tal i com ja hem anticipat però, dintre de la concepció del clima com una variable, aquest tampoc s'ha estudiat sempre de la mateixa manera. A continuació intentarem posar de relleu com les investigacions sobre clima en les organitzacions han obtingut resultats força diversos. Aquests depenen de si els autors han emfatitzat en l'anàlisi de factors organitzatius o individuals. Així, podem diferenciar entre el clima entès com una variable independent i clima com una variable interna de l'organització.

Quan entenem el *clima com una variable independent a l'organització* partim d'una perspectiva macroscòpica en la que el clima és considerat la situació organitzacional d'una institució determinada, pressuposant que dominen els factors situacionals de l'organització. En aquest sentit, destaca l'aportació de Forehand i Gilmer que defineixen el clima com un conjunt de característiques que descriuen una organització, que permeten distingir-la d'altres organitzacions, són duraderes en el temps i influeixen en el comportament dels membres de les organitzacions.³⁴ També en aquest mac, s'apunta a Tagiuri quan es refereix a la "*qualitat ambiental total*", de la que el clima n'és una característica, formada per diferents variables que ja hem avançat: l'ecològica, l'ambient social, l'estructura organitzativa i la cultura. Per la seva banda, Moos, des del que s'ha anomenat una perspectiva d'ecologia social, va emfatitzar en les

³⁴ SILVA, M., op. cit., p. 41.

demandes ambientals, analitzant les variables ecològiques i estructurals, i introduint també les socials i psicosocials dels grups i institucions.³⁵ Així, Moos va analitzar com influenciaven aspectes propis de l'organització i del seu ambient en el tipus de relacions que es donaven en el seu interior; un exemple va ser l'anàlisi i contrast entre centres educatius i residències per a nois, per a noies i mixtes. Per aquest autor, el clima és un dels elements configuradors -junt amb l'arquitectura de l'organització, les característiques del grup i el context institucional- d'aquest ambient social en el que es troba l'organització. Des d'aquesta perspectiva, el clima està compost per un conjunt de variables independents i referents a factors organitzacionals que interactuen entre ells i influeixen directament en el comportament d'aquesta. S'han assenyalat com a elements constituents del clima el context, l'estructura, les normes i els valors de l'organització.³⁶ Aquesta línia de treball però, no ha estat exempta de crítiques. En ocasions s'ha titllat de no aportar informació i mesures sobre característiques situacionals noves, sinó estar analitzant de forma diferent aquelles que ja s'havien estudiat a través d'investigacions anteriors.

Ja des d'una perspectiva microscòpica, el *clima s'ha estudiat com una variable interna o dependent de l'organització*. S'ha entès, que aquest representa la percepció global que els individus tenen de l'ambient de l'organització de la que formen part. És així com s'introdueixen elements de caire més subjectiu per explicar el clima en les organitzacions. Però, segons quin es consideri el nucli que ha originat aquestes percepcions s'establiran estudis de diferents tipus. Així, tot i tenir un fonament comú, aquesta línia de treball no sempre ha seguit la mateixa direcció. Podem diferenciar entre dues concepcions del clima com a variable interna, l'estructuralista i la personalista.

Des de la *concepció estructuralista*, la unitat d'anàlisi és la pròpia organització, els mateixos elements objectius del context de treball. La concepció objectiva o estructuralista parteix de la idea que el clima l'origina la resposta dels membres d'una organització determinada davant la seva pròpia estructura. L'estudi versa sobre aspectes objectius com són el tamany, els nivells de jerarquia de l'autoritat, la tecnologia que s'utilitza o la centralització i descentralització de la presa de decisions -elements objectius que configuren l'estructura de l'organització- i com aquests influeixen en el comportament dels seus membres. En aquest sentit, destaca les aportacions de Payne i

³⁵ MOOS, R. H., op. cit.

³⁶ ALONSO AMO, E., op. cit., p. 46.

Pugh que assenyalen com l'ambient de l'organització influeix en les actituds, valors i percepcions dels seus membres respecte el què passa en aquesta. A través de la seva investigació, els autors van trobar certes correlacions entre variables de l'estructura com són la descentralització i el tamany de l'organització i el clima de la mateixa. Van posar de relleu que, quan els processos de presa de decisions es perceben com descentralitzats i menys formalitzats, el clima tendeix a ser més càlid i de suport, al igual que acostuma a passar quan el tamany de l'organització és menor.³⁷ De totes maneres, malgrat s'estableixen algunes relacions entre variables estructurals i clima en l'organització, hem de tenir en compte que resulta difícil parlar d'una veritable consistència en aquestes. Partint de la idea que les característiques a analitzar són comunes per a tots els membres de l'organització, sorgeix una crítica conceptual d'aquesta concepció ja que fa impossible explicar els climes diversos que poden arribar a donar-se entre diferents grups d'una mateixa organització; només serveix per explicar diferències entre organitzacions. Finalment, també cal deixar clar que a través d'aquests estudis no es pretén negar la incidència de la personalitat dels individus en el comportament de l'organització però, d'alguna manera, s'opta per analitzar-ne els seus aspectes més objectius.

Dintre de la *concepció personalista*, es considera als individus com processadors d'informació i “*el clima com el conjunt de percepcions que aquests elaboren sobre el medi en el que treballen i que reflecteixen la interacció entre les característiques personals de l'individu i les de l'organització*”.³⁸ Aquestes percepcions parteixen dels fets, l'estructura i les característiques objectives de l'organització, d'una banda, i les necessitats, inquietuds, valors i creences de l'individu per una altra. En definitiva però, es considera que són els individus els que realment atribueixen significat als elements que configuren una organització, deixant poc espai a la resta d'elements. Cal fer referència a línies de treball que, entenent el clima com la personalitat de l'organització, van des de posar l'atenció als problemes de compatibilitat entre individu i organització -i com aquests són viscuts pels seus membres-, a profunditzar en les relacions dels participants amb els aspectes informals del sistema social.

En el primer cas, cal destacar el treball d'Argyris qui, a partir de la seva investigació en una entitat bancària, va advertir la dificultat de fer coincidir les

³⁷ Id., p. 47.

³⁸ Id., p. 49.

necessitats de l'individu i els requeriments de l'organització, també la necessitat de trobar una forma d'equilibri entre ambdues forces.³⁹ En la mateixa línia, Owens també destaca a Etzioni i la seva teoria del consentiment.⁴⁰ Aquesta explica com l'ajust entre individu i organització depèn de com aquesta atrau als seus participants, tot diferenciant entre institucions coercitives, utilitàries i normatives. Ja en l'àmbit educatiu, s'assenyala el treball d'Stern i Steinhoff i el seu Organizational Climate Index (OCI) com un clar exemple en aquesta línia de treball. Des d'aquest, s'entén que la conducta en un ambient determinat és el fruit de la congruència existent entre les necessitats de l'individu i les pressions que exerceix l'organització. Els autors van diferenciar entre 6 factors que, agrupats en 2 grans blocs, permeten descriure el clima organitzacional. Els blocs als que ens referim són la pressió de desenvolupament -clima intel·lectual, nivell d'exigència, practicisme, suport i ordre- i la pressió de control -control de l'impuls. En el segon cas, Owens cita la investigació de Whyte envers les relacions interpersonals entre els treballadors de restaurants durant l'horari laboral.⁴¹ De la mateixa manera, també assenyala a Halpin i Croft -i el seu Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ- com les figures més representatives dintre d'aquesta línia de treball en l'àmbit educatiu. Tal i com ja hem comprovat anteriorment, el seu treball es fonamenta en la idea de que el clima està íntimament relacionat amb les conductes percebudes en el professorat i la direcció escolar. Finalment, dintre de la concepció personalista, es considera que els determinants del clima en l'organització són els processos de selecció de personal, d'atracció d'individus cap a una organització concreta i d'atracció -procés a través del qual l'organització corregeix els errors succeïts en els processos anteriors. En definitiva, aquests tres elements són els que fan que els individus d'una mateixa organització percebin el seu clima de forma molt similar.⁴² Des d'aquesta perspectiva tampoc s'aconsegueix explicar els diferents climes dintre d'una mateixa organització.

Clima com a metàfora

Des d'aquesta concepció es parteix de la idea d'organització com a metàfora, és a dir, com a concepte simbòlic. És precisament així com l'organització es converteix en

³⁹ ARGYRIS, C., op. cit.

⁴⁰ OWENS, R. G., op. cit., p. 251.

⁴¹ Id., p. 253.

⁴² ALONSO AMO, E., op. cit., p. 47.

una representació, una expressió simbòlica, un conjunt de significats compartits pels diferents membres que sorgeix de la interacció social entre aquests. L'organització és un clima.

En aquest marc, el clima passa a ser entès com el conjunt de percepcions compartides que sorgeixen de la interacció entre els membres d'una organització. Els diferents climes dintre d'una mateixa organització apareixen, en aquest cas, de les interaccions entre grups diversos. En aquest sentit, Silva cita textualment a Schneider quan diu que *“les percepcions del clima són descripcions psicològicament molars en les que hi ha acord per caracteritzar les pràctiques i procediments d'un sistema. A través d'elles un sistema pot crear diversos climes. La gent percep climes diferents perquè les percepcions molars funcionen com marcs de referència per aconseguir una congruència entre la conducta i les pràctiques i procediments del sistema”*.⁴³

Tot plegat s'explica des dels processos de socialització i personalització que es donen dintre d'una organització. En el primer procés, es tracta de la forma com els nous membres coneixen i s'incorporen a l'organització a través d'un procés amb el que descobreixen què és el que aquesta espera d'ells. En el segon cas, ens referim al procés a través del qual l'ambient rep la influència dels individus i a la inversa.

Fins aquí hem revisat els principals elements històrics, les diverses definicions, els diferents continguts i cadascuna de les línies de treball que ha originat el concepte de clima aplicat a l'estudi de les organitzacions. Hem pogut comprovar la diversitat paradigmàtica i metodològica que ha perseguit aquest concepte.

La revisió bibliogràfica i anàlisi de l'estat de la qüestió, tal com ja hem anunciat anteriorment, resultava una tasca necessària en un estudi que pretén utilitzar el concepte de cultura -sota el prisma de l'educació moral- aplicat a la institució educativa. Clima i cultura han estat, dos conceptes que han conviscut durant molt de temps en els estudis de les organitzacions. En els últims temps però, les investigacions sobre la cultura en les organitzacions han anat creixent mentre es veia decreïxer les referents al clima. A continuació, presentem els trets característics del concepte de cultura en relació a les organitzacions. Per fer-ho, seguirem el mateix esquema que hem utilitzat en el cas del clima.

⁴³ SILVA, M., op. cit., p. 45.

2. Sobre el concepte de cultura en les organitzacions

En el segon apartat d'aquest capítol repassarem els trets característics en l'estudi de la cultura en les organitzacions. A l'igual que en el cas del clima, aportem una aproximació històrica al concepte, un estudi de les principals definicions al respecte, dels seus continguts, de la metodologia d'investigació que s'ha utilitzat i de les principals línies de treball que ha suposat la recerca en aquest sentit.

2.1. Aproximació històrica al concepte de cultura en les organitzacions

De la mateixa manera que passa amb el concepte de clima en les organitzacions, el concepte de cultura comença a ser investigat en el moment en el que es passa d'una concepció tradicional de l'administració científica del treball i s'introdueix la idea de l'organització com a sistema obert i en relació a un ambient al qual ha d'adaptar-se.⁴⁴

Els primers treballs en aquest sentit es situen en el moviment reaccionari davant del management científic imposat per Taylor. Una primera aportació va ser la d'Elton Mayo i els seus col·laboradors que van introduir el concepte de "cultura en les organitzacions" o "cultura corporativa" dintre de l'àmbit de l'organització. Aquests són els primers autors que destaquen el valor de les normes, sentiments o interaccions en els grups de treball i les organitzacions. A partir d'aquí, seran diversos els estudis en les ciències empresarials que posen al descobert la importància de les dimensions qualitatives en les organitzacions i la seva influència en la capacitat de treball de l'individu.

De totes maneres, s'assenyala a Barnard i Drucker com els autors que, sense parlar directament de "cultura en les organitzacions", es converteixen en els antecessors immediats del concepte.⁴⁵ El primer introdueix el concepte de sistema per explicar l'organització, i assenyala la importància d'assolir una bona relació entre el funcionament de l'organització i la vivència dels valors dels seus membres respecte el fi de l'organització. En la mateixa línia, Drucker, que tampoc es va referir mai

⁴⁴ L'exhaustiu anàlisi que sobre el concepte es duu a terme a *La estrategia del caracol* apunta els antecedents del concepte de cultura en les organitzacions, també els punts d'inflexió en la història del concepte. DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.: *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Oikos-Tau, 1999

⁴⁵ BARNARD, CH. I.: *The functions of the executive*. Boston, Harvard University Press, 1968 i DRUCKER, P.: *La gerencia de empresas*. Barcelona, EDHASA, 1979.

explícitament a la idea de cultura en les organitzacions, es va dedicar a estudiar les empreses en tant que comunitats d'éssers humans basades en creences i principis comuns propis. Aquestes idees després seran recuperades en diverses definicions del concepte de cultura de l'organització.

Malgrat als anys 50 el concepte de "cultura en les organitzacions" s'introdueix en estudis sociològics sobre l'empresa, no és fins a finals dels anys 70 quan aquest pren unarellevància teòrica i pràctica considerable des de l'àmbit de la sociologia industrial, concretament des del "management empresarial". Per tant, sembla ser que des de que Pettigrew va reivindicar el seu estudi, el desenvolupament del concepte ha estat ascendent, així com també diferent segons el moment.⁴⁶ En un primer moment va ser entès com a valor explicatiu de les conductes que es donen dintre d'una organització i, posteriorment, com un factor d'identificació i diferència entre organitzacions, que influeix directament en el seu rendiment.

Però decididament és als 80 quan el concepte pren força amb la publicació de dues obres reconegudes mundialment. D'una banda, ens referim a la *Teoria Z* d'Ouchi⁴⁷ en la que s'analitzen les diferències entre les empreses americanes i les japoneses i com aquestes influeixen en la seva producció. D'altra banda, va destacar *En búsqueda de la excelencia* de Peters i Waterman.⁴⁸ En aquesta obra s'exposa com aquelles empreses, els únics objectius de les quals són els financers, no funcionen econòmicament tan bé com aquelles que tenen un conjunt més ampli de valors. Diversos autors destaquen també el treball realitzat per Deal i Kennedy en el seu treball *Culturas corporativas*,⁴⁹ que pretenen analitzar els rituals de la vida corporativa a través de l'estudi de diferents empreses.

D'aquesta manera, en els darrers anys, el concepte de clima que analitzàvem en els apartats anteriors ha hagut de conviure amb la idea de cultura en relació a l'organització. Un concepte que ha anat prenent cada cop una major rellevància en l'estudi d'organitzacions diverses.

⁴⁶ PETTIGREW, A.: "On studying organization cultures" a *Administration Science Quarterly*, 1979, 24, p.570-581.

⁴⁷ OUCHI, W. G.: *Teoría Z*. México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

⁴⁸ PETERS, T. i WATERMAN, R.: *En busca de la excelencia*. Barcelona, Folio DL, 1983.

⁴⁹ DEAL, T.E., i KENNEDY, A.A.: *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*. México, Fondo Educativo Interamericano, 1986.

*“L'interès de conèixer i descriure els components culturals tenen una doble finalitat. D'una banda, comprendre les variables que incideixen en el funcionament de les organitzacions; i de l'altra, possibilita processos d'intervenció que faciliten el desenvolupament de les organitzacions”.*⁵⁰

Les paraules de Gairín estableixen així els principals objectius que persegueix l'estudi de la cultura en les organitzacions. Aspectes que, els investigadors de la cultura en les organitzacions, han estudiat a través de l'anàlisi de les forces que motiven el seu comportament per comprendre la realitat de l'organització amb major profunditat. És possiblement per això que, les disciplines afins a l'estudi de la cultura en les organitzacions han estat fonamentalment l'antropologia i la sociologia.

L'interès d'investigació de la cultura en l'organització rau, d'una banda, en la comprensió profunda dels elements que la componen. No és el mateix observar la realitat de l'organització, que analitzar-ne els elements intrínsecs i les interpretacions que l'expliquen o els aspectes que la doten de singularitat.⁵¹ D'altra banda però, la investigació sembla tornar a posar-se al servei de la millora de les institucions en l'estudi de la cultura. Davant d'això, podem afirmar que han estat nombrosos els autors que han posat èmfasi en la dificultat de canvi que impliquen les cultures en les organitzacions. De fet, s'ha parlat de la cultura com quelcom consistent i consolidat que es manté en el temps i que, per tant, no és fàcil de canviar. Tal i com després podrem comprovar, la postura respecte aquest tema varia segons la concepció de cultura que hi ha al darrera i el contingut que es considera que la conforma. Malgrat tot, resulta lògic entendre la investigació com un vehicle per a la comprensió que, en últim terme, ha de fer possible posar a punt estratègies de transformació i millora.⁵²

Garmendía, que representa la cultura com la imatge interna de l'empresa, ha estat un dels autors que han identificat i classificat les possibles intervencions pel canvi cultural dintre d'una organització.⁵³ Per això ha utilitzat dos criteris fonamentals: el nucli d'intervenció -les actituds i conductes o l'estructura organitzativa- i a qui va dirigida la mateixa -individus, grups u organització. En la mateixa línia, Robbins revisa

⁵⁰ GAIRÍN, J.: *Organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla S.A., 1996, p. 367.

⁵¹ GAIRÍN, J., op. cit., p. 365.

⁵² Díez Gutiérrez, E. J., op. cit., p. 229.

⁵³ GARMENDÍA, J. A.: *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid, ESIC, 1990.

algunes estratègies com l'educació, la comunicació o la coerció per enfrontar-se a la resistència al canvi dintre de les organitzacions.⁵⁴

A més, les possibilitats de l'estudi de la cultura han despertat també l'interès en el camp de les organitzacions no lucratives com pot ser l'escola. És així com, s'ha posat al descobert que la forma de ser d'aquesta, els seus resultats, les seves possibilitats de canvi i importància per a la societat resideixen en la seva cultura. Aquesta, en definitiva, pot ser considerada un element clau perquè l'escola arribi a ser el que volem que sigui.⁵⁵

2.2. Definició el concepte de cultura en l'organització

Quan arriba el moment d'aprofundir en el concepte de cultura en l'organització, aviat ens n'adonem que la seva definició no ha seguit sempre una mateixa direcció. A continuació, però, pretenem posar de relleu els principals elements comuns i diferenciadors de les línies de treball al voltant d'aquest concepte.

En aquest sentit, la proposta feta per Hofstede, Neuijen, Ohay i Sanders intenta recollir els elements definitoris de la cultura en l'organització que es repeteixen a través de les definicions de diversos autors. D'aquesta manera, afirmen que la cultura en l'organització és "*un constructe holístic, històricament determinat, afí als conceptes antropològics, socialment construït, soft i difícil de canviar*".⁵⁶ Es refereixen, en primer lloc, a un constructe en quant la cultura s'ha considerat una realitat intangible, que representa el sistema de significats construïts col·lectivament i compartits pels diferents membres de l'organització. Però a més, els autors puntualitzen que es tracta d'un constructe holístic, és a dir, que pretén reflectir el conjunt o globalitat de les creences, presumpcions o valors d'un grup o una organització.

En segon lloc, la seva proposta posa èmfasi en el fet que la cultura organitzativa és una realitat històricament determinada, és a dir, una producció històrica i relativa a un espai i un temps concrets. La tradició i el desenvolupament històric de l'organització doncs, pren un paper rellevant en la constitució de la seva cultura.

⁵⁴ ROBBINS, S. P.: *Comportamiento organizacional*. México, Pearson educación, 2001, p. 592-622.

⁵⁵ MUNICIO, P.: "La cultura escolar como clave" a *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 1988, 29, p. 2-5.

⁵⁶ HOFSTEDE, G.; NEUIJEN, B.; OHAVY, D.D. i SANDERS, G.: "Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases" a *Administrative Science Quarterly*, 1990, 35, p. 286-316, p. 286.

En tercer lloc, es tracta d'un constructe afí als conceptes antropològics ja que l'antropologia ha estat precisament el camp de coneixement del qual s'ha extret aquesta metàfora després aplicada a àmbits diversos. Tot i que l'aplicació del terme cultura a les organitzacions implica certes característiques específiques, no hem d'oblidar que l'essència extreta dels estudis d'antropologia es manté també en ella.

Es parla de la cultura en l'organització com un concepte socialment construït si partim de la idea que les maneres de viure són produïdes i adquirides socialment. És a dir, que la cultura es transmet i s'aprèn a través d'un procés de socialització i que acostuma a estar marcada per les ideologies socials.

En cinquè lloc, la idea de que és soft, es refereix a que és la part tova, interna i immaterial de l'organització. Finalment, els autors caracteritzen la cultura en l'organització com quelcom impossible d'improvisar i, d'alguna manera, també difícil de canviar. Aquesta darrera idea però, que ha estat força generalitzada entre diversos autors que han treballat aquest tema, no està exempta de crítiques.

A les aportacions de Hofstede, Neuijen, Ohay i Sanders, Díez Gutiérrez afegeix algunes idees. Afirma que la cultura és també un constructe ideològicament configurat, de caràcter dinàmic alhora que ambigu i en contínua negociació, constituït per subcultures en conflicte, que fa referència a presumpcions compartides que es manifesten en comportaments i artefactes culturals i difícil de canviar. Assenyala la relació de la cultura amb els moviments ideològics i socials dominants. Destaca també, el caràcter de provisionalitat de la cultura que es debat entre la conservació de la cultura pel manteniment del sentit col·lectiu i la transformació i adaptació de la mateixa davant els continus canvis i la complexa realitat. Incideix, precisament tenint en compte aquest procés constant de construcció, el fet que la cultura és també un espai de negociació de significats, no només amb l'exterior sinó també en el seu interior -entre les cultures en conflicte. Finalment, defineix la cultura com el conjunt de presumpcions compartides, és a dir, un sistema de teories en ús i esquemes coherents, compatibles, implícits i congruents que s'expressen a través de comportaments i altres produccions culturals. I que, atenent a totes aquestes idees, no són de fàcil modificació.⁵⁷

En la mateixa direcció, Peiró assenyala com a elements comuns a les definicions de diferents especialistes la referència a uns continguts culturals, el fet de comportar uns límits socials de la realitat que representa, un procés de configuració a través de

⁵⁷ DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 80-86.

l'aprenentatge de significats compartits i el valor de les dimensions històriques en la transmissió intergeneracional de la cultura en l'organització.⁵⁸ En definitiva, la cultura en l'organització està directament relacionada amb la ideologia o conjunt d'assumpcions, creences, valors o normes compartides entre els diferents membres d'una mateixa organització.

Dintre de l'àmbit educatiu, el concepte de cultura també s'ha aplicat en relació a les escoles per referir-se al sistema d'orientacions compartides entre els membres d'un mateix centre. D'aquesta manera, la idea de cultura de l'organització escolar s'ha convertit en una entitat global i compartida pels individus que la configuren que té el poder de diferenciar i dotar d'identitat i sentit la vida del centre.

"Les escoles són diferents en cadascun dels seus aspectes de funcionament ja que cadascuna és una barreja única d'elements diversos i interactius" i "la cultura és complexa i sempre contextualment única. I serà així per a cada escola".⁵⁹

En aquest sentit, la cultura en relació a l'escola s'ha estudiat fonamentalment com el sistema de significats, coneixements, valors, experiències i símbols que els membres d'un centre educatiu comparteixen i expressen a través de les seves pràctiques i comportaments.

Ja en el camp de l'educació moral pròpiament trobem alguna referència explícita a aquest concepte. Ens referim a l'estudi de Kohlberg i el seu equip de treball que van desenvolupar la idea de cultura moral com a una de les dimensions de l'atmosfera moral de la institució.⁶⁰ En aquest estudi, la cultura moral era analitzada a partir de la manera en la que l'escola és valorada com a institució i el caràcter de les normes compartides per la comunitat. Així, la seva promoció era la que havia de permetre el desenvolupament d'una comunitat cap a una etapa moral superior, convertint-se en l'objectiu central del seu enfocament i de l'anàlisi de les diferents reunions de la institució. Al llarg de la investigació, també es va poder demostrar que el procés democràtic influenciava de forma positiva en la cultura moral del centre. Aquest

⁵⁸ PEIRÓ, J. M^a.: *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona, PPU, 1990, p. 156.

⁵⁹ BEARE, H.; CALDWELL, B. J. i MILLIKAN, R. H.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid, La Muralla, 1992, p. 223.

⁶⁰ KOHLBERG, L.; POWER, F. G. i HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997. Aprofundirem en aquest sentit en l'apartat referent a Kohlberg que conté el proper capítol.

permetia la construcció de normes i del sentit comunitari compartits i, d'alguna manera, que tot plegat es traduís en canvis de comportament i influenciés l'acció moral dels membres de la comunitat.

En definitiva però, quan parlem de la idea de cultura en relació a l'organització ens trobem, davant d'un concepte de contingut abstracte que ha estat analitzat de forma diversa en funció del que s'ha considerat que eren els seus principals elements configuradors.

2.3. Els continguts de la cultura en les organitzacions

Arribat aquest punt, resulta interessant analitzar de major a menor els diferents nivells d'abstracció i profunditat de la cultura en les organitzacions que diversos autors han diferenciat a través dels seus estudis.⁶¹



Partint del quadre presentat, revisem les principals característiques, propostes i aportacions centrades en cadascun dels nivells del contingut de la cultura en l'organització.

Nivell I: supòsits i creences bàsiques de l'organització

Aquest nivell fixa la seva atenció en els elements més abstractes i profunds sobre els que s'aixeca l'organització. Entén que les creences, els esquemes, la ideologia, les teories en ús i les presumpcions de l'organització són el seu epicentre, la seva forma de veure, entendre i relacionar-se amb el món.

⁶¹ Nivells de contingut en l'estudi de la cultura en les organitzacions del text de Schein. SCHEIN, E. H.: *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, Plaza y Janés, 1988.

Aquest nivell d'anàlisi s'ha preocupat pel que l'organització creu que és real, el que és veritat. En aquest sentit els autors s'han interessat per les assumpcions o creences bàsiques com a elements fonamentals per a la comprensió del fenomen cultural en l'organització. Així doncs, es considera que el nucli d'aquesta cultura es troba en un nivell preconscient, invisible a l'observador. També en aquest primer nivell s'han generat estudis diversos per analitzar quines són aquestes creences fonamentals de l'organització.

En la línia més pura de l'estudi d'aquest nivell de continguts de la cultura organitzativa és on se situa Schein, un dels autors més representatius dintre de l'àmbit de l'empresa i en relació a aquest tema. L'autor defineix la cultura de la següent manera:

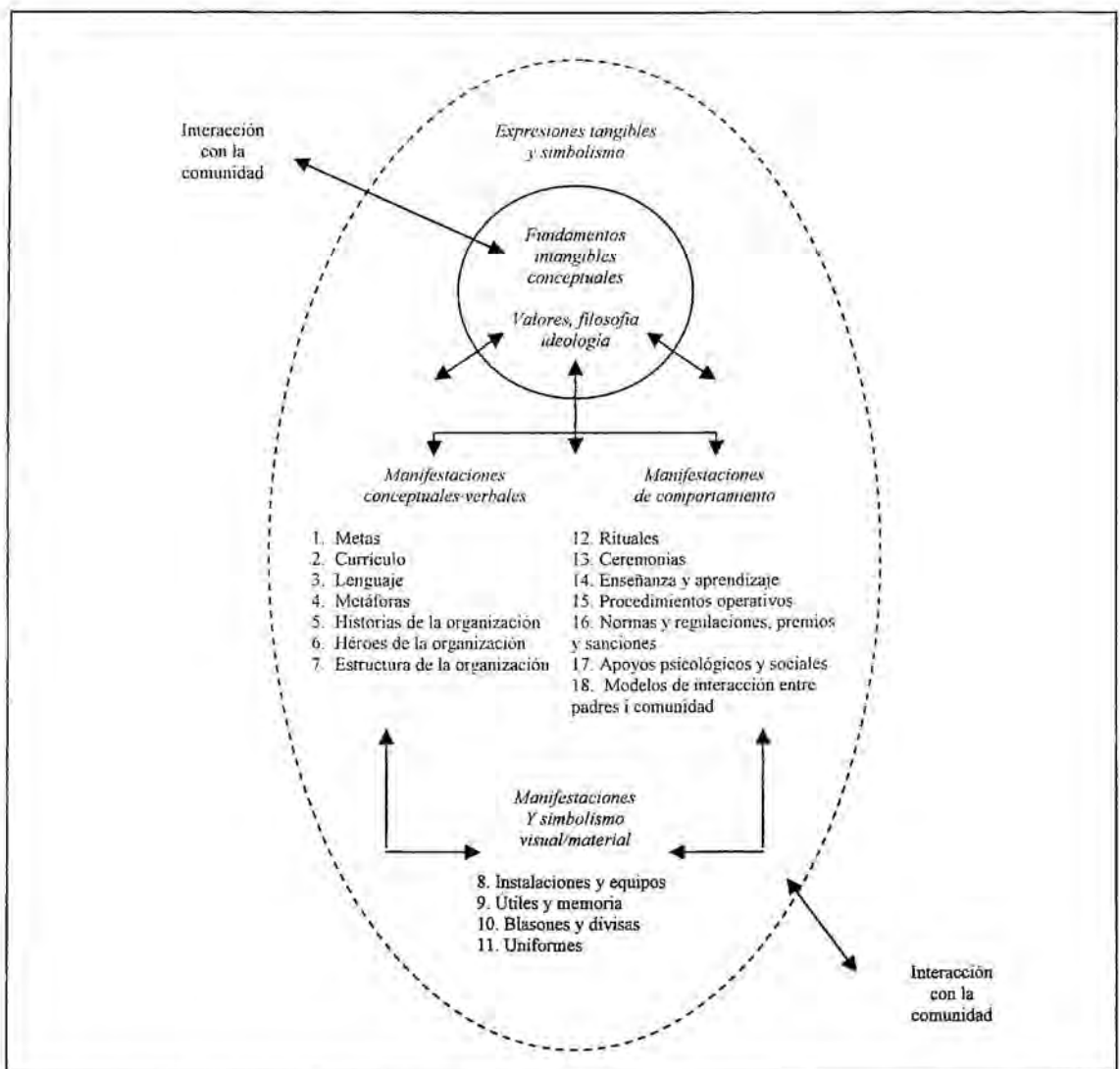
"Un model de presumpcions bàsiques -inventades, descobertes o desenvolupades per un grup donat en el procés d'aprenentatge a partir dels seus problemes d'adaptació externa i integració interna -que han exercit la suficient influència com per ser considerades vàlides i, en conseqüència, ser ensenyades als nous membres com la forma correcta de percebre, pensar i sentir aquests problemes".⁶²

Schein entén que els paradigmes culturals de cada empresa es formen al voltant de presumpcions bàsiques envers cinc grans elements: la relació amb l'entorn, la natura de la realitat i la veritat, la naturalesa del gènere humà, la naturalesa de l'activitat humana i la naturalesa de les relacions humanes. Pel que fa a l'entorn, es refereix a les possibles relacions que l'organització manté amb aquest i que poden ser de dominació, submissió, harmonia o altres tipus. En quant a la natura de la realitat i la veritat, l'autor inclou els diferents nivells de realitat, els criteris de pragmatisme i moralitat de l'organització i la manera en la que es percep el temps i l'espai dintre d'aquesta. Ja en la naturalesa del gènere humà, es fa referència a les presumpcions sobre el que són considerades conductes "humanes" i "inhumanes" a l'organització, possibles motius d'expulsió. La naturalesa de l'activitat humana es refereix a les presumpcions que l'empresa té sobre la manera d'actuar i el seu possible control, manipulació i perfeccionament. La naturalesa de les relacions humanes inclou les creences sobre les relacions dels individus dintre del grup, de poder, influència, jerarquia i intimitat, amor i relació entre iguals.⁶³

⁶² Id., p. 25.

⁶³ Id., p. 97.

En la mateixa línia que aquest autor, Beare, Caldwell i Millikan proposen un marc conceptual per valorar la cultura de l'escola.⁶⁴ A través d'aquest esquema, els autors posen de relleu tots els elements que consideren que estan presents en les cultures de diferents escoles. Aquests s'aixequen sobre un conjunt de fonaments conceptuals intangibles entre els quals trobem valors, filosofia i ideologia de la institució, el que realment dota de significat el que succeeix al centre. Beare, Caldwell i Millikan destaquen així com l'escola constitueix una entitat única en la que es combinen valors, experiències i coneixements dels diferents membres en interacció amb la comunitat i la trajectòria que l'ha fet possible. Finalment, també destaquen un conjunt de procediments operatius i una estructura que donen forma a tots els elements anteriors.⁶⁵



⁶⁴ BEARE, H.; CALDWELL, B. J. i MILLIKAN, R. H., op. cit. 226.

⁶⁵ Marc conceptual per valorar i desenvolupar la cultura de l'escola de Beare, Caldwell i Millikan. Id., p. 226.

Erickson, per la seva banda, en una revisió sobre les diferents concepcions de cultura a l'escola, va intentar exemplificar aquesta línia de treball.⁶⁶ Per fer-ho va contrastar les presumpcions bàsiques dels educadors americans i japonesos envers el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i va analitzar com aquestes influïen en la pràctica educativa. Va poder comprovar com els educadors americans partien de presumpcions com que és difícil aprendre a llegir, que les destreses relacionades amb la lectura s'aprenen seqüencialment i que, per tant, cal dedicar un temps i un espai a ensenyar a llegir als centres educatius. Mentre, els educadors japonesos pensaven que aprendre a llegir és senzill, i fins i tot es pot fer a casa i en la comunitat. Tenint en compte aquestes concepcions, és evident que les pràctiques educatives resultants eren força diferents en ambdós casos.

Nivell II: els valors de l'organització

En aquest segon nivell, els estudis sobre organitzacions s'han preocupat pels elements de tipus apreciatiu que configuren l'organització i que, d'alguna manera, són més conscients i menys abstractes que els anteriors. En definitiva, es preocupen pel que anomenem valors de l'organització, el que pels seus membres és important i valoren de forma específica dintre de la vida de l'organització.

Són precisament els valors els que doten de significativitat els fets, les accions i els comportaments socioculturals. En la mateixa línia, també es converteixen en els criteris a través dels quals triem i jutgem les nostres conductes individuals i també dintre d'un grup més ampli com pot ser una organització. Precisament per això, si pretenem analitzar els valors d'una organització és necessari un estudi en profunditat ja que sinó, és molt possible que el que primer descobrim coincideixi directament amb els valors expressats per l'organització. Per fer front a aquesta dificultat, Díez Gutiérrez diferencia entre els valors expressats, els valors aparents i els valors operatius.⁶⁷ Els valors expressats, són aquells que queden recollits en les declaracions, els discursos, els documents institucionals, la premsa, la publicitat i tot tipus de comunicació externa. Els valors aparents, per contra, poden analitzar-se a partir del que és considerat un èxit dintre de l'organització, les recompenses, l'elecció d'herois i dirigents i altres per l'estil.

⁶⁶ ERICKSON, F.: "Conceptions of school culture: an overview" a *Educational Administration Quarterly*, 1987, 23, 4, p. 11-24.

⁶⁷ Díez Gutiérrez, E. J., op. cit., p. 105.

Finalment, els valors operatius s'analitzen a través de les manifestacions internes de les presumpcions bàsiques de l'organització. Es refereix a qüestions com els sistemes de control, els sistemes de presa de decisions, els criteris per la selecció i promoció de personal, l'orientació predominant o el procés de resolució de conflictes.

En aquest sentit, des de l'àmbit de l'empresa, s'ha destacat les aportacions de Deal i Kennedy. Defineixen la cultura com el sistema de valors i creences compartides que interactuen amb els individus de l'organització, les seves estructures i els sistemes de control per produir normes de conducta.

En la mateixa línia, Garmendía proposa el que ell anomena "auditoria cultural" a partir d'una sèrie d'àrees com són la salut, la seguretat, la renda, el coneixement, la justícia distributiva, la participació i comunicació, l'autorealització, el prestigi i conservació de la naturalesa –extrets de la classificació de Maslow.⁶⁸ Després d'exposar cadascun dels valors, l'autor els desglossa en dimensions per formular els indicadors de cadascun d'aquests. El valor de la salut pot analitzar-se a través d'indicadors com les jornades perdudes per malaltia, les revisions mèdiques, les condicions d'higiene o altres indicadors subjectius de salut. Mentre, el valor de la participació i comunicació queda representat amb indicadors com la comunicació, els estils de direcció, la transparència comptable, la consulta, la representació, la codecisió, l'acció sindical, l'afiliació sindical i altres indicadors subjectius de la llibertat de participació. Finalment, i també a mode d'exemple, el valor de l'autorealització es presenta sota indicadors com la creativitat, la iniciativa, les noves formes d'organització i altres indicadors de caire subjectiu.

Nivell III: els artefactes i productes de la cultura

Els autors que ubiquen els seus estudis en aquest nivell d'anàlisi de la cultura organitzativa s'han preocupat pels productes culturals de l'organització, els elements tangibles que materialitzen les presumpcions i valors dels membres d'una organització. Anomenem artefactes culturals als productes, expressions i manifestacions externes de la cultura. Díez Gutiérrez elabora un quadre que recull els principals artefactes culturals d'una organització, també els elements d'anàlisi i les manifestacions més típiques.⁶⁹

⁶⁸ GARMENDÍA, J. A., op. cit., P. 65.

⁶⁹ A partir de les aportacions de Bruner a la seva obra *Actos de significado*, DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 114-115.

Ambit	Elements d'anàlisi	Manifestacions típiques
Rituals	De poder D'imatge D'iniciació de relació De treball, convencions Administratius De reconeixement	Actuació en les eleccions de representants pel Consell Escolar, en la selecció dels equips directius; comportament en la presa de decisions, persones de referència Rebuda de les visites, resolució de les reclamacions, estimació de l'alumnat, festa de l'escola, reunió inicial i final de curs Formació i proves a que són sotmesos els nous membres. Normes correctes de comportament i relació. Formalitat o informalitat en el tracte, pautes de discussió entre membres Actes repetits en la realització del treball quotidià. Rebuda dels convidats, ordenar aparcaments, festa del "patró" Reunions: quantitat, components, situació, comportament, contingut, atmosfera, gestos... Ascensos, jubilacions, entrega de títols...
Normes	De funcionament, de decor, de vestuari	Reacció dels membres davant d'una norma implícita violada. Marge d'autonomia que dona la normativa. Acceptació i interiorització de les normes. Decidides per consens o per imposició. Model de disciplina. Forma de comunicar els premis i sancions
Símbols	De consum, logotips, d'espai, publicitat, tabús	Nivell de consum aparent (tipus de roba, cotxes, viatges). Disseny d'espais físics, mobiliari, estat i dotació dels edificis i departaments; configuració de l'entorn de l'organització, ordre, configuració i situació de les oficines (lògica de les oficines), etc.
Mites	Cosmogònics, evolutius, malèfics, escatològics, morals	Orígens de l'organització. Evolució de l'organització. Sobre el mal en l'organització. Sobre el futur de l'organització. Sacralitzar en el seu origen les normes de conducta
Històries	Anècdotes Llegendes Paràboles	"Historietes" sobre un aconteixement significatiu succeït repetides vegades pels membres de l'organització Tradicions orals d'origen incert i que expliquen la situació actual d'algun aspecte de l'organització Exemples paradigmàtics; models de conducta
Herois	Curriculum Valors Imatge	Origen social, trajectòria professional, anys d'activitat, manteniment de les funcions, etc. Ideals, sentit pels problemes de futur, visions, disposició a la innovació dels recursos, apreciació resistència a les modificacions, capacitat de realització i d'insistència, aplom, disposició a l'aprenentatge, posicionament enfront del risc, tolerància a la frustració, etc. Pròpia i dels altres. Quadres d'honor
Material emprat	Docs. Interns i externs Recursos pedagògics	Publicacions internes (PEC, PGA, PCC, etc). Revista de centre, fulletons publicitaris, plaques i monuments Llibres, vídeos, recursos tecnològics elaborats o adquirits a editorials
Llenguatge	Categories Estils Comunicació	Categories que els identifiquen i diferencien dels altres, expressions que es repeteixen, maneres de dir pròpies del centre Comportaments en la informació i comunicació; predisposició al consens i al compromís, etc. Comunicació cap a dintre i fora de l'empresa. Propostes, cerces de qualitat i altres formes de col·laboració, canals oficials, actuacions en el camp de l'opinió pública

El quadre inclou, en primer lloc, els rituals o cerimònies com a seqüències d'activitats que reforcen els valors centrals de l'organització. Aquests són els rituals de poder, d'imatge, d'iniciació a la relació, de treball i convencions, administratius i de reconeixement. En segon lloc, conté les normes com a pautes que indiquen en quina mesura una conducta està o no permesa dintre de l'organització. Així, el quadre destaca les normes de funcionament, de protocol i de vestimenta. En tercer lloc, es fa referència als símbols com elements que permeten l'organització, comunicació i participació dintre de l'organització. Es refereixen, a símbols de consum, logotips, símbols en relació a l'espai, de publicitat i de tabús dintre de l'organització. A continuació, el quadre inclou també els mites que en forma de fets o personatges es converteixen en arquetips dels valors de l'organització. Els mites queden classificats en cosmogònics, evolutius, malèfics, escatològics i morals. Després, l'autor també inclou les històries o narracions que fan referència a moments clau en l'organització. Aquestes històries poden estar presentades en forma d'anècdotes, llegendes i paràboles. En sisè lloc, es contempla els herois, líders o personatges reconeguts que l'organització destaca a través del currículum, els valors i la pròpia imatge. El quadre també inclou el material realitzat i utilitzat per l'organització, bàsicament els documents interns i externs i recursos pedagògics. I, finalment, també es té en compte el llenguatge de l'organització, dintre del qual destaca les categories, els estils i els tipus de comunicació que s'utilitzen dintre d'aquesta.

Per la seva banda, Hofstede, Neuijen, Ohavy i Sanders van elaborar un model centrat en els artefactes de la cultura.⁷⁰ Parteixen d'una classificació de les manifestacions de la cultura en quatre categories: símbols, herois, rituals i valors. Els autors consideren que els aspectes superficials de la cultura -símbols, herois i rituals- poden considerar-se el que ells anomenen pràctiques, ja que són elements visibles i susceptibles de ser observats. A partir d'aquests afirmen que, malgrat la literatura especialitzada en el tema ha defensat els valors compartits com el nucli de la cultura corporativa, en realitat el cor de la cultura són les percepcions compartides de les pràctiques diàries que es duen a terme a l'organització.

Un cop revisats els tres nivells de contingut de la cultura, val a dir que no tots els autors s'han identificat amb un únic nivell, sinó que n'hi ha que han aportat propostes

⁷⁰ HOFSTEDE, G.; NEUIJEN, B.; OHAVY, D. D. i SANDERS, G., op. cit., p. 291.

que recollien com aspectes nuclears de la cultura organitzativa diversos elements dels que fins aquí hem classificat. Hi ha diversos autors que han integrat els continguts de la cultura assenyalats des de la perspectiva antropològica/sociològica -significats, coneixements i símbols compartits- i els de la perspectiva estètica -manifestacions amb valor propi en si mateixes. És d'aquesta manera com, per exemple, Bolívar Botía -des de l'àmbit educatiu- defineix la cultura com "*les representacions, expectatives, tradicions i simbologies pròpies, rols, codis de conducta, normes i patrons d'acció*".⁷¹

2.4. Les funcions de la cultura

Tal i com hem posat de manifest en punts anteriors, l'anàlisi de la cultura en les organitzacions ha anat variant els seus objectius segons la forma de concebre l'organització. Una de les finalitats que s'ha mantingut al llarg del temps ha estat la d'entendre el comportament de l'organització i dels seus membres, la seva pròpia manera de fer i de ser, amb vistes a dotar-la de sentit. D'aquesta manera estem acceptant que la cultura compleix una funció de donar identitat a l'organització. De totes maneres però, aquesta no és l'única funció que compleix la cultura en la vida de l'organització, sinó que n'hi ha d'altres que també li pertanyen directament. Ens referim a les funcions adaptativa, identificadora, socialitzadora, integradora, moldejadora, reguladora, motivadora, legitimadora, epistemològica, instrumental.⁷²

La *funció adaptativa* es fonamenta en el fet que la cultura en l'organització representa, tal i com ja hem posat de manifest anteriorment, una resposta adaptativa d'aquesta en el medi en el que es troba immersa. Es tracta d'una forma i un procés de donar unitat i coherència interna a l'organització per assegurar la seva capacitat de supervivència i adaptació.⁷³ Així, l'organització s'enfronta a l'ambient en el que es troba a través d'un comportament sistematitzat i consistent que, mentre assegura la seva adaptabilitat, també fa més complexa la resposta als possibles canvis que el medi li presenta.⁷⁴

⁷¹ BOLÍVAR BOTÍA, A.: "Culturas profesionales de la enseñanza" a *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, 219, p.68-72.

⁷² DIEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 117.

⁷³ SCHEIN, E. H., op. cit., p. 24.

⁷⁴ ROBBINS, S. P., p. 601.

La *funció identificadora* parteix de la idea que, per definició, la cultura en les organitzacions fa possible l'establiment de les fronteres entre una organització i una altra o entre una organització i el medi que l'envolta. Aquesta funció diferenciadora proporciona directament un sentit d'identitat pròpia als membres de l'organització -a través de formes de pensar, actuar o valorar- que alhora genera un compromís per part d'aquests envers l'organització a la que pertanyen. Es reafirma així el que ja hem assenyalat en altres punts, és a dir, que la cultura en l'organització es converteix en una entitat perdurable, de difícil modificació. És precisament per aquest motiu que es considera que una cultura sòlida i dominant sovint pot dificultar les fusions i adquisicions entre empreses.⁷⁵

Pel que fa a la *funció socialitzadora*, podem afirmar que la cultura en les organitzacions fa possible i necessari un procés de socialització a través del qual l'individu s'incorpora i passa a formar part de l'organització. En realitat és a través d'aquest procés de socialització com l'individu passa a ser una persona social. Es tracta d'incorporar a la pròpia individualitat pautes de pensament i acció pròpies d'un grup, i en aquest cas d'una organització. Aquest procés entén l'organització o el centre educatiu com un sistema social que posa en marxa un procés d'ajustament entre els rols i expectatives de l'organització i les personalitats i necessitats de la persona.⁷⁶

La *funció integradora* posa de manifest l'estabilitat que la cultura atorga a l'organització com a sistema social. La cultura en les organitzacions genera sentiment de pertinença al grup, proporciona cohesió, dóna unitat i integra les parts i els membres que la componen. En aquest sentit, també cal destacar algunes de les aportacions de Schein qui entén com una de les funcions de la cultura la creació d'un llenguatge comú i unes categories conceptuals compartides.⁷⁷

Derivada directament de l'anterior, la *funció moldejadora* ens explica com la cultura s'encarrega de donar unitat a les diferents parts i membres de l'organització a través de models, pautes o cànons que mostren el que és o no apropiat pensar, fer i dir dintre d'una organització determinada. Com en qualsevol altre àmbit, la cultura compleix un cert paper moldejador de les persones que la conformen, suposant també

⁷⁵ Id., p. 603.

⁷⁶ HOY, W. K. i MISKEL, C. G.: *Educational administration. Theory, research and practice*. Random House, New York, 1982.

⁷⁷ SCHEIN, E. H., op. cit., p. 79-93.

una barrera cap a la diversitat.⁷⁸ De totes maneres, però, i tal i com exposen Peters i Waterman, no hem d'entendre aquesta funció moldejadora des d'una vessant negativa, entenent que la cultura anul·la l'autonomia de la persona. Aquests autors deixen clar com una cultura dominant alhora de proporcionar unitat també és capaç de dotar d'autonomia i fomentar la innovació entre els seus membres.⁷⁹

Quan ens referim a la *funció reguladora*, s'afirma que la cultura és, en certa manera, un mecanisme de control social, una forma de regular actituds i comportaments dels membres dintre d'una organització. Autors com Bates han criticat el fet de convertir la cultura de l'organització en un veritable instrument de control ideològic.⁸⁰ El problema es trobaria quan la cultura pot arribar a convertir-se en un instrument subtil per transmetre i fer efectives les prescripcions oficials de l'organització.

Per contra, però, no podem perdre de vista el seu valor de motivació. La *funció motivadora* parteix del que suposa el fet de compartir valors, cooperar, sentir que es forma part del mateix compromís. Tots aquests són elements que afavoreixen indiscutiblement la motivació dels membres d'una organització i generen també una major implicació per la seva part. En definitiva, el treball compartit envers una mateix objectiu es converteix en un element motivador, i molt més quan és possible participar directament en la presa de decisions alhora de definir aquesta fita.

S'assenyala a Deal i Kennedy com els autors que manifesten més clarament aquesta funció de la cultura, en quant a justificadora del sentit i del valor de la pròpia institució. La *funció legitimadora* posa relleu com la cultura es converteix en el nucli dels estudis i investigacions sobre organitzacions.

Tal i com després podrem comprovar, per a tots aquells que han entès la cultura com una metàfora de l'organització, aquesta s'ha convertit en una nova manera d'entendre la vida organitzativa, un nou prisma a través del qual observar i analitzar una institució. És precisament per això que, en aquests casos, la cultura compleix una *funció epistemològica*.

⁷⁸ ROBBINS, S. P., op. cit., p. 602.

⁷⁹ PETERS, T. i WATERMAN, R., op. cit., p. 119.

⁸⁰ BATES, R. J.: "Corporate culture, schooling and educational administration" a *Educational Administration Quarterly*, 1987, 23, 4, p. 60-115.

De la mateixa manera, també podem dir que la cultura en les organitzacions ha complert una *funció simbòlica* en tant que aquesta s'ha convertit en una representació de la realitat i de tots els elements que configuren la vida social d'un grup.

Finalment, la *funció instrumental* de la cultura en les organitzacions ha convertit aquesta en un instrument de gestió eficaç. D'aquesta manera, els processos d'investigació i treball en aquesta direcció han intentat analitzar-la i comprendre-la -i en alguns casos fins i tot manipular-la- per tal d'afavorir una millora en la gestió de l'organització.

2.5. Metodologia en la investigació sobre la cultura en l'organització

Els aspectes metodològics al voltant de la investigació sobre la cultura en l'organització no han estat tan sistemàtics com passava en el cas del clima on hem comprovat que ha suposat el disseny i l'elaboració de diferents qüestionaris i inventaris.

El fet que la cultura sigui fonamentalment un concepte descriptiu ha tingut també repercussions directes en els mètodes que s'han emprat en la investigació. Tot i que existeixen diferències conceptuals i metodològiques segons la idea de cultura en l'organització de la qual partim, existeixen alguns trets fonamentals a destacar en referència a la investigació sobre la cultura en l'organització.

Metodològicament parlant, els objectius que persegueix l'estudi de la cultura en les organitzacions s'ha traduït en un treball fonamentat en tècniques d'investigació qualitatives, bàsicament de caire etnogràfic, tot i que en alguns casos també s'ha utilitzat l'anàlisi lingüístic. Ens referim, a l'utilització de tècniques com l'observació participant i les entrevistes. Al contrari que en l'estudi del clima en les organitzacions, en el cas de la cultura les investigacions eviten l'anàlisi quantitatiu del concepte. D'aquesta manera, podem dir que l'estudi de la cultura en les organitzacions ha assumit fonamentalment una perspectiva naturalista.

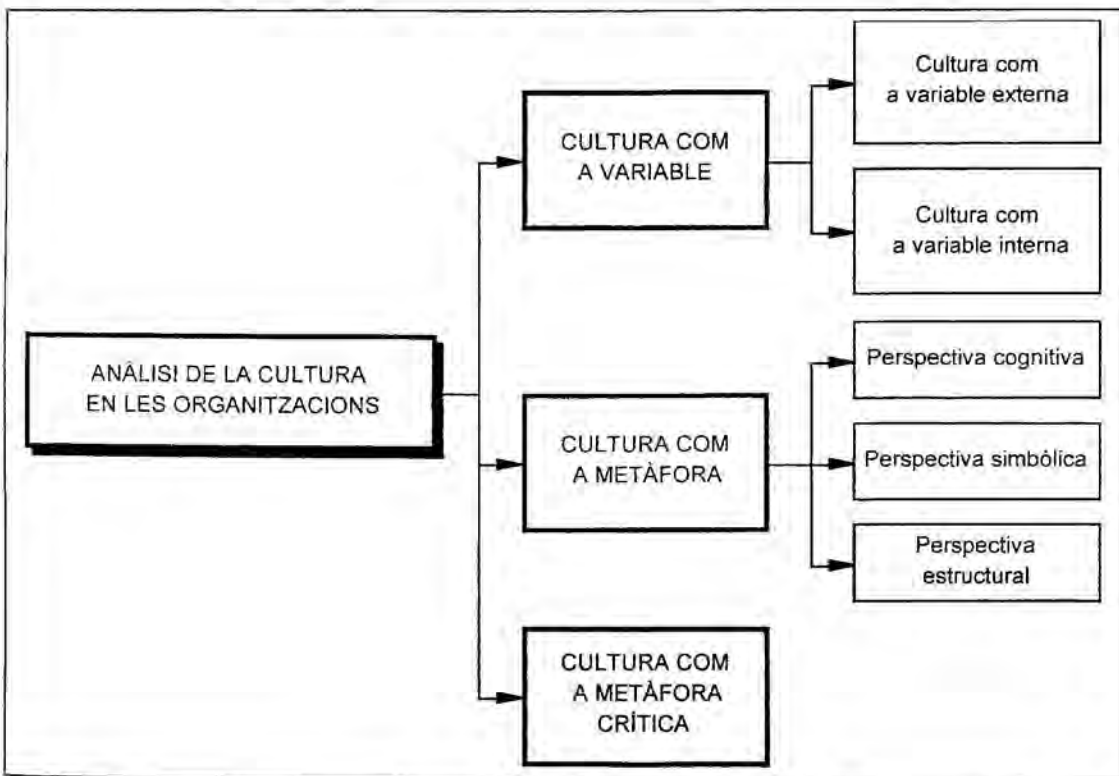
Les investigacions a les que ens referim han estat dirigides a analitzar principalment el que s'ha anomenat la cultura dominant -entenent doncs, en alguns casos, la possibilitat que existeixin subcultures dintre de la mateixa. S'ha partit de la

idea de que la cultura dominant és el conjunt de valors compartits per la majoria dels membres d'una organització.⁸¹

De totes maneres, tal i com ja hem posat de relleu anteriorment, la diversitat de línies de treball envers la cultura en l'organització ha originat investigacions molt diferents entre elles. La concreció de cadascuna d'aquestes línies, també a nivell metodològic, quedarà recollit d'ara en endavant.

2.6. Línies de treball: relació entre cultura i organització

Al llarg del temps, s'ha diferenciat entre dos paradigmes en l'estudi i investigació de la cultura en les organitzacions, dues perspectives amb orientacions epistemològiques clarament diferenciades que sintetitzem a través d'un quadre explicatiu. En aquest cas, tornem a utilitzar la mateixa classificació que hem fet servir en el cas de l'estudi del clima en les organitzacions.⁸²



⁸¹ MUNICIO, P., op. cit., p. 3.

⁸² ALONSO AMO, E., op. cit., p. 45.

A continuació, intentarem desglossar el quadre aquí exposat, explicant els elements més destacables d'ambdós paradigmes, així com també les diferents línies de treball que s'han desenvolupat en cadascun d'aquests.

Cultura com a variable

Aquest paradigma respon a una orientació epistemològica de caràcter realista, objectiva i funcionalista. Parteix d'una concepció sistèmica de l'organització, on aquesta representa un organisme en el que es donen relacions diverses entre els elements que la configuren i que existeix dintre d'un entorn que també influeix en els comportaments que es donen en el seu interior. D'aquesta manera, l'organització s'entén com un sistema i la cultura com un atribut com pot ser la tecnologia, l'estructura, l'eficàcia, el lideratge o moltes altres. La cultura és un element, una qualitat més a tenir en compte a l'hora de comprendre el comportament de l'organització i relacionar-lo amb la resta d'aspectes que la configuren. En definitiva, la cultura és quelcom que té l'organització. En aquest marc, l'objectiu fonamental del seu estudi ha estat l'anàlisi de la cultura que ha de permetre comprendre més adequadament la conducta de l'organització per augmentar així la seva eficàcia.

Val a dir que aquest paradigma, mentre no destaca la importància de la dimensió històrica de la cultura, concedeix un paper rellevant al lideratge -directius o altres possibles líders de l'organització- en la seva gestió i possibilitats de control, manipulació, canvi i transformació.⁸³

Dintre d'aquesta línia d'estudi però, les aportacions dels diferents autors no sempre s'han donat en una mateixa direcció. Segons des de la concepció que s'ha analitzat l'organització, la investigació envers la seva cultura també ha variat. D'aquesta manera, quan el sistema de l'organització s'ha estudiat des d'una perspectiva macroscòpica la cultura s'ha entès com una variable independent. Mentre, quan s'ha fet des d'una perspectiva microscòpica, aquesta s'ha entès com una variable interna.

Entendre la *cultura com una variable externa* és una concepció funcionalista de l'organització i la seva cultura. D'aquesta manera, s'ha entès com una variable ambiental que influeix en els processos organitzatius i les actituds i comportaments dels membres de l'organització. Es tracta, del context cultural que pot ser analitzat per

⁸³ PEIRÓ, J. M^a., op. cit., p. 174.

establir les possibles relacions entre cultura i organització. Es parteix de la idea que, d'una banda, les organitzacions tenen cultures pròpies. D'altra banda però, també s'entén que les organitzacions senten l'impacte i reflecteixen la societat -els sistemes de valors, la filosofia política i la cultura en la que estan immerses-, de la que incorporen clares línies directrius a l'hora d'actuar.⁸⁴

Dintre d'aquest enfocament, els autors han estat preocupats principalment per la influència de la cultura en les pràctiques i actituds de les persones, col·lectius i organitzacions, la seva comparació entre països i la millora de la seva eficàcia. És així com la gestió comparada es va convertir en la corrent teòrica fonamental d'aquesta perspectiva. Un clar referent dintre d'aquesta perspectiva és Ouchi i la seva *Teoria Z*⁸⁵ a través de la qual, tal i com ja hem recollit anteriorment, s'analitzen les diferències entre les empreses americanes i les japoneses i com aquestes influeixen en la seva producció. L'estudi arriba a la conclusió que les empreses americanes, enfront de les japoneses, contempen en la seva dinàmica una major mobilitat, una més gran especialització dels seus membres, un sistema de presa de decisions ràpid, jerarquitzat i de lenta implementació i, en definitiva, un funcionament fonamentalment individualista. D'aquesta manera, el treball posa èmfasi en la filosofia i la cultura corporatives, posa de relleu la necessitat de fixar-se en les condicions de treball per tal d'incrementar la productivitat de l'empresa, i insisteix en la necessitat de conèixer els processos intergrupals i desenvolupar habilitats interpersonals entre els treballadors d'una empresa.

Ja a l'àmbit escolar, la preocupació ha estat mostrar com la cultura social influencia directament la construcció i establiment de les cultures escolars que la conformen. En aquest sentit, destaca el treball de Rossman i el de Pascual. El primer apunta com la cultura social es reflexa en la cultura o cultures escolars a través de les expectatives institucionals de conducta i de la concepció que la societat té envers el que ha de ser l'escola. En aquest mateix marc, Pascual destaca per la seva investigació sobre com les dinàmiques de participació del nostre país influeixen en la construcció del que ell anomena una cultura participativa en els centres educatius.⁸⁶

⁸⁴ DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 53.

⁸⁵ OUCHI, W. G., op. cit.

⁸⁶ DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 56.

En el cas de la *cultura com a variable interna*, ens trobem ja en una concepció sistèmica de l'organització i la seva cultura. L'organització es considera doncs, un sistema obert en interacció amb altres sistemes que alhora són els subsistemes que configuren l'organització. Des d'aquesta altra perspectiva, els investigadors han posat èmfasi a l'interior de les organitzacions com a microsocietats amb patrons culturals propis i, d'aquesta manera, han considerat que la cultura és un element més i de vital importància dintre d'aquesta. Així entesa, la cultura representa una variable organitzativa constituïda per creences, supòsits i valors i manifestada a través de símbols, mites, rituals i cerimònies. En base a la idea que dintre de l'organització es produeixen processos simbòlics, la cultura s'entén com "*l'engrut*",⁸⁷ el "*pegament*"⁸⁸ o el "*conglomerant*"⁸⁹, el ciment social o normatiu que manté unida una organització; els valors, les normes, les creences i els supòsits que comparteixen els seus membres i que es tradueixen en històries, llegendes, mites, rituals, símbols o altres artefactes culturals. En definitiva, es tracta d'una qualitat interna de l'organització que sovint no és única, sinó que conviuen diverses cultures dintre d'una mateixa organització. Quelcom observable que té i posseeix l'organització i que interrelaciona amb altres aspectes d'aquesta, com poden ser la satisfacció, l'eficàcia, l'estructura, la tecnologia o els estils de lideratge.

Dintre d'aquesta perspectiva, la corrent teòrica que destaca és la de la cultura corporativa que permet reivindicar la necessitat d'una adequada gestió de la variable per tal d'augmentar l'eficàcia de l'organització des de la direcció. Es pretén analitzar com es relaciona la cultura corporativa amb altres dimensions de l'organització i com aquestes interrelacions poden influir per a una millora en la producció. Peters i Waterman van posar èmfasi en la cultura de l'organització com un factor clau i distintiu de l'excel·lència a través del seu estudi en diverses de les empreses americanes de major èxit.⁹⁰ Municio destaca a Deal i Kennedy també com autors representatius en l'estudi dels efectes de la cultura en l'organització.⁹¹ Aquests autors exposen que la influència de la cultura en la dinàmica de l'organització i els comportaments dels seus membres està directament relacionada amb dos aspectes: el grau d'acceptació dels valors pels membres de l'organització i la intervenció voluntària en la dinàmica de l'organització.

⁸⁷ ALONSO AMO, E., op. cit., p. 48.

⁸⁸ DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 57.

⁸⁹ GAIRÍN, J., op. cit., p. 364.

⁹⁰ PETERS, T. i WATERMAN, R., op. cit.

⁹¹ MUNICIO, P., op. cit., p. 4.

És precisament la combinació d'ambdós elements la que fa possible l'aparició de quatre tipus de cultures en l'organització. Quatre models que, sense arribar a aparèixer mai en estat pur, recullen les característiques que permeten explicar la majoria de les organitzacions. Aquests quatre tipus de cultura són: la cultura forta, la cultura dèbil, la cultura estable i la cultura inestable. Pel que fa a la primera, la cultura forta és aquella que suposa un alt nivell d'acceptació dels valors bàsics i en la qual s'intervé directament pel seu assoliment. En aquest cas, la majoria dels membres s'adhereixen als valors prioritaris de l'organització i treballen conjuntament per aconseguir els objectius compartits. La cultura dèbil, per contra, es caracteritza per una manca de valors comuns acceptats i un baix nivell d'intervenció al respecte. Els membres de l'organització pensen i actuen des de l'individualisme dels seus propis interessos. En tercer lloc, la cultura estable es dona quan els valors de l'organització són acceptats tot i que no es genera intervenció al respecte. D'aquesta manera, la dinàmica es fonamenta en el seguiment de normes i un baix nivell d'autonomia individual. Finalment, la cultura inestable és aquella en la que no existeixen valors comuns acceptats i, en canvi, existeix un alt nivell d'intervenció. En aquest cas, els valors sobre els que s'intervé són individuals o grupals i la intervenció acostuma a generar conflictes permanents dintre de l'organització. A més, aquests quatre estils també són el resultat de dues variables, la tendència cap el treball i la tendència cap a la satisfacció que pot prendre l'organització. Segons sigui aquesta tendència es dibuixa l'orientació principal de l'organització: l'orientació als resultats, a les persones, a la funció o a la societat.

Ja a l'àmbit educatiu, es destaca a Firestone i Wilson com autors que reivindiquen el paper de la cultura a l'hora de promoure l'eficàcia escolar.⁹² Aquests consideren que les cultures fortes i amb contingut adequat són un ingredient important en aquest sentit, al igual que també ho és la contribució que els directors poden fer al respecte. Així s'obre una línia de treball en la que es vol destacar el paper de la direcció escolar per conduir a l'organització cap a fites d'eficàcia i l'ús que aquesta pot fer de la cultura com un instrument més a manejar. També cal destacar les aportacions de Sergiovanni per qui el caràcter de l'escola s'explica a través de la interacció dels tres vèrtex del triangle. Ens referim a la cultura -creences i normes-, les persones -i les seves necessitats i competències individuals- i la comunitat.⁹³ Considera que el caràcter de l'escola s'ha de

⁹² DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 58.

⁹³ SERGIOVANNI, T.: *The lifeworld of leadership*. San Francisco, Jossey Bass, 2000.

construir sobre aquestes dimensions de la vida que es tradueixen en virtuts morals, virtuts intel·lectuals, virtuts de la comunitat i virtuts polítiques. En aquest marc, reconeix un important paper de la direcció en la creació de cultura, comunitat i significat en les escoles.

Cultura com a metàfora

Aquest paradigma respon a una orientació epistemològica de caràcter interpretatiu, subjectiu i sociocognitiu. Tal i com diu Thevenet, aquest canvi respon a la voluntat de canviar la manera d'interpretar l'organització.⁹⁴ S'entén l'organització com un fenomen social susceptible d'estudi i la cultura un instrument epistemològic al servei d'aquesta tasca. En aquest cas, es considera que l'organització és una cultura.

Entendre l'organització com a cultura supera la seva visió instrumental -com mitjà per a l'assoliment de fites- i l'utilitza com una metàfora que permet interpretar la realitat de l'organització. És així com la cultura passa a ser un element consubstancial a l'organització -la seva essència, ja que si no hi ha cultura no hi ha organització-, i no un element que aquesta posseeix.

Dintre d'aquest enfocament interpretatiu l'organització ha estat considerada com una realitat cultural, un fenomen o experiència social compartida i consensuada. En definitiva, representa una construcció constituïda simbòlicament que s'origina i es manté en el temps a través de la interacció social dels membres que la conformen, convertint-se en una manifestació de la consciència humana que fa possible la seva acció organitzada.⁹⁵ Com a conseqüència, aquest paradigma ens condueix directament a l'àmbit de la interpretació i el significat. Allà on deixa d'estudiar-se la cultura com un element més de l'organització per analitzar-la en tant que els esquemes interpretatius que la fan possible i el seu procés de gènesi, comunicació i manteniment. D'aquesta manera, les organitzacions passen a ser analitzades i enteses, més enllà de termes purament econòmics i materials.

En aquest paradigma pren un paper important el pes de la història i la tradició de l'organització. Mentre, el lideratge perd el seu protagonisme en la gestió i transformació

⁹⁴ THEVENET, M.: *Auditoria de la cultura empresarial*. Madrid, Díaz de Santos, 1992.

⁹⁵ ALONSO AMO, E., op. cit., p. 49.

de la cultura, tot i que destaca a l'hora de dotar-la de sentit davant dels altres membres.⁹⁶ La implicació pràctica de la concepció de l'organització com a artefacte cultural és que la seva direcció -en aquest cas, dels centres educatius- haurà de vetllar per la unificació en els valors compartits entre els seus membres.⁹⁷ A més, dintre d'aquest paradigma també canvia la concepció i l'interès envers aspectes com el llenguatge, els símbols, les històries o els rituals. Aquests ja no s'analitzen en quant a artefactes culturals, sinó com a processos que donen forma als significats compartits pels membres de l'organització.⁹⁸

Donades totes aquestes característiques, es modifica l'objectiu d'estudi de la cultura. En aquest cas, no és tant el de manipular-la per augmentar l'eficàcia de l'organització, sinó conèixer i poder arribar a interpretar les creences bàsiques compartides entre els membres de l'organització. Tal i com afirma Schein la finalitat de la cultura passa a ser "*determinar quin tipus de clima, valors i filosofies són possibles i desitjables per una organització donada*".⁹⁹ De la mateixa manera, Smircich assenyala com a través d'aquesta línia de treball es desplaça l'atenció de l'investigador "*des del per què produeix l'organització i com pot produir més eficientment a com està estructurada l'organització i què significa estar estructurada*".¹⁰⁰ La corrent teòrica que fonamenta aquest paradigma és l'anàlisi cultural.

Tampoc dintre d'aquesta perspectiva tots els estudis han seguit una mateixa línia d'investigació. Autors diversos destaquen tres perspectives teòriques diferents segons l'àmbit de treball al que es dediqui l'antropologia: cognitiva, simbòlica i estructural i psicodinàmica. Intentarem també assenyalar-ne les implicacions metodològiques concretes:

Des de la *perspectiva cognitiva* -provinent de l'antropologia cognitiva- la cultura s'entén com un sistema de cognicions, coneixements i creences compartides entre els membres d'una mateixa organització. D'aquesta manera, a través del seu estudi es pretén, "*extreure el coneixement comú utilitzat pels membres de l'organització per percebre, classificar o analitzar fenòmens i comportaments*".¹⁰¹ Acostuma a fer-se a

⁹⁶ PEIRÓ, J. M^a., op. cit., p. 168.

⁹⁷ GREENFIELD, T.B.: "Leaders and schools. Wilfulness and nonnatural order in organizations" a SERGIOVANNI, T. i CORBALLY, J. (eds.): *Leadership and organizational culture*. Illinois, Univ. Illinois Press, 1986, p.142-170.

⁹⁸ ALONSO AMO, E., op. cit., p. 49.

⁹⁹ SCHEIN, E. H., op. cit., p. 305.

¹⁰⁰ SMIRCICH, L., op. cit., p. 353.

¹⁰¹ THEVENET, M., op. cit., p. 24.

través d'aspectes com les formes d'actuar, de gestionar, d'abordar el mercat i la competència i els valors reconeguts. En aquesta línia de treball, Smircich destaca autors com Argyris i Schön que han estudiat les teories en ús que guien les interaccions dels membres de les organitzacions i han anomenat les organitzacions com "empreses cognitives".¹⁰² Ella mateixa explica com des d'aquesta perspectiva -que entén que l'organització es sustenta cognitivament-, els seus membres són entesos més com a pensants que com actuants.

En el cas de la *perspectiva simbòlica*, la cultura representa el sistema de símbols i significats compartits que comparteixen els membres d'un grup -la perspectiva prové de l'antropologia simbòlica. Es considera que els significats no estan en la ment de les persones sinó entre aquestes. Per tant, estudiar la cultura d'un col·lectiu representa estudiar els codis de significat compartits. Quan apliquem aquesta perspectiva a l'anàlisi de l'organització, la cultura s'entén com un patró de discurs simbòlic que necessita ésser llegit, desxifrat i interpretat per comprendre com els membres d'una organització entenen la seva experiència. També com aquestes interpretacions influeixen en les seves actuacions.

"Es pretén determinar com els membres de l'organització han arribat a compartir un sentit comú de la realitat, com l'experiència adquirida es converteix en pertinent i plena de sentit per ells. Més que l'organització mateixa, és el procés pel que les persones arriben a compartir una visió comú que es converteix en objecte d'estudi".¹⁰³

Per últim, la *perspectiva estructural i psicodinàmica* -des de l'antropologia estructural- s'entén la cultura com una expressió i manifestació de l'inconscient. En aplicar aquesta perspectiva a l'anàlisi de l'organització s'aprofundeix en la tensió entre els processos inconscients i les formes i pràctiques de les organitzacions que representen les seves manifestacions conscients. Podem dir, que "*la cultura reflexa el treball de la infraestructura inconscient*"¹⁰⁴ de l'organització. D'aquesta manera, la perspectiva estructural de l'organització té com a intenció "*descobrir sobre quins esquemes viu l'organització i quins structuren la seva història des de la seva creació*".¹⁰⁵ En

¹⁰² SMIRCICH, L., op. cit., p. 349.

¹⁰³ THEVENET, M., op. cit., p. 25.

¹⁰⁴ DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., op. cit., p. 64.

¹⁰⁵ THEVENET, M., op. cit., p. 27.

definitiva, la cultura entesa des d'aquesta perspectiva permet descriure l'organització com un patrimoni de les formes d'actuar, de fer i de pensar comuns a través de la història de la mateixa.

Cultura com a metàfora crítica

Les limitacions dels paradigmes fins aquí exposats han fet sorgir la que s'ha anomenat visió sociocrítica de la cultura organitzativa que entén la cultura com una metàfora crítica. Mentre el paradigma interpretatiu procedeix de l'antropologia, és des de la nova sociologia de l'educació on apareix aquest corrent sorgit de les crítiques al voltant de les concepcions precedents.

D'una banda, aquesta nova perspectiva crítica que des de la concepció de la cultura com a variable s'han encobert interessos ideològics, negant les diferències, els conflictes i les desigualtats inherents a tota organització. A més, s'han prioritzat els objectius de control i manipulació davant dels d'anàlisi i comprensió de la cultura. Així, es critica que aquesta s'hagi utilitzat per dur a terme un cert "control ideològic" i sovint s'hagi convertit en un instrument per fer més eficients i acceptables aquelles idees que d'alguna manera interessaven a l'organització o als seus dirigents. Aplicant aquestes idees a l'àmbit educatiu, Bates resulta força contundent al criticar el que considera és el resultat d'haver traslladat a l'escola el discurs de l'eficàcia sorgit a l'àmbit industrial.¹⁰⁶ És a dir, critica la indiscriminada gestió de la cultura per part d'uns quants i la manipulació cultural en la recerca de l'excel·lència.

I, de l'altra banda, la perspectiva també crítica com, des de la concepció de la cultura com a metàfora, sovint s'ha dut a terme un anàlisi massa idealista, oblidant la influència que exerceixen en la cultura aspectes de la mateixa infraestructura material. Alhora la perspectiva sociocrítica tampoc es mostra d'acord amb l'efecte globalitzador del paradigma interpretatiu, ja que considera que amb aquest es passen per alt el que s'han anomenat les subcultures que conviuen dintre de l'organització. Des de la perspectiva sociocrítica, Bates entén la cultura com la distintiva forma de vida d'un grup u organització.¹⁰⁷ En base a aquesta definició, la perspectiva sociocrítica posa de manifest la varietat d'experiències dintre d'una mateixa organització i utilitzen aquest

¹⁰⁶ BATES, R., op. cit.

¹⁰⁷ Id., p. 88.

com l'argument central en contra de tota visió homogeneïtzadora i de caire manipulatiu de la cultura en l'organització. Val a dir, que l'anàlisi cultural crític assenyala que la cultura d'una organització no pot entendre's "*si no és tenint en compte la naturalesa i organització de les relacions i lluites entre la cultura dominant i les cultures subordinades*".¹⁰⁸ En aquest sentit, el canvi cultural haurà de ser entès com la dinàmica originada per la lluita entre aquestes diferents cultures.

Aquí acaba, la revisió sobre el concepte de cultura aplicat a les organitzacions. Com hem pogut comprovar el seu interès ha anat creixent al llarg del temps, convertint-se a l'actualitat en un concepte força investigat en els estudis que pretenen aprofundir en la manera de ser de les organitzacions. De tot el que fins aquí hem exposat, més endavant rescatarem alguns elements per a la fonamentació teòrica de la idea de cultura moral que pretenem construir a través de la present recerca.

3. Relacions entre clima i cultura

La història sempre pròxima dels conceptes de clima i cultura de les organitzacions fa necessari incloure en aquest treball l'establiment i anàlisi de les relacions existents entre ambdós termes. La revisió realitzada al voltant dels dos conceptes permet comprovar quines han estat les diferents postures sobre aquesta gestió. El principal tema considerat ha estat la prioritat del clima o la cultura en la comprensió de la realitat de l'organització. Així, les diferents postures al voltant de les relacions entre clima i cultura en les organitzacions són les que a continuació revisem. Ens referim al clima i la cultura com a conceptes intercanviables, la cultura determina al clima, el clima determina la cultura, el clima informa la cultura i, per últim, les postures integradores.¹⁰⁹

Durant molt de temps, autors diversos han utilitzat *els conceptes de clima i cultura de manera intercanviable o indistinta* per fer referència al conjunt de valors i normes d'una organització i la manera que aquests eren interpretats pels seus membres. En aquest cas, s'usaven ambdós conceptes en una mateixa definició i de manera

¹⁰⁸ Id., p. 89.

¹⁰⁹ SILVA, M., op. cit.

intercanviable ja que les diferències conceptuals no estaven gaire clares. Dintre d'aquesta postura, els estudis sobre clima no es diferencien dels de cultura. En aquesta direcció, destaquen els treballs de Katz i Kahn, Offenberg i Gowing i Ouchi i Wilkins.¹¹⁰

Malgrat continuar essent dos termes molt pròxims, dintre de la concepció que *la cultura determina el clima*, clima i cultura apareixen ja com a conceptes diferents i amb trets característics per a cadascun d'ells. En aquesta segona perspectiva "*l'acompanyant és el clima, mentre que la cultura seria el director de l'orquestra que amb les seves assumpcions i valors compartits porta la batuta*".¹¹¹ És a dir, el clima es considera una part integrant de la cultura, un dels elements propis del seu nivell d'anàlisi més observable. L'origen del clima es dona a través de l'impacte que la cultura exerceix sobre l'ambient objectiu de l'organització i sobre l'atribució de significat que fan els seus membres. Entès d'aquesta manera, la cultura representa un concepte de major profunditat que el clima, allò que realment els estudiosos han d'investigar per comprendre l'essència dels ambients i les conductes dels individus dintre d'una organització determinada. De totes maneres, no es deixa de reconèixer el valor del clima que sovint és el que, des de la base de l'acció, permet interpretar situacions i conductes concretes que es donen a l'organització. Ubicat en aquesta posició, Peiró analitza els diferents continguts de la cultura en l'organització i els presenta a través de tres nivells diferents.¹¹² En el primer nivell, el més observable, es refereix als productes o artefactes de la cultura. En aquest sentit, assenyala el clima com un més dels productes culturals, juntament amb el llenguatge, els rituals o les normes, les sancions i altres. També dintre d'aquesta línia de treballs, Coronel afirma que la cultura és un concepte més ampli que inclou aspectes menys visibles com pot ser el clima social de la institució. En aquest cas, el clima queda directament relacionat amb la xarxa de comunicacions existent entre els membres de l'organització educativa.¹¹³

Existeix un altre bloc de treballs que considera que *el clima determina la cultura*. Sota l'objectiu d'aprofundir en l'estudi del clima en les organitzacions, estableixen la

¹¹⁰ KATZ, D. i KAHN, R. L.: *Psicología social en las organizaciones*. México, Trillas, 1983; OFFENBERG, R. M. i GOWING, M. K.: "Organizations of the future. Changes and challenges" a *American Psychologist*, 1990, 45, 2, p. 95-108; OUCHI, W. G. i WILKINS, A. L.: "Organizational culture" a *Annual Review Sociology*, 1985, 25, p. 129-141.

¹¹¹ SILVA, M., op. cit. 36 cita a ASHFORTH, B. E.: "Climate formation: Issues and extensions" a *Academy Management Review*, 1985, 10, 4, p. 837-847.

¹¹² PEIRÓ, J. M^a., 1990, op. cit., 159.

¹¹³ CORONEL, J. M. (et. al.): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso, 1994.

cultura com una més de les seves dimensions. Dintre d'aquesta postura, clima i cultura apareixen també, al igual que en la posició anterior, com dos conceptes diferenciats. En aquest cas però, passa al contrari del que presentàvem en l'apartat anterior. El clima és el concepte que adquireix un major relleu i la cultura un dels elements que configuren el clima de l'organització, un més dels aspectes que poden contribuir a explicar-lo. En aquesta línia, destaca el treball de Tagiuri que, tal com veïem anteriorment dintre d'aquest mateix capítol, defineix el clima o l'atmosfera d'una institució a partir de quatre nivells taxonòmics. Aquests quatre nivells són: l'ecològic -els aspectes físics i materials-, l'ambient social -que apareix amb la presència de persones-, l'estructura organitzativa -relacions que estableixen i regulen el funcionament de l'organització- i també la cultura -sistema de creences, valors, estructures cognitives i significats.¹¹⁴ Per tant, la cultura representa una dimensió més del clima de l'organització.

Una altra manera d'entendre la relació entre els conceptes de clima i cultura en les organitzacions és aquella en la que es considera que *el clima informa la cultura* i es converteix en un dels seus indicadors. Tots dos són, també en aquest cas, conceptes diferenciats. Així, el clima representa en aquest cas el conjunt de percepcions i valoracions davant d'una cultura determinada i, per tant, un element fonamental alhora d'analitzar-la. En definitiva, el clima esdevé un indicador a tenir en compte si volem aprofundir en l'adequació i coherència de la cultura d'una organització. En aquesta postura s'emmarca la línia de treball de Payne i Pugh que, tot i apostar per aquesta relació entre clima i cultura, també adverteixen que no existeixen proves empíriques que permetin corroborar-la.¹¹⁵

Finalment, ens referim a les *postures integradores*. A través d'aquesta concepció es pretén demostrar que ambdós conceptes -clima i cultura- expliquen de forma diferent qualitats o aspectes relatius a l'organització i que, alhora, es tracten d'elements units per una relació d'interdependència. Tal i com ja hem anunciat anteriorment, en els últims temps sembla ser que el valor de la cultura ha anat augmentant mentre que el de clima ha sofert paral·lelament un important decreixement. Tot i això, tant les diferències conceptuals com metodològiques al voltant dels dos conceptes apunten cap a la necessitat d'admetre que els estudis sobre clima i cultura poden i haurien d'ésser complementaris. En aquesta línia, Hoy i Tarter proposen tenir en compte ambdós

¹¹⁴ TAGIURI, R. i LITWIN, G. H. (eds.), op. cit.

¹¹⁵ PAYNE, R. L. i PUGH, D. S.: "Organizational structure and climate" a M. D. DUNNETTE (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, Rand McNally, 1976, p. 1125-1173.

conceptes davant de la pregunta, clima o cultura?¹¹⁶ Els autors consideren necessària una aproximació cultural alhora d'analitzar les forces que motiven el comportament en les organitzacions. En canvi, aposten per l'aprofundiment sobre el seu clima quan l'objectiu és descriure el comportament dels seus membres amb mires a manipular-lo o modificar-lo. Gairín, per la seva banda, planteja el símil de l'iceberg per explicar aquesta interrelació entre clima i cultura.¹¹⁷ D'aquesta manera, la cultura representa la part submergida de l'organització educativa, els valors i significats compartits. Per la seva banda, el clima es converteix en la part emergent i visible de la mateixa. A més, tant la cultura com el clima poden aparèixer com aspectes tangibles o intangibles en funció de si "el mar" -l'organització- és més o menys convulsiu. En definitiva, clima i cultura representen dues formes explicatives de l'organització que, amb les pertinents relacions intrínseques, es presenten com si de les dues cares d'una mateixa realitat es tractés.

Un cop revisades les diferents relacions entre els conceptes de clima i cultura, passem a fer un repàs del present capítol contrastant els principals elements definitoris d'ambdós termes.

4. A mode de síntesi

A través d'aquest capítol ens hem proposat revisar i organitzar els aspectes més rellevants respecte l'estudi del clima i la cultura. Així, hem pogut comprovar les particularitats d'aquests dos conceptes en la seva aplicació en l'estudi de les organitzacions. D'aquesta manera, assenyalat els fets més destacables de la història, definit les principals característiques, exposat els continguts fonamentals, revisat la metodologia emprada i, finalment, hem analitzat les diferents línies de treball que ha suscitat l'estudi de cadascun d'aquests dos conceptes.

Ja en el punt anterior, també hem revisat les possibles postures al voltant de les relacions entre els conceptes de clima i cultura en les organitzacions. Tot plegat, ens ha permès aproximar-nos a l'estat de la qüestió sobre els treballs i les investigacions que s'han dut a terme en aquest sentit.

¹¹⁶ HOY, W. K.; TARTER, C. J. i KOTTKAMP, R. B., op. cit., p. 7.

¹¹⁷ GAIRÍN, J., op. cit., p. 360.

A continuació, i ja per concloure el present capítol, exposem una síntesi de la revisió realitzada al voltant dels conceptes de clima i cultura en les organitzacions. Presentem un quadre que sintetitza els dos conceptes. La intenció és posar de relleu els elements comuns i els trets diferenciadors entre ambdós termes. Val a dir que, tot i que en la nostra recerca apostem pel concepte de cultura, aquesta és una elecció de caire nominal i no pas conceptual. Tal com ja hem esmentat anteriorment, no hem obviat la importància del que històricament s'ha entès com a clima de l'organització. Considerem que l'estudi del clima és complementari al de la cultura i, d'alguna manera, hem intentat recollir algun element que li és pròxim a través de la nostra investigació. En definitiva, la tasca de revisió i contrast entre aquests dos conceptes representa un pas necessari alhora de fonamentar la idea de cultura moral en els centres educatius que pretenem defensar a través de la tesi.

	CLIMA EN L'ORGANITZACIÓ	CULTURA EN L'ORGANITZACIÓ
Definició del concepte	<p>Pot ser entès com una qualitat orgnizativa que determina la conducta dels membres de l'organització o com el conjunt de percepcions dels seus membres en relació a l'ambient de treball –més o menys determinada pels aspectes organitzatius segons la concepció.</p> <p>Contingut concret, que segons la unitat d'anàlisi destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individu: percepcions dels membres de l'organització envers l'ambient d'aquesta. - Organització: clima com a qualitat organitzativa. <p>Pretén descriure el comportament de l'organització en un moment concret amb la intenció de determinar estratègies de canvi i millora en l'organització.</p>	<p>Es refereix a la ideologia, al conjunt de creences, valors i normes compartides pels membres d'una mateixa organització i que es mantenen estables en el temps.</p>
Contingut		<p>Contingut abstracte, que segons el nivell ens permet parlar de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creences i assumpcions bàsiques. - Valors. - Productes i artefactes de la cultura.
Interès de l'estudi		<p>Pretén analitzar les forces que motiven el comportament a les organitzacions, el seu llenguatge i simbolisme, i intervenir en el desenvolupament de les organitzacions. En alguns casos la seva estabilitat i perdurabilitat ha suposat dificultats per concebre possibles canvis.</p> <p>S'ha estudiat des de l'antropologia, la sociologia, el món de l'empresa i organització educativa.</p>
Disciplines afins	<p>S'ha estudiat bàsicament a través de la psicologia social i de les organitzacions.</p>	
Metodologia utilitzada	<p>Pel seu estudi s'ha utilitzat una metodologia quantitativa basada en tècniques d'anàlisi estadístic. Així han sorgit nombrosos qüestionaris i inventaris per a la mesura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima com a variable: <ul style="list-style-type: none"> - Clima com a variable externa - Clima com a variable interna <ul style="list-style-type: none"> a. Estructuralista b. Personalista • Clima com a metàfora 	<p>Pel seu estudi s'ha emprat fonamentalment una metodologia qualitativa, bàsicament de caire etnogràfic i anàlisi lingüístic.</p>
Línies de treball		<ul style="list-style-type: none"> • Cultura com a variable, l'organització té una cultura: <ul style="list-style-type: none"> - Cultura com a variable externa - Cultura com a variable interna • Cultura com a metàfora, l'organització és una cultura: <ul style="list-style-type: none"> - P. Cognitiva - P. Simbòlica - P. Estructural

Els elements que apareixen en el quadre anterior permeten contrastar els conceptes de clima i cultura que hem desenvolupat al llarg del capítol. Si analitzem amb cura aquest quadre descobrim, d'una banda, alguns elements comuns entre ambdós conceptes. Aquests són els que, al llarg de la seva història, han propiciat la dificultat de diferenciar entre la idea de clima i de cultura en les organitzacions. D'altra banda, el quadre permet analitzar els principals trets diferenciadors entre ambdós conceptes. Les diferències aquí establertes representen les bases teòriques i metodològiques que ens permeten apostar pel concepte de cultura alhora de construir la idea de cultura moral dels centres educatius que ens proposem a través del nostre treball.

4.1. Trets comuns entre el clima i la cultura en les organitzacions

En primer lloc, val a dir que les definicions dels conceptes de clima i cultura tenen en comú el fet de fer referència a entitats globals, conjunts d'elements que formen una unitat amb valor propi i que són capaços d'englobar a tota la institució. Tant la idea de clima com la de cultura comparteixen la qualitat de fer referència a quelcom que té sentit més enllà d'un dels elements que la conformen, de tenir valor propi en si mateix. En aquest punt cal evidenciar que, en definitiva, el que permet parlar de clima i cultura és quelcom comú en ambdós conceptes. Ens referim al fet de que es tracten de conjunts i sistemes d'elements compartits, reflexionats conjuntament i consensuats entre els seus membres.

A més, la proximitat dels conceptes de clima i cultura ha fet possible la utilització d'un mateix criteri per a la classificació i exposició de les línies de treball en ambdós casos. A través de la revisió fins aquí presentada, hem posat de relleu com els estudis sobre el clima i la cultura en l'organització han estat diferents segons s'han considerat com variables -internes o externes- o metàfores de l'organització. En el primer cas, s'ha considerat que l'organització posseeix, a l'igual que li passa amb altres qualitats, un clima o una cultura determinades. Per contra, la concepció metafòrica representa una nova manera d'entendre l'organització, aquesta passa a ser un clima o una cultura respectivament. De totes maneres, tal i com ja anunciàvem al començament del capítol, aquesta és només una possible forma de classificació dels diferents treballs i investigacions sobre clima i cultura en les organitzacions, però en cap cas hem de pensar que és l'única.

4.2. Trets diferenciadors entre el clima i la cultura en les organitzacions

En el primer que no coincideixen els conceptes de clima i cultura és en el seu contingut. Aviat ens adonem que tradicionalment el clima en relació als grups humans s'ha identificat fonamentalment com el conjunt de percepcions que comparteixen els membres d'una institució envers la vida i els comportaments dintre d'aquesta. Mentre, la cultura ha estat més relacionada amb les creences, els valors i les normes bàsiques sobre les que s'aixeca l'organització. Per tant, podem dir que els treballs sobre clima s'han fixat en aspectes més concrets envers l'organització; les investigacions sobre cultura, per contra, han representat un intent per submergir-se en quelcom de caire més profund i abstracte.

L'interès i finalitat del qual han partit els estudis sobre clima i cultura en les organitzacions a través de la seva història tampoc ha estat idèntic. Repassant els treballs que han aparegut en tots dos casos, hem pogut comprovar com l'estudi del clima ha sorgit de la necessitat de descriure i conèixer les conductes en el si de l'organització amb la finalitat de controlar-les i, fins i tot, modificar-les. En canvi, les investigacions sobre la cultura s'han preocupat per analitzar i comprendre les forces que motiven el comportament en les organitzacions.

Tampoc les disciplines que han desenvolupat les investigacions envers la idea de clima i de cultura en les organitzacions han estat les mateixes. Mentre el clima s'ha estudiat bàsicament a través de la psicologia social i de les organitzacions, els estudis sobre la cultura en les organitzacions han aparegut des de l'antropologia, la sociologia, el món de l'empresa i l'organització educativa. Aquest tret que, aparentment podria semblar poc important, ha determinat el tipus, interès i metodologia dels estudis resultants en cada cas.

A més, els estudis sobre clima i cultura no han compartit una mateixa metodologia d'investigació. D'una banda, el treball sobre clima s'ha desenvolupat a través de mesures quantitatives, desembocant en el disseny i elaboració de nombrosos qüestionaris i inventaris per a la mesura del clima en una organització concreta. D'altra banda, la recerca sobre cultura en les organitzacions ha estat una recerca fonamentalment qualitativa que sovint s'ha concretat en estudis etnogràfics i d'anàlisi lingüístic.

Finalment, val a dir que totes les diferències fins aquí explicitades han suposat línies de treball força diversificades. Tot i que hem utilitzat una mateixa classificació, la revisió bibliogràfica realitzada ha posat de manifest que les investigacions han representat trets específics segons aquesta s'apliqués a l'estudi del clima o la cultura en les organitzacions. La història dels dos conceptes ha permès, d'una banda, una major diferenciació i, de l'altra, un creixent predomini de la idea de cultura enfront de la de clima per explicar el comportament dels membres dintre de l'organització.

Després d'haver revisat i sintetitzat els principals elements dels conceptes de clima i cultura aplicats a les organitzacions, estem ja en disposició d'entrar en el que és pròpiament la finalitat última del nostre treball, la construcció teòrica i pràctica del concepte de cultura moral en els centres educatius. Per fer-ho, repassarem el treball d'alguns autors que han estudiat aspecte pròxims des de l'àmbit de l'educació moral.

**III. Elaboració teòrica
del concepte de cultura moral**

El capítol que aquí comença forma part, com l'anterior, del que hem anomenat aproximació conceptual de la cultura moral. Ens trobem encara intentant donar resposta al primer objectiu de la recerca, l'objectiu d'elaborar teòricament el concepte de cultura moral. Fins aquí hem pogut revisar l'estat de la qüestió respecte els conceptes de clima i cultura a les organitzacions en general. A partir d'ara, ens proposem complementar aquest treball a través de dues tasques més que ja anunciàvem en la formulació dels objectius. Ens referim, en primer lloc, a *la revisió d'alguns treballs pròxims a la idea de cultura moral des de l'àmbit de l'educació*. Una anàlisi d'estudis que des de l'àmbit de l'educació moral hem considerat que ofereixen elements propers a la idea de cultura moral que volem defensar. En segon lloc, *l'elaboració del concepte de cultura moral com a sistema de pràctiques*. Aquest recull les aportacions teòriques dels autors prèviament analitzats, així com també els resultats del treball empíric que presentem a partir del cinquè capítol.

La revisió dels conceptes de clima i cultura ha denotat que l'origen d'aquests estudis ha estat fonamentalment el camp empresarial. També ens ha permès comprovar com els treballs realitzats s'han ampliat progressivament a diferents disciplines, en diversitat d'associacions, institucions o entitats que suposen una realitat col·lectiva. En aquest marc, hem pogut veure com l'escola -amb els seus trets característics com a organització- també ha estat estudiada en relació al seu clima o la seva cultura per diversos autors. Aquest tipus de treballs han permès, bàsicament, aprofundir en l'anàlisi i comprensió de les institucions escolars.

En les pàgines que venen a continuació pretenem centrar el nucli del nostre treball a l'àmbit educatiu, i més concretament al de l'educació moral a l'escola. També justificar teòricament la preocupació en aquest sentit i oferir una resposta diferent a les

fins ara conegudes. Per tal de revisar algunes propostes pròximes al concepte de cultura moral hem recuperat alguns aspectes dels treballs de Durkheim; Kohlberg; Jackson, Boostrom i Hansen; i, finalment, Lickona. En el darrer apartat del capítol exposem els elements definitoris del concepte de cultura moral en els centres educatius que hem elaborat al llarg de la nostra recerca.

1. L'educació moral a Émile Durkheim

En aquest apartat revisarem les aportacions que Émile Durkheim (1858-1917) -considerat el primer sociòleg de l'educació- va fer al camp de l'educació moral, un dels plantejaments fundacionals de la mateixa. Després intentarem rescatar d'aquestes aportacions els elements que poden ajudar-nos en la fonamentació teòrica del concepte de cultura moral dels centres educatius que a través de la nostra recerca pretenem desenvolupar.

L'obra de Durkheim cal situar-la en el marc de la III República francesa en la que l'autor va dur a terme una important tasca en la formació del professorat. És en aquest context en el que va reivindicar la necessitat d'una nova moral per a la societat, és a dir, un conjunt de regles prèviament definides que havien de determinar la conducta dels homes. Partint d'aquí, va treballar en una proposta d'educació per la ciutadania que es basava en una moral social comú i en la necessitat de transmetre-la a les noves generacions. D'aquesta manera, atorgava un lloc preeminent a l'escola pública, presentant-la com el millor dispositiu per a la construcció de la societat. A més, i donat el paper rellevant que va atorgar a la societat en la seva aportació a la moral, a Durkheim se l'ha considerat com un dels pares fundadors de la sociologia. Entenent que l'educació té com a finalitat formar un ésser social i que és la societat mateixa la que crea l'ideal pedagògic, l'autor converteix a la pedagogia i la sociologia en àrees de coneixement indissociables. Les seves aportacions en quant a la defensa d'una moral laica, juntament amb la preocupació i foment d'una educació cívica i moral, fan que la seva obra continuï encara vigent.

L'obra d'aquest autor francès que aquí revisarem és *La educación moral*¹, un curs per a professorat de primària i secundària de la República. A través d'aquesta,

¹ DURKHEIM, E.: *La educación moral*. Madrid, Morata, 2002.

Durkheim pretén exposar quines són les forces de la vida moral i les disposicions fonamentals en l'infant que han de possibilitar la seva formació a través de diferents propostes d'intervenció psicopedagògica. Així, el seu treball representa una proposta teòrica i pràctica sobre els principals dinamismes socials i humans que converteixen al home en un ésser moral. També incorpora una reflexió envers el valor de la societat com a fi i autora de la moral; és precisament en aquest sentit on els diferents elements s'interrelacionen. Finalment, apostant per l'escola com a instrument per transmetre la cultura moral i formar als ciutadans, inclou algunes propostes psicopedagògiques i curriculars a fi que aquesta pugui complir amb èxit la funció que li ha estat encomanada.

Totes les aportacions teòriques i pràctiques de l'autor parteixen de la proposta d'una educació moral laica que ha de tenir lloc a l'escola pública. Aquesta suposa superar una educació moral històricament lligada a la religió, i atorgar a la societat les funcions que fins llavors havia representat la divinitat.²

"Hem decidit donar als nostres nens, a les nostres escoles, una educació moral que sigui purament laica; sota aquesta expressió, hem d'entendre una educació que eviti l'apel·lació als principis sobre els que descansen les religions revelades, que es fonamenti exclusivament en les idees, els sentiments i les pràctiques justificables solament mitjançant la raó; en una paraula: una educació purament racionalista".³

Examinant el que fins llavors havia suposat la figura de Déu en la moral dels homes, l'autor distingeix entre les funcions de legislador, mestre, assistent i pare com aquelles més representatives. La societat ha de convertir-se en una entitat capaç de dotar als individus de les regles necessàries per actuar tal i com exigeix ella mateixa, ensenyar-les, fer possible la seva posada en pràctica i crear així una nova moral. També es tracta que la moral sigui capaç de destacar i regular allò que la societat valora -i no només de manera utilitària-, suposar una entrega en relació a quelcom que transcendeix l'individu i, per tant, crear una consciència col·lectiva que permeti actuar simultàniament en relació al que es considera el deure i el bé. Per Durkheim, tal i com tot seguit podrem comprovar, tots dos són aspectes d'una mateixa realitat. D'aquesta manera, la idea de fons no és eliminar els elements que la religió havia suposat en el

² En paraules de l'autor: "*Ella és la realitat moral de la que tenim que partir i a la que sempre hem de tornar*". Id., p. 96.

³ Id., p. 38.

desenvolupament i la manera d'entendre la moral, sinó més aviat transformar-los. La transformació però, no resulta suficient si no va acompanyada d'un enriquiment amb elements nous. D'aquí és, precisament, on neix l'aportació sobre l'educació moral de l'autor. Aquesta es centra en una educació laica i que es duu a terme a l'escola pública a partir del que ell anomena la segona infància -el que actualment seria l'educació primària-, considerat un moment crític en la formació del caràcter moral. A continuació passem a revisar-ne els aspectes més rellevants.

1.1. Els dinamismes socials i humans de la moralitat

A través de la seva obra Durkheim destaca tres dinamismes com a elements que converteixen a l'home en un ésser moral: l'esperit de disciplina, la vinculació als grups socials i l'autonomia de voluntat.

El primer dinamisme moral que assenyala l'autor és *l'esperit de disciplina*.⁴ Aquest neix directament de la pròpia naturalesa de la moral entesa com el conjunt de regles socials preestablertes que es concreten en cada cas i que deixen a l'individu un marge limitat d'iniciativa. La moral així concebuda es fonamenta en els principis de regularitat i d'autoritat, que són també els dos elements que configuren l'esperit de disciplina. Regularitat en quant suposa una sèrie de costums col·lectius, hàbits constituïts i maneres habituals d'actuar. Autoritat ja que respon a quelcom extern als homes i considerat "supraindividual", que ens domina i que s'obeeix per respecte. La regla moral ha d'estar revestida d'una autoritat que permeti que els individus la considerin superior, vulguin respectar-la i així ho facin. En la proposta d'una moral laica, Durkheim trasllada a la societat aquesta autoritat tradicionalment atorgada a la religió. D'aquesta manera, la societat és entesa com una entitat empírica que transcendeix l'individual i també la suma dels individus. Ambdós principis -regularitat i autoritat- són els elements que permeten que les persones puguin complir les normes morals per respecte i no pas per por a les conseqüències que puguin suposar les infraccions de les mateixes. No es tracta de resignar-se davant d'una regla i dur-la a terme automàticament, sinó d'entendre què hi ha en la seva essència que transcendeix l'individu, la fa valuosa i ens porta a apreciar-la. En aquest sentit, Durkheim apunta les dues principals funcions de l'esperit de disciplina: la utilitat social i el domini interior

⁴ Id., p. 49-72.

que l'individu necessita. D'una banda, la regla moral es converteix en un element fonamental per regular i ordenar la convivència i possibilitar la solidaritat i la cooperació. D'altra banda, també resulta imprescindible per limitar les nostres infinites apetències de tota mena, dotar de sentit i equilibri les nostres accions i viure en plenitud. Segons Durkheim, els límits i prohibicions que així suposa la moral -o la societat en ella mateixa- no han de representar, per l'autor, un element de restricció sinó una font de salut moral i felicitat.

Després de l'esperit de disciplina, Durkheim assenyala com a segon element de la moralitat la *vinculació o adhesió a grups socials*.⁵ Aquest dinamisme permet explicar com la societat es converteix en font d'autoritat davant les accions morals. En aquest sentit, l'autor diferencia entre els fins personals i impersonals de l'home. Els primers fan referència al propi individu i ens mantenen immersos en nosaltres mateixos, per ell aquests no són actes morals. Els fins impersonals, per contra, són aquells que concerneixen a altres persones i que converteixen la societat en un fi que sobrepassa a l'individu, són doncs actes pròpiament morals. És així com Durkheim explica que la societat -no com a suma d'individus sinó com una entitat amb personalitat pròpia- és l'autora, fi i objecte de la moral. Aquesta realitat "supraindividual" constitueix, envolta i transcendeix l'home; per tant, a aquest li és difícil diferenciar-se o separar-se d'ella sense fer-ho alhora de si mateix. L'egoisme pur resulta així quelcom irrealitzable i, per contra, el comportament moral suposa la solidaritat amb els diferents grups socials als que pertanyem. L'autor destaca les tres grans fases de l'evolució social i moral, els tres grans grups dels quals els éssers humans formem part: la família, la pàtria i la humanitat. D'aquests tres grups -que es superposen sense haver d'excloure's-, Durkheim assenyala la pàtria com aquell que, tenint la humanitat com a fi i raó de ser, pot i ha de convertir-se en el nucli de l'educació moral.⁶ Aquesta representa la principal via per conèixer i estimar la pàtria -que no vol dir pretendre imposar-la-, així com també per recuperar el valor de la societat davant del fenomen social de l'individualisme.

Fins el moment hem pogut comprovar com per aquest autor francès la societat es troba en el centre de la moral. Aquesta és també la que permet relacionar les dues dimensions fins aquí presentades. Mentre en l'esperit de disciplina la societat representa la font de tota autoritat moral -es converteix en el deure a respectar-, pel que fa a la

⁵ Id., p. 72-89.

⁶ Id., p. 87.

vinculació a grups socials, la societat apareix com la font de la voluntat -per tant, es converteix en el bé a apreciar. Deure i bé representen, tal i com ja havíem anunciat, aspectes diferents però alhora constitutius d'una mateixa realitat, la societat.

*“Per a que pensem complir el deure, no és suficient amb que aquest parli amb un to imperatiu; és precís que els actes que mana puguin afectar-nos, emocionar-nos. Fa falta que l'acte reclamat no ens resulti estrany, que puguem desitjar-lo, que, d'alguna manera, ens sembli bo i digne de ser estimat. La moral se'ns apareix com un sistema de principis imperiosos, per una part. Però si només fos això, podríem adaptar-nos a ella, podríem cedir a la pressió, però no podríem voler-la veritablement. Per voler-la, fa falta que també puguem estimar-la. És el que ha sentit l'opinió comú, quan diu que, en la moral, hi ha dues idees: la idea del deure i la idea del bé”.*⁷

El tercer i últim dinamisme de la moral per Durkheim és l'autonomia de la voluntat.⁸ Fins aquí l'autor ha proposat el compliment de regles socials en base a la disciplina i l'adhesió a grups socials. En aquest punt però, també és important que, cada cop més, les regles siguin respectades des de la pròpia voluntat i autonomia de l'individu. D'aquesta manera, sembla que aparegui una contradicció entre la necessitat de contenció, límit i regulació que suposa el fet de formar part de la societat i la necessitat de llibertat i formació d'una consciència autònoma. D'una banda, l'heteronomia que suposa el compliment d'unes regles que es traspassen, de generació en generació, dintre d'una societat i en les quals cadascun de nosaltres té un baix nivell de participació. I, de l'altra, l'autonomia necessària perquè la regla no acabi essent quelcom opressor i font d'esclavitud en els individus. En aquest sentit, Durkheim apunta que la manera de reconciliar ambdues postures és a través del coneixement directe de les regles i les raons per les quals aquestes s'imposen. Només d'aquesta manera podran ser acceptades des de la racionalitat i actuar conforme el que dicten, sense haver de negar el seu sentit imperatiu. L'autor torna a conjugar així el desenvolupament social i l'individual. El pensament i el punt on es troben la cultura intel·lectual i la moral és, per l'autor, el lloc on neix la llibertat i l'autonomia de la voluntat davant de la moral -diferència important davant d'una moral històricament lligada a la religió. La intel·ligència de la moral és l'element que permet passar d'una submissió i dependència totals davant l'autoritat a una comprensió i estima de la

⁷ Id., p. 211.

⁸ Id., p. 89-113.

mateixa des de la raó. Comprensió i estima d'una moral que hem d'entendre de manera contextualitzada en un temps i un lloc determinats i que permet preparar-se per formar part d'obres col·lectives al llarg de tota la vida.

Com hem pogut comprovar, el pensament sobre la moral de Durkheim atorga un paper central a l'aspecte social. En aquest marc, la força moral concedida a la societat fa que l'autor afirmi que "*en el fons de la divinitat, no hi ha res més que la potència de la col·lectivitat expressada amb ajuda de símbols*".⁹ Des d'aquesta perspectiva, l'autonomia moral només s'assoleix quan es comprèn i s'accepta la moral com a fet social. Això fa que l'aportació de Durkheim sobre l'educació moral sovint s'hagi qualificat de tradicional. La importància atorgada a la disciplina a través de la seva proposta i la càrrega negativa que se li ha atribuït en moltes ocasions també li han suposat múltiples crítiques. De totes maneres, el treball realitzat per Durkheim ha aportat diversos elements teòrics i pràctics al camp de l'educació moral.

1.2. Propostes d'intervenció al voltant dels dinamismes de la moralitat

A partir de les tres dimensions socials i humanes de la moral -l'esperit de disciplina, la vinculació als grups socials i l'autonomia de voluntat- Durkheim elabora una proposta d'intervenció psicopedagògica a través de la qual l'escola es considera el medi primordial en la formació moral dels nens i les nenes.

En el cas de l'esperit de disciplina, Durkheim parteix de la psicologia infantil per introduir les seves propostes d'intervenció psicopedagògica, la disciplina i els càstigs escolars. En primer lloc, l'autor recupera dues predisposicions psicològiques de la infància que afavoreixen la *disciplina escolar*; ens referim al gust per l'existència regular i la moderació de desitjos i el domini de si mateix. D'una banda, malgrat l'activitat infantil es caracteritza per la curiositat, la irregularitat i la fugacitat, l'autor rescata la predisposició infantil cap a la recerca d'una certa regularitat en la seva vida. Aquesta, que s'ha anomenat tradicionalisme infantil, representa la necessitat que l'infant té de seguir costums i rutines pel que fa als espais, temps i, fins i tot, les persones que l'envolten i les relacions que estableix amb les mateixes. D'altra banda, també assenyala la moderació de desitjos i el domini de sí mateix davant "la còlera" que durant la infància poden suscitar situacions diverses. En aquest cas, Durkheim fa referència a la

⁹ Id., p. 217.

seva receptivitat davant el suggeriment imperatiu de l'adult que li permet aprendre que hi ha forces morals que limiten la seva conducta. Per això, és necessari que l'educador es mantingui segur i consistent davant les regles socials sense que això es converteixi en una força moral desmesurada que posi en perill l'autonomia de l'alumne. Durkheim planteja la necessitat de multiplicar els professionals de l'educació que actuen sobre un mateix grup de manera que es complementin les seves influències. En aquest sentit, l'escola suposa una experiència en la que l'alumne s'enfronta a un sistema de regles a respectar i la disciplina escolar es converteix en la moral de la classe i del centre educatiu. És la que permet aprendre a respectar les regles i a complir obligacions; també però, és la que permet construir la salut i el bon humor del grup. La disciplina així entesa no ha de pretendre reglamentar-ho tot, ni tampoc imposar-se a la força. Es tracta de transmetre el gust des de la raó per allò que dicta una autoritat social que transcendeix als individus; és important doncs, que el mestre hi cregui fidelment.

En segon lloc, Durkheim analitza també els *càstigs escolars*. Malgrat l'autor no creu que l'autoritat es fonamenti en els càstigs -i estableix que, en cap cas, han d'aparèixer abans de la censura-, considera que aquests serveixen perquè les regles socials no perdin el seu valor. Així doncs, els càstigs no són un mitjà per prevenir infraccions a través de la intimidació i la por davant l'autoritat. Per a ell, representen una via a través de la qual eliminar la falta comesa per la infracció i és per això que creu que no han de desaparèixer del sistema de l'educació moral. El principal mal de la infracció és sempre la reducció de l'autoritat davant de la regla que s'ha trencat i que l'educador ha de seguir recolzant de manera incondicional. En relació a aquest tema, l'autor es pronuncia totalment contrari als càstigs corporals i tot allò que pot ser nociu per la salut del nen. Contempla però, aquells càstigs que produeixen efectes útils i poden servir al que ha comès la falta, que constitueixen una escala graduada i proporcional a les infraccions, que no s'imposen des de la fredor i que són irrevocables. En aquest sentit, la privació del joc i el fet de dur a terme tasques suplementàries poden ser formes de càstig adequades. També ho pot ser preveure alguns càstigs col·lectius que afavoreixen la creació de la consciència de grup.¹⁰ De la mateixa manera, exposa la possibilitat d'incorporar algunes recompenses en l'àmbit de la moral. Malgrat, segons l'autor, la satisfacció interior hauria de ser la millor recompensa, l'afecte i amistat per

¹⁰ Id., p. 185.

part de l'adult poden convertir-se en conductes positives a tenir en compte en aquesta direcció.¹¹

Ja en el cas de la vinculació a grups socials, Durkheim introdueix alguns elements a tenir presents en la pràctica pedagògica: la influència del medi escolar i el treball curricular a través de l'ensenyament de les ciències, la cultura estètica i la història. En el primer cas, *la influència del medi escolar*, l'autor fonamenta la dimensió de la vinculació a grups socials dels individus en les tendències altruistes i desinteressades que, al costat de les de caire egoista, conviuen en l'individu. D'una banda, exposa que en l'altruisme la natura del plaer és centrífuga, l'individu aconsegueix sortir de si mateix per seguir finalitats que van més enllà, en aquest cas el fi és la societat. D'altra banda, en l'egoisme la natura del plaer passa a ser centrípeta, l'individu es centra en ell mateix i li costa sortir-se'n. Segons Durkheim, ambdues manifestacions són molt més pròximes del que aparentment pot semblar; al representar-nos i interioritzar allò al que ens sentim vinculats -en aquest cas, la societat- fem que passi a formar part de nosaltres mateixos. Per tant, segons Durkheim, en el si de l'altruisme es troba l'egoisme. En aquest sentit, l'escola permet que l'infant s'acostumi, senti la necessitat, aprengui a estimar i s'entreni en la vida col·lectiva a través del propi medi escolar i el clima que en ell s'hi crea.¹² A l'educador, se li encomana la tasca de mostrar de manera constant i fidel les representacions de les realitats socials. També ha de ser ell el que afavoreixi la creació d'una consciència col·lectiva de la classe en quant a idees, valors, sentiments i responsabilitats compartides influenciades pel propi caràcter i història del grup. De la mateixa manera, considera que el director ha de ser el creador de la unitat moral en el centre educatiu, que actua com una societat.¹³

La influència del medi escolar en educació moral posa de relleu que la instrucció no és suficient, per la qual cosa cal superar el racionalisme simplista a través del qual s'han analitzat molts fenòmens al llarg de la història. L'autor proposa entendre la complexitat de la realitat des de les ciències físiques i naturals. Així doncs, en segon lloc, Durkheim assenyala *l'ensenyament de les ciències* com la via per aproximar-nos i

¹¹ Id., p. 162.

¹² En paraules de l'autor: "*Per aprendre a estimar la vida col·lectiva, cal viure-la, no només en idea i imaginació, sino en realitat*". Id., p. 176. Durkheim també diu textualment: "*Per agafar-li el gust a la vida en comú fins al punt de no poder passar sense ella, fa falta haver adquirit el costum d'actuar i de pensar en comú. S'ha d'aprendre a estimar aquests llaços socials que, per l'ésser insociable, són pesades cadenes*". Id., p. 179.

¹³ Id., p. 187.

dotar de sentit a realitats complexes com pot ser la societat, entesa més enllà de la suma d'individus. És en aquest punt on l'estudi de les ciències físiques adquireixen un interès moral.

En tercer lloc, *l'ensenyament de la cultura estètica i artística* inclou també alguns elements que el relacionen directament amb el tema de la moral. És cert que l'art difereix de la moral al treballar directament amb qüestions del domini del que no és realitat. Per contra però, l'autor destaca el seu contingut idealista per definició que suposa la possibilitat de sortir d'un mateix i entregar-se a quelcom que està per sobre, tret que l'educació moral també vol recollir. No és que l'art sigui moralitzador en si mateix tot i que sí que pot col·laborar en la formació moral dels nens i nenes.

Finalment, Durkheim assenyalava *l'ensenyament de la història* dintre del currículum escolar com un mitjà a través del qual conèixer què és la societat i quines les forces col·lectives que s'han donat al llarg del temps i que estan presents en el moment actual. Aquest ensenyament, que ha de facilitar l'aproximació i estima per la pàtria, hauria d'anar dirigida a afavorir la valoració i defensa de la pròpia moral però, en cap cas, a la imposició de la mateixa davant d'altres morals o societats.

En quant a l'autonomia de la voluntat, l'autor no elabora una proposta pedagògica pròpia. S'entén però que, en la mesura que s'assoleixin els objectius educatius proposats en l'anàlisi de l'esperit de disciplina i la vinculació a grups socials, també s'aconseguirà formar en aquesta tercera i darrera dimensió de la moralitat.

A continuació, veurem quines són les aportacions de l'obra de Durkheim que avui el duen a formar part d'una recerca que té com a objectiu construir el concepte de cultura moral. Abans però, adjuntem un quadre que sintetitza les dimensions socials i humanes de la moralitat segons l'autor, així com també les predisposicions que l'infant té per a la seva formació i les propostes d'intervenció psicopedagògica ja revisades¹⁴.

¹⁴ Inspirat en el quadre que sintetitza les aportacions de Durkheim a PUIG, J. M. i MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.

Dimensions	Esperit de disciplina	Vinculació a grups socials	Autonomia de la voluntat
Aspectes essencials que impliquen	Les regles preestablertes regulen la conducta i són respectades gràcies a la influència que exerceix l'autoritat sobre els individus	El fi dels actes morals només pot trobar-se a la societat i això passa perquè és una entitat que sobrepasa i és superior als individus	El reconeixement i acceptació de la complexitat de la realitat i dels fenòmens morals ens fa ser més lliures
Predisposicions	- Tradicionalisme infantil - Receptivitat davant el suggeriment imperatiu	- Simpatia i tendències altruistes	No hi ha referència explícita
Propostes d'intervenció	- Disciplina escolar - Càstigs escolars	- Influència del medi escolar - Ensenyament de ciències - Ensenyament de la cultura estètica - Ensenyament de la història	L'autor no en parla directament. Es dedueix que es forma a través del desenvolupament dels altres dos dinàmismes

1.3. De Durkheim a la idea de cultura moral

Un cop revisades les principals aportacions de l'obra de Durkheim, a continuació pretenem apuntar aquells elements de la mateixa que, d'alguna manera, s'acosten a la idea de cultura moral entesa com a medi, clima o atmosfera moral de l'escola. D'aquesta manera, són diversos els aspectes que cal rescatar del seu treball dintre d'una recerca que pretén construir el concepte de cultura moral en els centres educatius. Abans d'avançar en aquest sentit però, val a dir que quan l'autor ha utilitzat directament aquest terme no ho ha fet en el mateix sentit que el que aquí pretenem defensar. No hem d'oblidar que Durkheim utilitza la idea de cultura moral com el conjunt de continguts morals d'una societat determinada. Dit això, val la pena revisar alguns aspectes relatius a les tres dimensions de la moralitat que destaca l'autor, sobretot pel que fa referència a l'esperit de disciplina i la vinculació a grups socials.

A través de la seva lectura i revisió hem pogut comprovar com l'autor considera l'esperit de disciplina com una de les principals dimensions socials i humanes de la moralitat. Amb aquesta es refereix al conjunt de regles preestablertes que regulen la conducta i que són respectades gràcies a la influència que exerceix l'autoritat sobre els individus. Les normes, pautes, rutines i hàbits prenen així un pes molt rellevant en el funcionament i la dinàmica escolars. Segons Durkheim, la seva existència fa possible la creació d'un clima ordenat, de salut moral i felicitat, que també és el que es pretén assolir en el conjunt de la societat. La referència a aquest clima grupal és una de les idees que apunten al contingut de la nostra recerca. Aquest posa de relleu com, durant

molt de temps, les normes i regles d'actuació han estat un dels elements més desenvolupats alhora d'aprofundir en la manera de ser de les realitats socials. També en aquest cas, alhora d'endinsar-se en la idea d'atmosfera o clima moral d'una escola. Així, malgrat partim de la idea que aquest no és l'únic element a tenir en compte, no podem negar la importància que ha tingut i té en el conjunt de la vida escolar i en la formació dels seus membres. Tal i com podrem comprovar a continuació, altres autors també han treballat al voltant d'aquesta mateixa idea.¹⁵ Reconeixem que el funcionament, dinàmica i vida dels col·lectius passa per la necessitat d'una ordenació i reglamentació d'aspectes molts diversos. Creiem però, que és necessari que els diferents membres sentin que formen part de l'elaboració i presa de decisions respecte aquest reglament que hi participin de forma directa.

De la vinculació a grups socials resulta interessant la referència al foment del sentiment de grup i la formació d'una consciència col·lectiva que Durkheim proposa a través del seu treball. El paper que en aquest sentit exerceix el medi escolar en general, i la figura de l'educador en particular, són elements clau en aquest procés. D'una banda, el medi escolar ha de permetre viure i apreciar la vida col·lectiva, desenvolupant en els alumnes tots els valors que hi són implícits. D'altra banda, l'educador, a través de les seves intervencions, ha de ser capaç de crear el sentiment de pertinença al grup i l'estima pel mateix. Només d'aquesta manera, els nois i noies estaran en camí de fer seves i complir per respecte les normes morals que provenen de la societat. Tots dos aspectes s'acosten a la idea de clima i atmosfera moral que autors diversos han apuntat a través de la seva obra. El sentit i pes atorgat a la vida del col·lectiu que pot extreure's de les seves aportacions seria, en aquest cas, l'element a destacar. En les nostres aportacions, entendre el centre educatiu com una experiència col·lectiva fa que partim de la idea d'escola com a comunitat educativa en la que la convivència resulta un objectiu fonamental.

A part dels dinamismes de la moralitat, hi ha altres elements de l'obra de Durkheim que s'aproximen al nucli del nostre treball. En primer lloc, volem destacar la concepció de la vida escolar que proposa l'autor. Creiem que aquesta està directament relacionada amb la idea de cultura en les organitzacions que hem tingut l'oportunitat de

¹⁵ En el següent apartat d'aquest mateix capítol repassarem diverses aportacions que Lawrence Kohlberg va fer al camp de l'educació moral. Algunes de les qüestions que hem rescatat de l'obra de Durkheim per a la fonamentació del concepte de cultura moral no són tan llunyanes al treball de Kohlberg. Ens referim al valor que, aquest darrer autor, atorga a les normes i a la comunitat en el desenvolupament moral dels i les alumnes.

revisar en el capítol precedent. L'autor francès entén la societat com un grup de persones que comparteixen idees, valors, sentiments, responsabilitats i tasques, i converteix l'escola en una mena de "petita societat" en la que l'alumne pot viure, alhora que entrena i practica aquesta vida en comú. La vida escolar així entesa representa el conjunt d'idees, sentiments i valors compartits entre el grup de persones que componen el centre educatiu. A més, en aquest cas -a l'igual que en algunes investigacions sobre cultura en les organitzacions- també destaca el paper atorgat a la direcció de l'escola en quant a creador i impulsor del clima necessari per formar moralment als seus alumnes.

En segon lloc, també resulta interessant rescatar el contingut pràctic que l'autor atorga a la moral i les seves implicacions en relació a l'educació moral. En diferents ocasions, Durkheim insisteix en el fet que les accions morals responen a realitats concretes que, a més, cal contextualitzar en un temps i espais determinats. En aquest sentit, sembla que la instrucció no és la principal via a través de la qual treballar l'educació moral a l'escola. Durkheim proposa impregnar el currículum i el medi escolar d'elements que permetin formar la moralitat en els i les alumnes. Tot i que, en part, la moralitat es basa en la intel·ligència -sobretot pel que fa referència a l'autonomia de la voluntat- aquesta no és, en Durkheim, l'element central. És així com l'autor s'aproxima a la idea d'aprenentatge dels valors per osmosi o submersió en un ambient determinat. Un ambient en el que a més, tenen lloc accions i tasques compartides, que ens impliquen i que ens permeten viure i apreciar cada cop més la vida en col·lectiu. Com ja hem anticipat en capítols anteriors, el plantejament de la nostra recerca parteix de la idea que l'educació moral en el si d'un centre educatiu es dona per osmosi, pel fet d'estar immersos en un determinat ambient que prioritza certs valors i en rebutja altres. Aquesta idea no vol restar importància al treball curricular dissenyat per a la formació en valors dels i les alumnes. Senzillament es tracta d'obrir noves vies per comprendre la complexitat de l'educació moral a l'escola.

Fins aquí hem pogut analitzar l'aportació de Durkheim en quant a l'educació moral, així com també els aspectes de la seva teoria més pròxims a la idea de cultura moral que pretenem defensar a través d'aquesta recerca. Els propis elements definitoris dels dinamismes de la moralitat exposats per Durkheim i la mateixa concepció de la vida a l'escola i el valor atorgat al medi escolar en l'educació moral dels i les alumnes en són clars exemples.

2. L'educació moral segons Lawrence Kohlberg

En una recerca en la que es pretén la construcció teòrico-pràctica del concepte de cultura moral resulta obligada la referència al treball de Lawrence Kohlberg (1927-1987), considerat un dels teòrics més importants de la pedagogia contemporània. Les seves aportacions en el camp de l'educació moral i, sobretot, en relació al concepte de cultura moral de l'escola el converteixen en un dels referents del nostre treball. Per això, a través d'aquest apartat pretenem revisar els elements més representatius de la seva teoria, així com també destacar aquells aspectes que estan directament relacionats amb el nucli de la nostra recerca.

Abans de començar, cal situar l'obra de Kohlberg partint de l'àmbit de la psicologia i, més concretament, de les teories del desenvolupament cognitiu. En aquesta mateixa línia també havien destacat autors com Dewey o Piaget. D'entre tots ells, Kohlberg va ser el que va elaborar una teoria del desenvolupament del judici moral amb més precisió. Així, l'autor va assenyalar el judici moral -capacitat individual per reflexionar, argumentar i emetre judicis sobre la correcció o incorrecció dels comportaments humans- com l'element central de la moralitat de l'individu. En aquest marc, l'educació moral consistia en assolir el màxim desenvolupament de les capacitats del judici moral. El progressiu interès de Kohlberg per l'àmbit educatiu, l'aproximació a experiències de vida comunitària i la revisió d'algunes de les limitacions de la seva teoria van desencadenar una segona línia de treball que s'ha conegut com l'enfocament de comunitat justa. Algunes dotacions econòmiques van fer possible l'inici oficial de projectes de formació per professorat sobre l'estudi de la moral i la creació "*d'una escola dintre de l'escola*" amb un sistema de comunitat justa. És precisament en aquest context en el que s'insereix el treball que aquí tractarem de presentar i analitzar en relació al nucli de la nostra recerca, la idea de cultura moral dels centres educatius.

*La educación moral según Lawrence Kohlberg*¹⁶ -publicada després de la seva mort- és l'obra en la que, a partir dels seus textos i els dels seus col·laboradors, s'exposen els aspectes més rellevants del seu treball. Aquesta comença amb la revisió dels fonaments teòrics i pràctics de la teoria del desenvolupament moral, així com també dels motius que van portar al seu equip a interessar-se per l'àmbit educatiu. En

¹⁶ KOLHBERG, L.; POWER, F.G. i HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997.

base a aquestes idees, aprofundeix després en el treball sobre l'ensenyament democràtic. És així com, des de la confiança dipositada en les possibilitats del desenvolupament i l'educació moral, s'exposa el que s'ha anomenat enfocament de comunitat justa. Per fer-ho, es presenta l'experiència pràctica en un conjunt de centres experimentals i alternatius de secundària on es va posar en marxa un sistema de participació de l'alumnat per tal de fer front a situacions conflictives dintre dels centres escolars.¹⁷ Es tracta de l'aportació teòrica i les respectives repercussions pedagògiques amb les que l'equip investigador va intentar equilibrar els valors de "justícia" i "comunitat" i va provar de conjugar els drets individuals i el valor de col·lectiu en el procés de creixement moral dels adolescents.

"Democràcia significa molt més que donar un vot a cadascú. És un procés de "comunicació moral" que implica avaluar els propis interessos i necessitats i tractar d'entendre als altres i conciliar punts de vista conflictius de manera justa i cooperativa".¹⁸

Finalment, l'enfocament deriva en un estudi sobre la idea de cultura moral de l'escola, la seva mesura i la investigació respecte els resultats obtinguts. A continuació, aprofundirem en cadascun dels aspectes aquí ressenyats.

2.1. De la teoria del desenvolupament moral a l'educació democràtica

Tal i com ja hem anunciat, és des de l'àmbit de la psicologia evolutiva i partint del treball de Piaget, on Kohlberg va elaborar la teoria del desenvolupament del judici moral. Aquesta es fonamenta en la idea que el desenvolupament moral és un creixement natural que permet avançar en les etapes del judici moral. Això suposa, l'existència d'una sèrie de fases, per les quals passa l'individu, i a través de les què es dona el desenvolupament natural del pensament moral. També implica considerar que les fases superiors són més desitjables que les inferiors.

A partir de l'ús dels dilemes morals, Kohlberg va delimitar sis estadis consecutius i organitzats en tres nivells diferents i cada cop més madurs -preconvencional,

¹⁷ En paraules textuais: "El que es suggereix aquí és que els nens i adolescents no poden desenvolupar-se com persones moralment autònomes sense oportunitats per participar en la presa de decisions". Id., p. 46.

¹⁸ Id.

convencional i postconvencional- a través dels quals la persona desenvolupa progressivament el judici moral. Cada nivell es caracteritza per tenir un tipus de raonament semblant. Alhora, aquests estadis -el contingut dels quals està directament relacionat amb la idea de justícia- són de caire irreversible. És a dir, a través d'ells l'evolució es dóna sempre de manera ascendent. El següent quadre recull els trets característics dels diferents nivells i estadis descrits a través de la teoria del desenvolupament del judici moral de Kohlberg.¹⁹

Nivells	Estadi	Explicació
Preconvencional: L'individu no comprèn les regles socials	Moral heterònoma	Les conseqüències físiques de l'acció determinen la seva bondat o maldat. Cal obeir les regles sustentades per càstigs, així com també evitar fer mal a persones o propietats
	Individualisme, propòsit instrumental i intercanvi	Les regles es segueixen quan són d'interès immediat per a algú. Es busca satisfer les pròpies necessitats, tot reconeixent els altres i els seus interessos, de vegades diferents als propis. Igualitarisme i reciprocitat
Convencional: L'individu només pren com a referència les regles del grup social que l'envolta	Relacions i expectatives interpersonals	El bon comportament és aquell que complau als altres i rep la seva aprovació. Destaca doncs la necessitat de ser una bona persona des del punt de vista dels altres
	Sistema social i consciència	Orientació cap a l'autoritat i les normes fixes. Cal complir el deure social, respectar l'autoritat i mantenir cert ordre social
Postconvencional: L'individu entén les regles socials però no hi queda limitat	Orientació legalista, jurídic-contractual	L'acció justa es defineix atenent a drets individuals i pautes examinades críticament i acceptades per tota la societat. Es valora el punt de vista legal, tot destacant la possibilitat de canviar les lleis, atenent a raons d'utilitat social o respecte als drets humans
	Orientació de principis ètics universals	El més just és prendre decisions d'acord a principis ètics autoescollits de caire universal. Es tracta de principis abstractes de justícia, reciprocitat, igualtat i respecte a la dignitat humana

Moshe Blatt, un dels alumnes de Kohlberg, va començar a investigar sobre l'aplicació pràctica de la teoria del desenvolupament del judici moral. D'aquesta manera, va plantejar la hipòtesi de que si a nens i nenes se'ls presentava de manera sistemàtica una etapa de raonament immediatament superior a la seva s'estimulava el seu desenvolupament cap a la següent etapa de judici moral. Els resultats d'aquesta investigació, que es va dur a terme a partir de discussions en grup sobre dilemes morals,

¹⁹ Inspirat en el quadre que sintetitza les aportacions de Kohlberg a PUIG, J. M. i MARTÍN, X.: *L'educació moral a l'escola*. Barcelona, Edebé, 2000.

van ser els que van ajudar a donar un gir a l'estudi de Kohlberg. Així va ser com l'autor va encaminar-se cap a l'àmbit educatiu, va convertir el seu mètode d'investigació en una proposta pedagògica i va constituir-se un dels fonaments de l'enfocament de comunitat justa que posteriorment s'iniciaria.

Per a Kohlberg l'educació moral consisteix a assolir el màxim desenvolupament de les capacitats del judici moral. Ell i el seu equip partien de la idea que els mestres i les escoles tenen la responsabilitat de formar moralment als i les alumnes, malgrat no creien que aquests gaudissin del dret d'imposar un conjunt determinat de valors.²⁰ Així doncs, consideraven que el seu objectiu principal havia de ser promoure el desenvolupament moral -i per tant, del judici moral dels individus- centrat, bàsicament, en la discussió de dilemes morals. Va ser la lectura i l'anàlisi d'altres autors com Durkheim, Dreeben, Jackson i també Dewey els que van posar al descobert les limitacions de l'enfocament elaborat fins el moment -donat que no s'havien tingut en compte els problemes del context plantejats pel currículum ocult. També van possibilitar el pas de les discussions morals al govern democràtic com a proposta educativa per al desenvolupament moral. És així com, Kohlberg recupera de Durkheim el valor del col·lectiu i del currículum ocult i l'atribució de sentit moral a les normes i regles que regeixen una aula i que li són pròpies. Per tant, s'emfatitza en el valor de com es fan i es compleixen les normes de conducta quotidianes dintre d'un grup.²¹ En definitiva el que buscava Kohlberg era convertir el currículum ocult en un currículum de justícia, en un centre educatiu en el que es tractessin qüestions de justícia, i en el que els i les alumnes prenguessin també un paper actiu per fer de la seva una escola més justa. Això només seria possible en centres en els que es donés de manera autèntica el que ell va anomenar democràcia educacional.

"Per a Kohlberg, això significa democràcia educacional: escoles en les que cadascú té una veu formalment igual per establir les regles i en les que la validesa de les regles és jutjada per la seva justícia respecte els interessos de tots els participants. Si el millor aprenentatge és el que s'assoleix fent, llavors els estudiants poden aprendre millor la justícia no solament al discutir les seves demandes en abstracte, sinó també a l'actuar segons les seves demandes a l'aquí i ara de la jornada escolar".²²

²⁰ KOLHBERG, L.; POWER, F.G. i HIGGINS, A., op. cit., p. 29.

²¹ DURKHEIM, E., op. cit.

²² KOLHBERG, L.; POWER, F.G. i HIGGINS, A., op. cit., p. 40.

Fins aquest moment però, la construcció de la idea de comunitat democràtica només s'havia donat a nivell teòric. Kohlberg sabia que les discussions morals fomentaven el judici moral individual. Ignorava però, si en la pràctica era possible establir comunitats que funcionessin democràticament i permetessin el desenvolupament del judici i l'acció morals. Calia pensar doncs, maneres de donar-li forma pràctica. Abans de dur-ho a terme en la primera escola, Kohlberg va estudiar dues experiències de vida comunitària que li van servir per després perfilar el projecte de democràcia educacional: els kibutz israelí i el projecte de la presó.²³ El primer, el kibutz israelí, va posar al descobert la possibilitat d'elaborar un enfocament d'educació moral centrat en preocupacions quotidianes i properes als membres de la comunitat que eren abordades de forma democràtica i que permetien treballar directament el compromís amb el col·lectiu. Per la seva banda, el projecte de la presó, va analitzar una unitat regida democràticament a una presó de Connecticut. Aquest va fer palès que l'enfocament podia ser beneficiós per a tots els membres de la comunitat, inclosa la població més jove, i que feia possible la promoció d'un cert trasllat del judici a l'acció moral. Va ser d'aquesta manera com es va poder integrar l'enfocament de comunitat justa amb el paradigma evolutiu que fins llavors s'havia desenvolupat, promoure la democràcia escolar i equilibrar els drets i deures individuals i col·lectius.

2.2. Enfocament pràctic de les escoles com a comunitats justes

Durant els anys 70, les investigacions sobre clima escolar havien posat èmfasi en la necessitat de crear estructures i sistemes organitzatius escolars nous que fomentessin la participació dels adolescents en la presa de decisions. Després de la proposta de l'escola lliure, l'enfocament de la comunitat justa va convertir-se en una resposta capaç de demostrar la viabilitat de les escoles secundàries democràtiques.²⁴ Aquest també va trobar el punt intermedi de l'autoritat democràtica i les possibilitats de l'enfocament en el desenvolupament moral dels i les alumnes i la pròpia comunitat.

²³ Id., p. 54-70.

²⁴ Aquest partia de la següent qüestió, en paraules textuales: "*Com es poden reestructurar les institucions educatives nordamericanes per permetre, inclús promoure, la participació dels estudiants, de manera que aquests puguin aprendre a conciliar els seus interessos amb els interessos de la societat i les seves institucions*". Id., p. 67.

Tal i com hem vist, l'equip de Kohlberg treballava per tal d'introduir la democràcia a la dinàmica escolar com a motor del desenvolupament moral dels alumnes. El pas però, suposava la revisió d'algunes qüestions fonamentals de la teoria del desenvolupament del judici moral: el rol del judici convencional, la diferència entre la forma i el contingut de la moral, la dimensió afectiva de l'educació moral, la relació entre judici i acció moral i els diferents tipus d'enfocament en educació moral.²⁵ En relació al *rol del judici convencional davant del judici moral basat en principis*, Kohlberg va recuperar el valor atorgat a la generació i respecte a les regles com elements fonamentals de l'educació moral. En quant a la *distinció entre forma i contingut de la moral*, l'enfocament de comunitat justa assenyalava que tant important és què es decideix, com el per què i com es fa. Kohlberg va destacar també *les dimensions cognitives i afectives de l'educació moral*, emfatitzant en la importància del vincle afectiu entre l'individu i el grup com la base perquè l'acció sigui coherent amb el judici moral comú al grup.²⁶ Un altre element que Kohlberg va haver de revisar en la seva teoria va ser la *relació entre el judici i l'acció moral*. En la nova versió, l'autor va distingir entre dos judicis, un de caire deontològic i un altre de responsabilitat. Així doncs, afirmava que tots dos s'havien de desenvolupar paral·lelament, només d'aquesta manera podia donar-se la connexió entre lleialtat i responsabilitat. Finalment, l'autor va apostar pels *enfocaments no adoctrinadors de l'educació moral*, aquells en els que estudiants i educadors prenen decisions democràticament i la tasca de l'educador és la de proposar, i no pas la d'adoctrinar, als i les alumnes.

Va ser a l'Escola Cluster de Cambridge (Massachusetts), un centre amb gran diversitat racial i social, on es va aplicar per primera vegada l'enfocament de comunitat justa com "*escola dintre d'una escola*". Després d'aquest, van seguir-li estudis en la mateixa direcció a l'Escola Secundària Alternativa d'Scarsdale i la EDE a Brookline. Juntament amb l'anterior, van permetre dotar de sentit la investigació i extreure'n algunes conclusions. En tots els casos, es va analitzar la gestió de conflictes que es donaven en el si de l'escola -en aquests es posaven en joc tant els drets i deures individuals com els comunitaris- i que suposaven processos conjunts de presa de decisions.

²⁵ Id., p. 70-79.

²⁶ Relacionat amb el que Durkheim anomenava vinculació o adhesió als grups socials a DURKHEIM, E., op. cit., p. 72-89.

De totes maneres, va ser l'estudi a l'Escola del Cluster el que va servir per acabar de delimitar i estudiar els efectes de l'enfocament de comunitat justa a través de l'anàlisi de transcripcions de les seves principals instàncies democràtiques: la reunió del grup assessor, la reunió de la comunitat i la Comissió de Disciplina. Tots ells representen elements descriptors de com es forma, es desenvolupa i s'adquireix la qualitat de la vida comunitària en el si d'una comunitat justa.²⁷ La reunió del grup assessor tenia com a objectiu preparar a estudiants, professors i investigadors per a la reunió de la comunitat. En aquesta s'analitzaven les propostes dels temes previstos a l'agenda, se'n feia un estudi preliminar abans que aquests arribessin al lloc on haurien de prendre's les decisions corresponents. La reunió de la comunitat era l'espai on es posava en pràctica el sistema democràtic participatiu de manera més clara, "la reunió era la comunitat encarnada".²⁸ Aquesta reunia a tots els professors, estudiants, assessors i investigadors del centre per discutir i prendre decisions respecte els temes i conflictes de la setmana que interessaven a la comunitat i requerien una resolució conjunta. Finalment, la Comissió de Disciplina tenia les funcions d'assessorar als alumnes amb problemes de disciplina, mediar en conflictes entre diferents individus de la comunitat i adjudicar càstigs justos.

A partir d'aquí, les diferents experiències serveixen per mostrar el desenvolupament d'una comunitat justa al llarg del temps i en referència a temes diversos, quotidians i propers als alumnes. Alguns d'ells són: l'assistència a classe, la integració racial i el consum d'alcohol i marihuana a l'escola Cluster; el consum de droga, els drets individuals, la intimidació al cos de professors, l'engany i l'expulsió a l'Escola Secundària Alternativa de Scarsdale; i la EDE, de la mà de Ralph Mosher. Aquesta última es va apartar de la teoria de la comunitat justa en les àrees de la proposta, la comunitat i el desenvolupament moral com a meta.²⁹ Pel que fa a la proposta, Mosher apostava per un tipus d'assessor "facilitador" i respectuós amb els processos democràtics enlloc d'un assessor que intentés donar una direcció concreta al grup. En quant a la concepció de la comunitat, es va posar èmfasi en aquesta com una manera de viure junts i compartir interessos. Ja en l'àmbit del desenvolupament moral, Mosher va criticar la preocupació exclusiva de Kohlberg pels resultats cognitius i morals dels i les alumnes. Potser un dels elements a destacar d'aquesta aplicació

²⁷ KOLHBERG, L.; POWER, F.G. i HIGGINS, A., op. cit., p. 93-116.

²⁸ Id., p. 100.

²⁹ Id., p. 253-267.



paral·lela a l'enfocament de comunitat justa, fa referència precisament a la seva democràcia. Es refereix al fet d'haver posat al descobert que “els adolescents, amb una mínima ajuda dels adults, poden aprendre a governar-se a si mateixos”.³⁰

2.3. Investigacions sobre la cultura moral

A través de la informació recollida en la posada en pràctica de l'enfocament de comunitat justa, la investigació va poder anar més enllà de les decisions concretes en cadascun dels centres experimentals. D'aquesta manera es va treballar en l'avaluació del propi procés democràtic. Va ser així com Kohlberg va aprofundir en el nucli de la democràcia escolar i la seva influència en el que va anomenar cultura de la institució des d'un punt de vista moral. L'autor va donar el nom de cultura moral de l'escola a una de les dimensions de l'atmosfera moral de la institució -considerat un concepte més complex. I va analitzar-la a partir de dos aspectes fonamentals: la manera en la que l'escola és valorada com institució i el caràcter de les normes compartides per la comunitat. D'una banda, *els nivells de valoració institucional* que es presenten en el següent quadre.³¹

Nivells de valoració institucional	
Rebuig	L'escola no és valorada
Extrínsec-instrumental	L'escola és valorada com una institució que ajuda als individus a satisfer les seves pròpies necessitats
Identificació entusiasta	L'escola és valorada intrínsecament en moments especials, quan els membres tenen un intens sentiment d'identificació amb l'escola, per exemple quan un equip guanya un partit important
Comunitat espontània	L'escola és valorada com el lloc en el que els membres es senten pròxims als altres i estan interiorment motivats per ajudar-los i servir a la comunitat en el seu conjunt
Comunitat normativa	L'escola com a comunitat és valorada per si mateixa. La comunitat pot obligar als seus membres de maneres especials, i els membres poden esperar que altres donin suport a les normes i responsabilitats de grup

D'altra banda, *els graus de col·lectivitat de les normes* també aquí presentats.³²

³⁰ Id., p. 267.

³¹ Id., p. 136.

³² Síntesi del quadre dels graus de col·lectivitat de les normes de Kohlberg. Id., p. 140-141.

Els graus de col·lectivitat de les normes	
Normes de base individual o descripcions de falta de norma col·lectiva	
Jo-rebuig	Ningú pot fer una regla que pugui ser presa seriosament. No hi ha pertinença al grup
Jo-consciència	El seguiment d'una norma es deixa a la lliure elecció de cada individu sense que el grup pugui exigir-lo. Tampoc es dona cap mena de pertinença al grup
Jo-cap consciència	No es percep l'existència d'una norma compartida ni es pren posició a favor o en contra respecte a que el grup la desenvolupi. Segueix sense haver pertinença al grup
Jo-individual	S'ha de realitzar una acció d'acord a la norma sense que aquesta impliqui la pertinença al grup, no és aquest el que promou la norma
Jo-individual ambigua	S'ha de realitzar una acció d'acord a la norma que implica la pertinença al grup. La pertinença és ambigua però sembla aplicar-se al grup més que als de fora d'aquest
Normes d'autoritat	
Autoritat	S'ha de realitzar una acció perquè és expressada o exigida per algú que suposa l'autoritat i la superioritat del grup, el professor. Aquí ja es dona sentiment de grup
Autoritat-acceptació	S'ha de realitzar una acció perquè és esperada per l'autoritat, el grup l'accepta i pensa que promou el benestar del grup. El professor segueix sent l'autoritat
Normes globals	
Ells-global	El grup o un subgrup important tendeix a actuar d'acord a una norma que l'individu no comparteix. Es dona pertinença al grup, tot i no compartir l'opinió generalitzada
Jo i ells-global	Individu i grup tendeixen a actuar igual d'acord a una norma. Tots pertanyen al grup
Normes col·lectives	
Jo que limito o proposo	L'individu creu que el grup i tots els seus membres haurien de tenir, seguir i millorar la norma. És clara doncs, la pertinença al grup
Espontània-col·lectiva	Des de dintre del grup es pensa que tots els membres d'aquest han d'actuar d'acord a la norma, naturalment motivats pel propi sentiment de pertinença al grup
Ells-col·lectiva limitada	Els pensen que els membres del grup haurien d'actuar d'acord amb la norma. L'individu no s'identifica amb aquesta expectativa. Ells com a membres del grup
Jo i ells-col·lectiva limitada	Jo i ells, com a membres del grup, pensem que els membres del grup haurien d'actuar d'acord a la norma. Jo i ells pertanyem al grup
Implícits-nosaltres col·lectiu	Els membres d'aquest grup pensen que tots nosaltres hauríem d'actuar d'acord amb la norma. Nosaltres, implícitament, som membres del grup
Nosaltres explícits col·lectiu	Nosaltres, membres d'aquest grup, pensem que hauríem d'actuar d'acord amb la norma. Nosaltres som explícitament membres del grup

Comprovem com aquest es tracta d'un aspecte directament relacionat amb el sentit de pertinença al grup. També es van classificar les normes segons el seu contingut de valor, es diferenciava entre: normes de comunitat, d'equitat substantiva, de justícia en el procediment i d'ordre. L'elaboració cada cop més significativa de normes comunitàries es converteix així en un altre indicador a tenir en compte a l'hora d'analitzar la cultura moral d'una escola. A més, el procés pel qual les normes s'institucionalitzen en una comunitat va permetre determinar les diferents fases de la norma col·lectiva.³³

³³ Id., p. 148.

Fases de la norma col·lectiva	
Fase 0	No existeix ni es proposa cap norma col·lectiva
Proposta de norma col·lectiva	
Fase 1	Els individus proposen normes col·lectives per a l'acceptació del grup
Acceptació de la norma col·lectiva	
Fase 2	S'accepta la norma col·lectiva com un ideal del grup però no s'arriba a un acord respecte aquesta. No és una expectativa per a la conducta
Fase 3	S'accepta i es convé la norma col·lectiva, però no és (encara) una expectativa per a la conducta
Expectativa de norma col·lectiva	
Fase 4	La norma col·lectiva és acceptada i esperada (expectativa ingènua)
Fase 5	La norma col·lectiva és esperada però no seguida (expectativa frustrada)
Aplicació de la norma col·lectiva	
Fase 6	La norma col·lectiva és esperada i sostinguda mitjançant la persuasió
Fase 7	La norma col·lectiva és esperada i sostinguda mitjançant la informació

En definitiva però, la promoció del valor atorgat a la institució i el caràcter compartit de les normes resultaven ser les variables que havien de permetre el desenvolupament d'una comunitat cap a una etapa moral superior. Es convertien, d'aquesta manera, en l'objectiu central del seu enfocament i de l'anàlisi de la resta de reunions de la institució.

"Segons l'enfocament de la comunitat justa, l'estructura organitzacional i les pràctiques pedagògiques d'una escola han de dirigir-se principalment a la promoció d'una cultura escolar positiva definida en termes de corporització dels principis de justícia i comunitat. Sostenim que, quant millor és la cultura, major és la probabilitat de que l'estructura organitzacional de l'escola funcioni de manera més eficaç i major és la probabilitat de que els estudiants es desenvolupin moralment".³⁴

L'enfocament pràctic de les escoles de comunitat justa i la recerca sobre la cultura moral de l'escola va desembocar en tres grans hipòtesis i línies d'investigació. Ens referim a l'elaboració de mètodes avaluatius i la investigació dels seus resultats respecte l'atmosfera moral del centre a través de les reunions de la comunitat i les entrevistes etnogràfiques; la comparació de cultures morals entre les escoles alternatives i les escoles secundàries de les que formaven part a través de l'anàlisi d'entrevistes sobre dilemes escolars; i, en darrer lloc, l'estimulació i canvi en el raonament moral individual de l'alumne com a conseqüència de l'educació democràtica i del compromís explícit del cos docent amb la teoria de la comunitat justa. En primer lloc, la investigació va donar lloc a *un mètode d'avaluació de la cultura moral* basat en l'anàlisi

³⁴ Id., p. 19.

d'entrevistes sobre dilemes morals. La seva aplicació implicava l'ús de dilemes escolars pràctics en els que es plantejaven situacions d'ajuda, restitució, robatori i consum de droga. Les respostes a cadascun d'aquests dilemes i les preguntes corresponents servrien després per avaluar la cultura moral del centre respecte les variables de grau de col·lectivitat, fase, etapa de la norma col·lectiva, nivell de valoració institucional i etapa de valoració de la comunitat.³⁵

En la *comparació de les cultures morals de les escoles alternatives i les tradicionals en les que estaven immerses les primeres* es va posar de relleu com les escoles democràtiques dotaven a professors i alumnes de l'oportunitat de treballar junts i realitzar valors comuns. A més, també es va demostrar com ambdós grups van desenvolupar normes compartides i un sentiment de pertinença al grup dintre de l'enfocament de comunitat justa.³⁶

Finalment, en *relació al desenvolupament del judici i acció morals individuals de l'alumne com a conseqüència de l'educació democràtica i el compromís dels docents* es va dur a terme un estudi a través del qual es van avaluar el judici moral, el tipus moral, els valors polítics, el raonament pràctic i l'adopció d'una orientació social per part dels estudiants. En aquest sentit, els resultats també van ser satisfactoris. D'una banda, el professorat emfatitzava en l'ampliació del seu rol, en l'educació de persones completes. D'altra banda, l'alumnat també mostrava resultats positius en quant a les mesures de judici pràctic i orientació cap a la responsabilitat.³⁷

Les principals conclusions a les que va arribar l'autor va ser que el desenvolupament sòciomoral de la joventut era possible. També que aquest requeria d'un sistema educatiu que comptés amb la participació de tots els seus membres en la resolució dels conflictes que es donen en el seu interior. Per tant, el que es proposava era una reforma educativa que, promovent el desenvolupament del judici moral, omplís els centres educatius de valors com la justícia, la democràcia i la comunitat. La idea era convidar als alumnes a fer seus aquests valors i a practicar-los en el dia a dia, en la vida de la institució. L'obra acaba apuntant les diferències entre un model de democràcia representativa i el model de comunitat nucli com sistemes complementaris a l'hora de donar forma a l'enfocament de comunitat justa en una institució educativa.

³⁵ Id., p. 117-163.

³⁶ Id., p. 269-293.

³⁷ Id., p. 291-325.

2.4. De Kolhberg a la idea de cultura moral

Després de revisar les principals aportacions de l'obra de Kolhberg, a continuació intentarem apuntar aquells aspectes que s'aproximen a la idea de cultura moral dels centres educatius que defensem a través del nostre treball. En aquest sentit, cal destacar que l'autor també va utilitzar aquest mateix concepte al llarg del seu treball -tot i que amb un sentit diferent. De totes maneres però, veurem com aquest no és l'únic element que fa d'aquest autor una referència obligada dintre de la nostra recerca.

En la revisió de l'obra de Kolhberg, comprovem com l'autor recupera de Durkheim l'atribució de sentit moral a les normes i regles que regeixen un grup, el valor de com es fan i es compleixen les normes de conducta quotidianes dintre d'aquest. És així com es torna a posar de relleu que la reglamentació de la vida escolar és un element de pes considerable en la convivència del col·lectiu i la formació dels seus membres. A més, s'emfatitza en la idea que la participació directa dels i les alumnes en l'elaboració i presa de decisions respecte aquest reglament determina encara més el seu potencial formatiu.

En aquest sentit, destaquem la importància que Kolhberg atribueix a la comunitat i el sentiment de pertinença al grup, i el paper que ambdós tenen en el desenvolupament moral dels i les alumnes i la pròpia institució educativa. Al llarg del seu treball, hem comprovat com una comunitat de caràcter democràtic contempla la participació directa dels seus membres en la discussió i presa de decisions sobre temes que afecten directament al col·lectiu i en l'elaboració de normes compartides. La construcció d'una comunitat significa doncs, crear un espai democràtic en el que s'elaboren normes cada cop més fonamentades en el valor de la justícia i en l'esperit de comunitat. El medi escolar i la seva estructura organitzativa torna a convertir-se així, en un espai privilegiat per viure i apreciar la vida col·lectiva. De nou, el centre educatiu es presenta com una experiència en col·lectiu i ens retorna a la idea d'escola com a comunitat educativa que fonamenta també el nostre treball. De totes maneres però, entenem que la comunitat és molt més que una instància regida per la justícia. Aquesta ha de ser l'espai en el que es gestí i vetllí per un veritable sentiment de col·lectiu. La comunitat és entesa així com l'espai -bàsicament relacional- en el que aprenem a viure junts, a desenvolupar les estratègies, els sentiments i els valors per convida i compartir. En aquest context, també nosaltres considerem important que les persones que en formen part creguin

realment en el que estan treballant i estiguin convençudes del seu valor pedagògic. En definitiva, es mostrin disposades a comprometre's, implicar-se i coordinar-se entre elles per fer possible que l'experiència sigui realment valuosa.

Potser però, l'aportació de Kohlberg que resulta més interessant en relació al nucli de la nostra recerca és la pròpia definició de cultura moral que fa l'autor a través del seu treball. Aquesta parteix de la definició de Tagiuri, autor que va analitzar el clima de les institucions educatives en funció de diferents categories taxonòmiques - l'ecològica, la de medi, l'ambient social i la cultura.³⁸ En aquest entramat, la cultura representa el sistema de creences, valors, estructures cognitives i significats que comparteixen els membres d'una institució. Kohlberg defineix la cultura moral d'una escola com la qualitat de la vida comunitària que es gesta en el seu interior, directament relacionada amb com els seus membres comparteixen i atorguen sentit als principis de justícia i comunitat. El concepte de cultura moral dels centres educatius que defensem, tal i com veurem en el darrer apartat d'aquest capítol, passa també per detectar els valors que es comparteixen en una escola i es cristal·litzen a través de les seves pràctiques educatives. Tot i això, en el nostre cas hem emfatitzat en la concreció pràctica i procedimental, en la manera pròpia de fer del centre educatiu, a l'hora de formar en els valors que en aquest es consideren més importants.

Les pràctiques educatives a les que ens referim no són exclusivament aquelles que estan relacionades amb l'elaboració i presa de decisions respecte normes comunitàries. És a dir, no només la reunió de comunitat, el grup d'assessors o la Comissió de Disciplina serien pràctiques significatives. En l'estudi que proposem però, considerem que aquestes no contemplarien la seva totalitat. Entenem doncs, que la formació moral dels alumnes va més enllà de pràctiques com aquestes reunions o assemblees, que es duu a terme per un procés d'osmosi, pel fet d'estar submergit en un ambient i en una cultura moral entesa des de tota la seva complexitat.

En la darrera part de l'obra hem pogut comprovar com Kohlberg va preocupar-se també per l'avaluació de la cultura moral dels centres. Va desenvolupar un mètode per avaluar en quina mesura el seu enfocament aconseguia un sentit de comunitat mitjançant l'examen detallat de les dues unitats d'anàlisi de la cultura moral prèviament determinades: la forma en què l'escola és valorada com institució i el caràcter de les

³⁸ TAGIURI, R. i LITWIN, G. H. (eds.): *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston, Harvard University, 1968.

normes compartides per la comunitat. En el nostre cas, tot i que en primer moment només ens vam plantejar la descripció de la cultura moral, finalment també hem treballat per a la mesura d'algunes de les seves qualitats. La naturalesa del concepte de cultura moral que utilitzem però, fa que la nostra proposta es fonamenti en uns altres criteris i també uns altres propòsits. Tal i com podrem comprovar més endavant, l'objectiu de la mesura o avaluació de la cultura moral en el nostre cas mai no ha estat dur a terme un procés d'avaluació externa, sinó establir un sistema per engegar processos d'avaluació interna en el propi centre.

En aquest darrer apartat hem volgut destacar aquells aspectes de l'obra de Kohlberg i el seu enfocament de comunitat justa que serveixen per fonamentar la recerca que aquí presentem. Potser els elements més interessants en aquest sentit són l'ús que l'autor fa del concepte de cultura moral en relació als centres educatius. També el fet d'entendre que l'escola -o, en aquest cas, "l'escola dintre de l'escola"- és capaç d'educar moralment als seus alumnes.

3. La vida moral de les escoles de Jackson, Boostrom i Hansen

A continuació, sintetitzarem els aspectes més rellevants del treball de Jackson, Boostrom i Hansen al voltant de l'amplitud, varietat i complexitat d'elements que intervenen en l'educació moral a les escoles. Philip W. Jackson és professor d'Educació i Psicologia i membre del Comitè d'Idees i Mètodes de la Universitat de Xicago. Robert E. Boostrom és professor d'Educació a la Universitat d'Indiana del Sud. David T. Hansen és també professor en el Col·legi d'Educació de la Universitat d'Illinois a Xicago. Tal i com hem fet en el cas de la resta d'autors analitzats, després de revisar els elements fonamentals de la seva aportació a l'àmbit de l'educació moral pretenem rescatar aquells aspectes de la seva obra més pròxims al concepte de cultura moral que presentem.

El treball que aquí analitzem és una recerca etnogràfica que van dur a terme els autors ja mencionats sota el títol de "*The Moral Life of Schools Project*". La investigació, que va durar dos anys i mig, pretenia introduir-se a les escoles i explorar els diferents aspectes amb càrrega moral que omplen la vida de les classes. A través d'un procés d'observació i reflexió, els autors van endinsar-se en la complexitat i

ambigüitat de les actuacions i els intercanvis entre professors i alumnes i el seu valor en l'àmbit de l'educació moral. En definitiva, el seu treball representa un nou prisma sota el qual mirar i pensar les dimensions morals de l'escola, a través del qual analitzar què passa en una classe des d'una perspectiva moral. Les seves aportacions han suposat una visió ampliada i complexa de la vida moral a les escoles i una revisió del paper del professorat dintre de l'aula i en el desenvolupament moral dels i les alumnes.

En aquest apartat revisarem l'obra que porta el mateix títol que la mencionada recerca, *The Moral Life of School*³⁹. Tal i com hem dit, aquesta parteix de la idea de presentar una forma concreta de mirar i pensar què passa a les classes en referència als aspectes morals. De buscar el significat expressiu al que es veu i sent en una classe quan s'observa amb deteniment, i de destacar el valor del que els autors anomenen consciència expressiva. A la primera part del llibre, s'exposen les idees prèvies de les que parteix el projecte, així com també el mètode i el procés de treball que els autors van dur a terme en la seva recerca. Aquesta acaba amb la categorització d'elements de caire moral resultant de la investigació -instrucció i pràctica moral-, la seva proposta de guia d'observació. La segona i tercera parts inclouen la transcripció i comentaris de diversos segments d'observació en diferents centres i situacions educatives. A través del seu anàlisi, els autors pretenen posar al descobert d'una banda la complexitat i de l'altra l'ambigüitat de la vida moral del centre. Finalment, a la quarta part de l'obra, els autors repassen els principals elements de la perspectiva que proposen, també els motius pels quals defensen el cultiu de la consciència expressiva a les classes i escoles. En definitiva, el seu treball representa un esforç per destacar la importància de crear i tenir cura d'un ambient moral adequat a l'aula.

3.1. Una guia per a l'observació des de l'àmbit de l'educació moral

Jackson, Boostrom i Hansen pretenien estudiar la manera com es manifesta la moral en una classe i en el conjunt de l'escola. Per fer-ho, els autors no comptaven amb una guia prèvia, ni tan sols amb un procediment metodològic establert a priori. Des del primer moment però, els autors van tenir clar que calia introduir-se a la realitat, submergir-s'hi i deixar-se sorprendre pel que allà anés succeint. D'aquesta manera, es

³⁹JACKSON, P.; BOOSTROM, R. E. i HANSEN, D. T.: *The moral life of schools*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

va determinar el caràcter etnogràfic de la recerca. Els autors van tenir l'oportunitat de destinar una primera part de la seva recerca a l'observació acurada de diferents moments en un total de divuit classes de sis escoles entre públiques, privades i parroquials. Tal i com analitzarem a continuació, aquest va tractar-se d'un procés d'observació i reflexió en el que els investigadors van prendre un paper actiu que va originar l'anàlisi detallat de múltiples observacions. També una guia a través de la qual poder observar l'amplitud de la vida moral a les escoles. La seva proposta representa una crida perquè els diferents professionals de l'educació prenguin consciència de l'extens entramat d'elements de caire moral que es posen en marxa en una classe i el potencial de la figura del professor o professora.

"La perspectiva que pretenem desenvolupar en aquest llibre pot ajudar a millorar l'estat de la situació augmentant la sensibilitat dels professionals, i indirectament tota la resta, davant els innumerables elements i trets de conseqüències morals que dintre de poc hauran de dominar dintre de les seves classes i escoles".⁴⁰

Per aquest procés d'observació i anàlisi, Jackson, Boostrom i Hansen aporten la categorització d'aspectes morals que va sorgir del seu treball de camp. La guia d'observació que proposen consta de vuit categories d'elements que de manera més o menys visible, contenen càrrega moral i influeixen directament en la formació dels i les alumnes.⁴¹ Aquestes es subdivideixen en dos grups diferenciats que es refereixen a la instrucció i a la pràctica moral, respectivament. El bloc de *la instrucció moral* inclou tots aquells aspectes institucionals pensats deliberadament per treballar temes de caire moral amb els i les alumnes, és a dir, "*tots els esforços explícits per influenciar moralment als estudiants*".⁴² El bloc de *la pràctica moral*, per la seva banda, conté aquelles activitats que cristal·litzen aspectes morals en la seva manera de ser o de fer; no es tracta tant de transmetre valors sinó de veure com aquests es posen en pràctica. Possiblement per això, els autors afirmen que aquestes últimes categories "*són les més importants dels dos blocs, segons nosaltres, respecte al seu possible impacte en els estudiants*".⁴³ A continuació presentem les categories de cadascun dels blocs.

⁴⁰ Id., p. xii.

⁴¹ Id., p. 3-45.

⁴² Id., p. 237.

⁴³ Id., p. 11.

En l'àmbit de la instrucció moral, els autors destaquen cinc categories diferents: la instrucció moral com a part del currículum formal, la instrucció moral dintre del currículum, els rituals i cerimònies, les representacions amb contingut moral i la interjecció espontània de comentaris morals dintre de l'activitat escolar. La *instrucció moral com a part del currículum formal* és potser la categoria més fàcil de reconèixer; de totes maneres, no acostuma a ser una de les més utilitzades dintre de la dinàmica escolar. Un clar exemple en aquest sentit són les lliçons de religió observades en les escoles catòliques participants en el projecte. En definitiva, es tracta dels espais, moments i continguts concebuts conscientment dintre del currículum per treballar aspectes de caire moral. Per la seva banda, *la instrucció moral dintre del currículum* fa referència a aquells elements i continguts amb càrrega moral que s'introdueixen en el transcurs d'altres matèries com poden ser la literatura o les ciències socials, a través del treball sobre figures representatives, lectures, comprensió de textos, etc. Ja en la categoria de *rituals i cerimònies* els autors recullen activitats que permeten celebrar i viure valors diversos. Algunes d'aquestes pràctiques poden ser les assemblees de classe, les jornades esportives o les obres de teatre amb referències morals. En quant a les *representacions amb contingut moral*, els autors es refereixen a mostres visuals amb alt contingut moral, com és el cas de la decoració de l'aula o l'ambientació amb murals i missatges que omplen la classe. Finalment, la cinquena i darrera categoria d'aquest bloc, *la interjecció espontània de comentaris morals dintre de l'activitat escolar*, destaca tots aquells espais i moments en els que s'atura la dinàmica de la classe pel tractament i resolució de qüestions que impliquen el treball directe sobre valors importants en la vida del grup.

Ja en el bloc de la pràctica moral, els autors estableixen tres categories diferents: les normes i regles de classe, la moralitat de la subestructura curricular i l'expressió de la moralitat dintre de la classe. Tenint en compte que l'escola i la classe funcionen com petites societats o comunitats, les *normes i regles de classe* que governen les interaccions entre professors i alumnes es converteixen en elements fonamentals pel correcte funcionament i convivència del grup. Pensar, viure i construir normes pel grup són doncs activitats en les que es posa en marxa la vida moral de l'escola. D'altra banda, també cal destacar el valor de la *moralitat de la subestructura curricular*. La tria de continguts, la seqüenciació dels mateixos o la manera de presentar-los també són decisions preses des d'una sèrie de creences i valors compartits que en permeten una

concreció determinada. Així doncs, sota aquestes decisions existeix un conjunt de missatges i continguts morals que es transmeten paral·lelament al currículum. Finalment, els autors també donen gran valor a un darrer apartat que anomenen *expressió de la moralitat dintre de la classe* i que assenyala la importància de tots aquells aspectes que fan referència al llenguatge no verbal del professor o professora i que també intervenen directament en el desenvolupament de la classe. Amb aquesta darrera categoria els autors es refereixen a aspectes com l'expressió dels ulls, el gest de les mans o de la boca o qualsevol altre element capaç de transmetre missatges a tenir en compte en l'anàlisi de situacions d'interacció a l'aula.

Guia d'observació	
Instrucció moral	Instrucció moral com a part del currículum formal
	Instrucció moral dintre del currículum
	Rituals i cerimònies
	Representacions amb contingut moral
	Interjecció espontània de comentaris morals dintre de l'activitat escolar
Pràctica moral	Normes i regles de classe
	Moralitat de la subestructura curricular
	Expressió de la moralitat dintre de la classe

Jackson, Boostrom i Hansen presenten aquesta guia d'observació després d'un treball etnogràfic d'observació i anàlisi acurat -des de l'àmbit de l'educació moral- de múltiples situacions d'interacció educativa en diferents tipus de classe i d'escoles diverses. La seva pretensió no és elaborar una taxonomia rígida sota la qual analitzar la realitat, més aviat al contrari. El seu objectiu és oferir un instrument als professionals de l'educació per ajudar a veure i sentir amb deteniment què passa en una aula, a dotar de significat moral aspectes diversos de les interaccions educatives i a demostrar la magnitud i consistència de la vida moral a les escoles.

3.2. Complexitat i ambigüitat morals a les aules

Ja hem anunciat que prendre consciència de l'amplitud, la complexitat i, sovint, l'ambigüitat dels aspectes morals a les aules ha estat un dels principals eixos del treball de Jackson, Boostrom i Hansen. En aquest sentit, els autors destinen dues de les quatre parts de la seva obra a la transcripció, reflexió i anàlisi de diverses situacions d'interacció educativa entre professors i alumnes. Un total de vuit jocs "*de petites*

vinyetes de les observacions enregistrades”⁴⁴ serveixen per exemplificar, de manera no sistemàtica, algunes de les categories de la proposta dels autors. De la mateixa manera, els autors aconsegueixen posar al descobert el complex entramat d’elements amb caràcter moral que intervenen directament en cada breu segment d’observació, així com també la seva profunditat.

*“ Entrar en una classe per considerar el seu ambient moral és una forma de mirar força desconeguda. Una de les raons és que el significat moral que nosaltres veïem i sentim rarament és obvi. Conseqüentment, l’observador que està interessat pels aspectes morals ha d’estar constantment preguntant-se: aquest succés és moralment significatiu? aquest objecte o activitat té una cara moral que té sentit considerar? El problema d’aquest tipus de preguntes és que normalment no poden ser respostes allà mateix. El significat moral del que hem estat testimonis no acostuma a estar a la superfície dels successos i activitats. ”*⁴⁵

Els primers quatre jocs d’observació recullen com professorat de diferents etapes i tipus d’escola s’enfronta a situacions educatives quotidianes i diverses dintre de la dinàmica del centre. Algunes d’elles poden ser treballar els pronoms personals, recitar l’oració del Pare Nostre, organitzar i distribuir l’aula amb treballs realitzats pels propis alumnes o compartir els primers minuts d’una classe. Totes elles, situacions que es converteixen en una excusa per aprofundir en la complexitat moral de les aules des d’una postura sempre oberta.⁴⁶ A través d’aquest conjunt de transcripcions, els autors també posen al descobert la quantitat de material recollit i l’amplitud del contingut moral que aquest conté.

Els següents quatre jocs d’observació analitzen a diferents professors i professores en situacions concretes, dintre de contextos més conflictius que els anteriors. Per exemple, treballar l’autoconeixement a classe, actuar davant el descontrol del grup, dur a terme la comprensió crítica d’un text i treballar el seu paral·lelisme amb la Bíblia o enfrontar-se a una alumna que no vol realitzar una tasca de classe. Les esmentades situacions, juntament amb altres protagonitzades pels mateixos professors, serveixen per posar al descobert l’ambigüitat de moltes actuacions i els interrogants que sorgeixen a

⁴⁴ Id., p. 127.

⁴⁵ Id., p. 231-232.

⁴⁶ Els autors no estan del tot d’acord amb la distinció dels termes objectiu i subjectiu; consideren que sovint no estan tan clares les diferències entre ambdós, tenint en compte que la descripció del que succeeix sempre parteix de la percepció que en tenim al respecte. Per això prefereixen utilitzar la idea de treballs oberts i tancats, conceptes acunats per Umberto Eco a ECO, U.: *The open work*. Cambridge, Harvard University Press, 1989. Textualment segons els autors: “Una descripció o relat obert és aquell que convida a la reflexió i comentari; i un que és tancat no ho fa”. Id., p. 49.

partir del seu anàlisi acurat. En aquest cas, les transcripcions suposen el punt de partida del plantejament de diverses perspectives i el qüestionament davant de certes actuacions. Aquest segon bloc de segments d'observació, tot i seguir aprofundint en el significat de la manera de fer del professorat, també inclou la reflexió, la vivència dels i les alumnes dintre la classe i l'ambient físic de les aules.

En el seu conjunt, aquesta part del treball representa l'anàlisi de situacions i estils docents diversos de manera no sistemàtica -en cap cas els autors es proposen fer un llistat d'exemples de les diferents categories prèviament presentades. En definitiva, es tracta d'una aproximació reflexiva davant d'un seguit d'interaccions extretes de la realitat educativa. Després de cada segment d'observació, els observadors sempre es plantegen la mateixa pregunta, quin significat moral existeix darrera de l'actuació presenciada.⁴⁷ Jackson, Boostrom i Hansen consideren que l'ensenyament és un àmbit professional amb característiques específiques que necessàriament han de ser tingudes en compte a l'hora de realitzar un anàlisi acurat. Parteixen de la idea que aquesta és una professió que té com a objectiu fer les persones millors del que són -suposant el constant qüestionament sobre quin és el millor tractament al respecte- i en la que el professorat ocupa una posició semipública i de poder. Els autors consideren que aquests són dos elements que determinen directament les actuacions del professorat a les aules i, per tant, la càrrega moral que configura un ambient en concret.⁴⁸

L'amplitud i diversitat dels elements morals que intervenen en una aula fan que la tasca de reflexió a la que s'enfronten els autors, més que donar respostes o solucions davant de situacions conflictives, proposi nous i diversos interrogants que tornen a assenyalar la complexitat i ambigüitat de la vida moral de les escoles. És d'aquesta manera com la recerca de Jackson, Boostrom i Hansen es converteix en quelcom més que una sèrie d'anàlisi de situacions educatives i professionals concrets. Aquesta suposa la posada en marxa d'un procediment i una nova perspectiva a través de la qual prendre consciència del significat moral de tot allò que té lloc en una escola, cultivant així el que anomenen la consciència expressiva.

⁴⁷ En realitat, els autors creuen de manera consistent que: "*pràcticament no hi ha cap aspecte de la vida de la classe que estigui completament desproveït de significat moral*". JACKSON, P.; BOOSTROM, R. E. i HANSEN, D. T., op. cit., p. 144.

⁴⁸ Id., p. 173.

3.3. Un procediment per cultivar la consciència expressiva

Fins aquí s'ha posat al descobert com, a través de la recerca, Jackson, Boostrom i Hansen van comprovar que les escoles influenciaven moralment als seus alumnes a través de diferents vies, destacant el seu potencial formatiu des d'una nova perspectiva. També, que van demostrar que aquestes vies d'educació moral que es donen en el si de la institució escolar anaven més enllà de les activitats pensades explícitament per treballar els valors amb els i les alumnes. La seva altra gran aportació va ser la posada a punt d'un procediment per a la recerca en educació moral. Sense pretendre fer un manual sobre la tècnica de l'observació, els autors van elaborar una reflexió metodològica sobre el procediment a través del qual cultivar la consciència expressiva. I, d'aquesta manera, estar atent a les diferents vies d'educació moral i a les seves influències en l'alumnat. En absolut es tracta d'un mètode sistematitzat, en tot cas, aquest es converteix en un conjunt d'elements a tenir en compte en l'anàlisi de situacions educatives des de l'àmbit de l'educació moral.

En primer lloc, els autors destaquen la importància de l'observació, de mirar i escoltar, d'introduir-se en la realitat, de submergir-s'hi i estar atent al que passa en ella, d'aterrar a les aules i observar amb deteniment el que en aquestes té lloc. L'actitud però que s'espera de l'observador però, no és una actitud d'observador passiu sinó que ha d'estar marcada per la reflexió i el continu plantejament d'interrogants. Es tracta d'un procés en el que en un principi costa distingir què és el que cal observar. Què és suficientment interessant com per prendre'n nota i, fins i tot, trobar un lloc adient a l'aula per a fer d'observador. Al llarg del procés però, aquesta situació va canviant.⁴⁹ Es fa totalment necessari que l'observador es deixi sorprendre per la realitat, *"en lloc de parlar d'intuïció preferim substituir aquest terme per meravella, enlluernament i peculiaritat"*. Són precisament aquests trets els que han de permetre escollir els segments d'observació a analitzar amb més deteniment. Tot i que l'observador pugui partir d'aquestes sensacions internes per tal de guiar la seva observació, els autors insisteixen en que no pot deixar que aquestes es converteixin en l'origen de prejudicis que tendeixen a tenyir l'anàlisi de la realitat que s'està observant.⁵⁰

⁴⁹ En paraules dels autors: *"L'aula que ahir va ser avorrida pot convertir-se en quelcom absolutament fascinant demà"*. Id., p. 241.

⁵⁰ Id., p. 239-247.

Un segon element a tenir en compte són les diferents fases del procediment que proposen els autors. Aquests diferencien entre dos grans moments, l'observació i la reflexió. Si l'observació es tractava d'un punt de partida fonamental, la reflexió es converteix en l'eix vertebrador al llarg de tot el procés. A més, els autors consideren que, tot i tractar-se de dos moments clarament diferenciats, hi ha certs aspectes comuns entre ambdós. Es refereixen a la necessitat de selecció i interpretació de la informació recollida i de mantenir una actitud oberta davant la realitat que s'estudia. També, del fet de mostrar-se atent i sensible davant les percepcions i sensacions que genera cada situació en el moment de l'observació. Per poder dur a terme totes aquestes tasques al llarg de les dues fases, els autors proposen que es procuri trobar l'equilibri entre una actitud suficientment d'alerta i alhora de relaxació, per no perdre detall, mentre que un continua deixant-se sorprendre per tot allò que succeeix al seu voltant.⁵¹

A través d'aquest procediment d'observació i anàlisi, Jackson, Boostrom i Hansen proposen dirigir l'atenció cap a les qualitats expressives de les actuacions, objectes i situacions educatives. Qualsevol detall pot arribar a convertir-se en un veritable símbol expressiu d'intensa càrrega moral. Són precisament aquests els que, segons ells, construeixen el clima o l'atmosfera d'una aula o d'una escola en concret. La tasca que proposen és la de capturar el sentit moral de tots els atributs de la vida de la classe, per la qual cosa consideren que és imprescindible ser-hi, viure-ho de primera mà, d'aquí la necessitat d'una metodologia etnogràfica.⁵²

Un altre element que els autors també s'encarreguen de destacar al llarg de la seva obra és el que ells anomenen valor de la inclinació positiva. Amb aquest es refereixen al fet de saber destacar el més positiu de les actuacions i maneres de fer d'un professor o professora en concret. Sense arribar a caure en el perill de construir un món ideal llunyà a la realitat, es tracta de saber extreure el més valuós de cada segment d'observació, saber assenyalar els trets més positius de cada professional. En aquest sentit, els autors fan un paral·lelisme entre la posició de l'observador i la del professorat en relació a allò que observa i l'alumne, respectivament. Així doncs, consideren que ambdues figures han d'estar disposades a fer un esforç per valorar i entendre la manera d'actuar de la persona que tenen al davant.⁵³

⁵¹ Id., p. 247-252.

⁵² Id., p. 252-257.

⁵³ Id., p. 258-263.

En definitiva, el treball de Jackson, Boostrom i Hansen pretén activar la consciència expressiva de tot allò que succeeix en una aula. La seva proposta implica un canvi de punt de vista a través del qual comprovar com el món -en aquest cas, l'escolar- està replet de significat moral. A aquesta realitat cal sumar-li també el potencial que conté el rol del professorat en relació a la formació moral dels i les alumnes, la important i àmplia responsabilitat de la professió. En relació a aquesta, els autors consideren necessari que els professors atenguin de manera global l'ambient que els rodeja. També, que la seva actuació no arribi mai a sobrepassar certs límits que han de mantenir-se infranquejables. És per això que promouen la reflexió dels professionals de l'educació sobre la seva pròpia pràctica educativa i el significat que existeix sota de cadascuna de les seves actuacions. En realitat, aquesta és potser una de les qüestions més valorades per part del professorat participant en el projecte. Aquests van poder manifestar la seva satisfacció al respecte en un seguit de sessions de discussió periòdiques que van mantenir amb els investigadors al llarg de la recerca. El procés també va fer possible que els professors i professores prenguessin consciència del model que sovint representen pels seus alumnes -que busquen continuament una guia de comportament. En aquest sentit, ocupar la posició de model significa, pel professorat, haver d'enfrontar-se i ensenyar el millor de si mateixos i per tant, "*estar inadvertidament ensenyant-se a ells mateixos a ser millors persones*".⁵⁴

Si a l'iniciar el projecte el propòsit era fomentar el fet d'estar atent al significat moral de les escoles, els seus aspectes físics i l'acció humana que en aquestes hi té lloc, al llarg de la seva obra els autors aconsegueixen donar un pas més construint una nova perspectiva a través de la qual analitzar la realitat educativa. Aquest nou prisma suposa prendre consciència de la significació expressiva i moral dels diferents atributs d'una classe i atendre a l'amplitud i complexitat de la vida moral de les escoles.

3.4. De la complexitat de la vida moral de les escoles a la idea de cultura moral

Després de sintetitzar les principals aportacions de Jackson, Boostrom i Hansen, passem a revisar els aspectes del seu treball més directament relacionats amb el concepte de cultura moral que a través de la nostra recerca pretenem construir.

⁵⁴ Id., p. 289.

El treball d'aquests autors parteix de la idea d'aprofundir en la complexitat de l'educació moral a la institució escolar, punt de partida pròxim al de la nostra investigació que respon a la idea que la institució educativa és un agent formatiu amb valor propi. En aquest sentit però, Jackson, Boostrom i Hansen, van optar per introduir-se directament a les aules i dedicar-se a observar i reflexionar al voltant de tot allò que en aquestes hi tenia lloc i captava la seva atenció. En la pràctica, aquest procés metodològic ha donat com a resultat una categorització dels àmbits d'educació moral a tenir en compte alhora d'analitzar situacions educatives, un conjunt de transcripcions i anàlisi en profunditat de segments d'observació diversos. En definitiva, una nova perspectiva sota la qual aproximar-se a la realitat educativa.

En primer lloc, la categorització d'aspectes de caire moral que presenten els autors representa un intent per ordenar la informació recopilada al treball de camp, un material elaborat a posteriori del procés de recerca però que ha de servir com a guia d'observació en un futur. Tal i com després podrem comprovar, a través de la nostra investigació també hem elaborat una mena de classificació -el mapa de conjunt de la cultura moral dels centres educatius. Aquest pretén recollir els diferents àmbits a tenir en compte a l'hora d'analitzar la institució educativa com a via d'educació moral. De la mateixa manera que els autors, aquesta sorgeix del treball etnogràfic però, en aquest cas pretén ser més que una guia d'observació, una estructura a través de la qual organitzar el conjunt de pràctiques de valor detectades en cada centre. Així doncs, la manera en la que hem abordat algun dels aspectes metodològics és, en certa manera, pròxima a la que han seguit els autors al llarg del projecte de "*The Moral Life of the Schools*". A més, algunes de les categories de les que assenyalen són aspectes que nosaltres també hem considerat d'interès. Ens referim a aspectes com els espais conscientment concebuts per treballar valors amb els i les alumnes, el sentit moral de les celebracions, els elements físics i de decoració o les normes de la classe -element que diversos autors han destacat alhora de concretar l'educació moral a l'escola.⁵⁵ Possiblement, amb el que no ens hem mantingut en la mateixa línia que els autors és en la seva distinció entre instrucció i pràctica morals. En realitat, el nostre treball és un intent per abandonar aquesta bipartició, considerant que la formació en valors en el si de la institució es dona fonamentalment a través de la participació directa dels i les alumnes i, per tant, a través

⁵⁵ Ens referim als treballs d'Émile Durkheim i Lawrence Kohlberg presentats en els apartats anteriors dintre d'aquest mateix capítol.

de l'acció i pràctica. Ens referim al fet d'aprendre fent o formant part d'una comunitat en la que les coses es fan d'una manera determinada. D'aquí l'èmfasi que hem posat en els processos a través dels quals es realitzen cadascuna de les pràctiques descrites, són precisament aquests els que considerem que cristal·litzen valors i les doten de sentit moral. De fet, fins i tot, el concepte de complexitat nosaltres l'hem utilitzat en relació al propi procés a través del qual es duu a terme una pràctica.

Per la seva banda, el conjunt de transcripcions i anàlisi en profunditat de segments d'observació, mostren com la investigació va derivar cap a una perspectiva cada cop més microscòpica -les aules, els segments d'observació i, finalment, cadascuna de les interaccions entre professors i alumnes. Tot i que queda clar que els anàlisi minuciosos de professionals concrets no són el principal resultat de la recerca d'aquests autors, també és cert que aquests acaben ocupant una part important del seu treball. Nosaltres ens hem mantingut en una línia més institucional des de la que, sense restar importància a l'efecte i relleu de les interaccions entre alumnes i professors, no hi hem concentrat els nostres esforços. De fet, fins i tot, hem procurat no tenir en compte ni els estils docents ni aquells elements que podríem dir que són característics d'un professor o professora en particular. Ben al contrari, hem mirat de dur a terme una visió més macro en la que les pràctiques de valor s'han convertit en la nostra unitat d'anàlisi i la institució escolar el marc de referència en el que hem treballat. La recerca ha consistit en la descripció i anàlisi de pràctiques consolidades a nivell institucional. De totes maneres però, tal i com ja hem esmentat anteriorment, el nostre treball s'inscriu en un projecte més ampli que pretén aprofundir en les diferents vies d'educació moral a l'escola -de les quals nosaltres ens hem centrat en la via institucional. Una d'aquestes, la via interpersonal, és potser aquella que treballa més directament alguns aspectes dels que es posen al descobert a través de les transcripcions i reflexions d'aquests autors.

En definitiva, el treball de Jackson, Boostrom i Hansen suposa una nova perspectiva sota la que observar i pensar la realitat educativa en una classe o en un centre, en aquest cas, des de l'àmbit de l'educació moral. Aquesta és precisament també la intenció del treball que aquí presentem. Ambdues són perspectives que, partint de la idea que cada escola és una realitat única i incomparable pretenen la presa de consciència de la magnitud i complexitat de l'educació moral en els centres educatius. En tots dos casos es pretén aconseguir que els professionals de l'educació prenguin consciència del conjunt d'elements que intervenen en la formació dels i les alumnes

dintre de la institució educativa. La idea de fons és poder orientar la pràctica treballant per una millora de la qualitat educativa. I això, sempre des d'una perspectiva marcada per la valoració del treball que es duu a terme en el centre. La recerca o l'estudi no poden convertir-se, en cap cas, en una excusa per jutjar o criticar el treball de l'escola, sinó per radiografiar la seva tasca, valorar-ne els aspectes més destacables i aportar elements per a la reflexió al respecte. Aquest tipus d'elements metodològics determinen doncs, una manera d'entendre i d'enfrontar-se a la investigació pròxima entre ambdós treballs.

Comprovem com són diversos els aspectes que fan del treball de Jackson, Boostrom i Hansen una referència a tenir en compte en la nostra recerca. L'intent per fer conscient i donar relleu a la significació i complexitat moral dels atributs de la vida a les escoles i alguns dels principis metodològics que determinen la seva investigació són els elements més destacats en aquest sentit.

4. L'educació del caràcter per Thomas Lickona

En l'apartat que ara comença repassarem algunes de les principals aportacions que Thomas Lickona, psicòleg del desenvolupament que va presidir l'Associació d'Educació Moral i que, actualment, és professor en educació a la Universitat Estatal de Nova York a Cortland. A través d'aquest mateix apartat també intentarem rescatar aquells aspectes de l'obra de l'autor que poden ajudar-nos en la fonamentació teòrica del concepte de cultura moral que defensem a través de la nostra recerca.

La trajectòria de Lickona s'inicia amb una recerca sobre el creixement del raonament moral dels nens i les nenes, per després convertir-se en una de les figures més distingides en el camp de l'educació del caràcter. Actualment, cal destacar la seva tasca com a consultor en escoles i com a conferenciant per a professionals de l'educació, pares, educadors i altres grups interessats en el desenvolupament moral i del caràcter de la gent jove. Les seves obres, en aquesta mateixa direcció, han estat diverses. Les darreres actualitzacions es troben incorporades a la xarxa i en relació a la informació sobre el centre d'investigació i treball de l'educació del caràcter que també dirigeix l'autor a l'actualitat.

A continuació, revisarem els principals continguts de la pàgina web del Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) de Thomas Lickona.⁵⁶ Aquesta parteix d'una breu revisió dels signes de la crisi nacional del caràcter per després, fer un recorregut per la història i els elements fonamentals del que es coneix sota el nom d'educació del caràcter. Lickona proposa una aproximació àmplia de l'educació del caràcter fonamentada en dotze punts que explica de manera detallada. Aquests permeten després dibuixar els principis fonamentals d'una educació del caràcter efectiva, així com també elaborar instruments de mesura per a l'avaluació de la qualitat de la mateixa. La pàgina web també inclou un capítol sobre la importància d'introduir l'educació sexual als centres educatius i parlar sobre el sexe, l'amor i el caràcter amb els nois i noies. Finalment, l'autor recull un llistat dels diferents projectes, bibliografia i links d'interès sobre el tema.

4.1. L'educació del caràcter

La proposta d'educació del caràcter de Thomas Lickona parteix de la idea que són diversos els factors socials que permeten parlar, en l'actualitat, d'una crisi nacional del caràcter. Ens referim a l'augment de la violència juvenil, l'increment de la falsedat, la devaluació del respecte als pares, professors i altres figures d'autoritat, l'augment de conductes cruels, l'increment dels crims per prejudicis i odi, el deteriorament del llenguatge, un menor treball ètic i responsabilitat cívica, un increment de comportaments destructius -activitat sexual prematura, abús de substàncies tòxiques i suïcidi- i un creixent analfabetisme ètic que suposa la ignorància del coneixement moral més bàsic.⁵⁷ Si la joventut representa el mirall de la societat, resulta evident pensar que tots els factors fins aquí exposats indiquen la necessitat d'un plantejament educatiu diferent; aquest és doncs, el punt de partida de la proposta de l'autor. D'una banda, els adults senten la necessitat de donar una orientació moral a la joventut. De l'altra, s'està d'acord que aquesta és una tasca que han de fer conjuntament i en una mateixa línia famílies i escoles. L'educació del caràcter representa així, una resposta i una proposta educatives a les necessitats socials del moment.

⁵⁶ "Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)" a www.cortland.edu/www/c4n5rs (8 de juliol de 2003).

⁵⁷ "Signes de la crisi social del caràcter" a [www.cortland.edu/www/c4n5rs/signs iv.htm](http://www.cortland.edu/www/c4n5rs/signs_iv.htm) (8 de juliol de 2003).

Cal entendre l'educació del caràcter com un esforç deliberat per ajudar a les persones, i en aquest cas a la joventut, a entendre, tenir cura i actuar d'acord a certs valors ètics com el respecte, la responsabilitat, la honestedat i la justícia. Tal i com hem comprovat, aquesta parteix de la creença que actualment es dóna certa absència del que podria anomenar-se bon caràcter. També, que el desenvolupament del caràcter no és quelcom que es dóna de forma automàtica sinó que implica un procés que mereix una atenció educativa. Una atenció educativa que a més, ha de ser extensa, tenint en compte que ha de comprendre aspectes de coneixement, sentiment i acció. L'educació del caràcter ha de treballar tots tres àmbits de manera paral·lela. D'aquesta manera, per desenvolupar el coneixement moral caldrà incidir en aspectes com la consciència moral, el coneixement de valors morals, la presa de consciència, el raonament moral, la presa de decisions i l'autoconeixement. Per desenvolupar el sentiment moral caldrà treballar també la consciència, l'autoestima, l'empatia, l'apreci del bé, l'autocontrol i la humilitat. Finalment, per tal de desenvolupar l'acció moral l'educació del caràcter haurà d'ésser atenta a la competència, la voluntat i els hàbits. En aquest context, val a dir que els valors als que es refereix Lickona són valors que no depenen de preferències subjectives sinó de valors objectius, universals, reconeguts per les diverses tradicions religioses i per sobre de les diferències culturals. En definitiva, aquests valors són aquells sense els quals la societat no funcionaria de manera efectiva ni les persones podrien adquirir veritablement la felicitat.⁵⁸

Lickona recull a la seva web una síntesi del que es consideren són els valors fonamentals d'una persona de caràcter, en definitiva, el model i la fita a la que ha de tendir la seva proposta educativa. Una persona de caràcter és algú de confiança, que tracta a la resta de persones amb respecte, que actua responsablement, que és equitativa i justa, que té cura dels altres i sensible i que és el que podríem dir un bon ciutadà. Així, en primer lloc, una persona de caràcter és algú *de confiança*, és a dir, algú honest, íntegre, que compleix les seves promeses, una persona lleial. Una persona de caràcter és també algú *que tracta les persones amb respecte*, de manera cortès i educada, algú que es mostra tolerant i respectuós amb els drets i les decisions dels altres. És algú que *actua responsablement*, pensant i considerant les conseqüències de les seves decisions i dels actes abans de dur-los a terme, una persona amb autocontrol i ben disciplinada. Una persona de caràcter és *equitativa i justa*, de ment oberta, que pren les decisions tenint en

⁵⁸ "Què és l'educació del caràcter?" a www.cortland.edu/www/c4n5rs/ce_iv.htm (8 de juliol de 2003).

compte les consideracions dels altres. És algú *que té cura dels altres*, que sap i està disposat a ajudar-los, que és caritatiu i compassiu. Finalment, una persona de caràcter és un *bon ciutadà*, algú que actua cívicament, d'acord a les regles, que respecte l'autoritat, que vetlla pels seus veïns i la comunitat a la que pertany, algú que protegeix l'ambient i els recursos naturals dels que disposa.⁵⁹

En definitiva, aquests són els fonaments sobre els quals s'aixeca la proposta d'educació del caràcter de Lickona. A continuació podrem aprofundir en els aspectes pràctics que aquesta suposa en la vida de la classe i de l'escola.

4.2. Onze principis de l'educació del caràcter

Thomas Lickona considera que correspon a l'escola, la família i la comunitat la tasca de promoure els valors fonamentals entre la gent més jove. La seva proposta parteix de la necessitat que aquests es concretin en conductes pràctiques i observables, tot avançant paral·lelament en el desenvolupament individual i el benestar comú. En aquest context, l'autor planteja que les escoles planifiquin programes d'educació en valors, d'ètica o civisme que tinguin en compte l'educació del caràcter. A continuació, presentem breument els onze principis que, segons l'autor, han de servir com a criteri perquè les escoles planifiquin l'educació del caràcter i s'avaluïn els seus programes educatius i recursos del currículum.⁶⁰

⁵⁹ "Una persona de caràcter..." a www.cortland.edu/www/c4n5rs/char_v.htm (8 de juliol de 2003) extret de Character Coalition, 4640 Admiralty Way, Suite 1001, Marina del Rey, CA 90292; (8310) 316-1868.

⁶⁰ "Els onze principis de l'educació del caràcter efectiva" www.cortland.edu/www/c4n5rs/PRINIII.HTML (8 de juliol de 2003).

Els onze principis per l'educació del caràcter
1. L'educació del caràcter promou els valors ètics essencials com la base del bon caràcter
2. El caràcter ha de ser definit àmpliament incloent el pensament, el sentiment i la conducta
3. L'educació efectiva del caràcter requereix un enfocament intencional, proactiu i ampli que promou els valors essencials en totes les fases de la vida escolar
4. L'escola ha de ser una comunitat que tingui cura dels seus membres
5. Per desenvolupar el caràcter, els estudiants necessiten oportunitats d'acció moral
6. L'educació efectiva del caràcter inclou un currículum significatiu i desafiant que respecta a tots els aprenents i els ajuda a aconseguir els seus propòsits
7. L'educació del caràcter hauria de lluitar per la motivació intrínseca dels estudiants
8. El personal escolar ha de formar una comunitat educativa i moral que comparteix la responsabilitat de l'educació del caràcter i els valors essencials que guien la instrucció dels estudiants
9. L'educació del caràcter requereix lideratge moral del personal i estudiants
10. L'escola ha de reclutar pares i membres de la comunitat per participar en el projecte de l'educació del caràcter
11. L'avaluació de l'educació del caràcter hauria de calcular el caràcter de l'escola, el creixement del personal com a educador del caràcter i el grau amb el qual els estudiants manifesten bon caràcter

En primer lloc, el principi de *l'educació del caràcter promou els valors ètics essencials com la base del bon caràcter* assenyala que l'escola ha de promoure els valors fonamentals a través de conductes observables, relacions humanes, models i altres manifestacions que duguin als seus membres a comportar-se de manera coherent amb aquests.

El segon principi fa referència a *les tres dimensions que inclou el caràcter quan es defineix àmpliament: el pensament, el sentiment i la conducta*. En aquest sentit, la proposta de l'autor és clara: l'educació del caràcter ha de procurar que els membres de la comunitat educativa coneguin, visquin i actuïn d'acord als valors essencials.

En tercer lloc, Lickona fa referència a *com l'educació efectiva del caràcter requereix un enfocament intencional, proactiu i ampli que promou els valors essencials en totes les fases de la vida escolar*. Es tracta de que l'escola prevegi diversos vies per desenvolupar el caràcter englobant els diferents aspectes de la vida de l'escola.

D'aquesta manera, el quart principi recull la idea de que *l'escola ha de ser una comunitat que tingui cura dels seus membres*. El conjunt de l'escola en si mateixa ha d'incorporar un bon caràcter en el que les relacions de cura entre els seus membres permetin aprendre i també formar-se com una bona persona.

Ja el cinquè principi fa referència a *la necessitat d'acció moral per part dels i les alumnes alhora de desenvolupar el caràcter*. L'autor considera que la construcció de l'aprenentatge requereix de l'acció directa per part de l'alumnat. L'escola ha de dotar-los d'oportunitats per experimentar i posar en pràctica habilitats morals i hàbits de conducta.

El sisè principi, posa de relleu com *l'educació efectiva del caràcter ha d'incloure un currículum significatiu i desafiant que respecti a tots els aprenents i els ajudi a aconseguir els seus propòsits*. Lickona considera que l'educació del caràcter i els aprenentatges acadèmics són àmbits en interacció. Per això, fomenta l'ús de mètodes d'ensenyament en els que es tingui en compte als i les alumnes. Creu que *“una de les millors vies per respectar als nens i nenes és respectant el camí a través del qual ells i elles aprenen”*.⁶¹

En el setè principi, s'emfatitza que *l'educació del caràcter hauria de lluitar per la motivació intrínseca dels estudiants*. La proposta de l'autor parteix de la idea que el compromís dels i les alumnes amb els valors neix de la motivació intrínseca. Cal que l'escola es plantegi com fomentar aquest tipus de motivació a través de mètodes de treball, relacions entre els membres de la comunitat i altres aspectes de la vida escolar.

Ja en el vuitè dels principis, Lickona destaca que *el conjunt del personal escolar ha de formar una comunitat educativa i moral que comparteix la responsabilitat de l'educació del caràcter i els valors essencials que guien la instrucció dels estudiants*. Aquest principi suposa tres aspectes diferents, la implicació de tots els membres de la comunitat educativa en l'educació del caràcter en el centre, la unificació de les normes que governen la vida dels i les estudiants i els membres adults de la comunitat i la previsió d'un espai determinat per a la reflexió sobre aspectes de caire moral.

El novè principi, posa de relleu com *l'educació del caràcter requereix lideratge moral del personal i dels estudiants*. Lickona proposa la creació d'un comitè d'educació del caràcter responsable de planificar i implementar el programa educatiu en el centre. Els i les alumnes, així com les famílies, també poden tenir participació directa en aquest comitè.

En desè lloc, s'assenyala la necessitat de que *l'escola s'encarregui de reclutar pares i membres de la comunitat per participar en el projecte d'educació del caràcter en el centre*. La tasca de l'educació del caràcter ha de ser un treball conjunt entre tots els diferents membres de la comunitat educativa.

Finalment, en el darrer principi, Lickona destaca que *l'avaluació de l'educació del caràcter hauria de calcular el caràcter de l'escola, el creixement del personal com a educador del caràcter i el grau amb el qual els estudiants manifesten bon caràcter*. Es

⁶¹ “Els onze principis de l'educació del caràcter efectiva” a www.cortland.edu/www/c4n5rs/PRINIII.HTML (8 de juliol de 2003).

tracta de garantir la qualitat de les escoles que tinguin la iniciativa de l'educació del caràcter, analitzant fins a quin punt l'escola és una comunitat que té cura dels seus membres, la plantilla de l'escola es compromet en el desenvolupament del caràcter dels i les alumnes -com aquests últims mostren entendre, sentir i actuar en relació als valors del bon caràcter.

Fins aquí els onze principis que, segons l'autor són necessaris perquè l'educació del caràcter sigui efectiva en un centre. En definitiva, es tracta de generar un esforç i una pràctica en la que escoles, famílies i comunitats educatives en general promoguin en els joves coneixement, comprensió, preocupació i actuació envers els valors ètics essencials.

A partir dels onze principis de l'educació del caràcter, Lickona i el seu equip de treball del Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility) ha desenvolupat dos instruments de mesura per tal de valorar els programes d'educació del caràcter. El primer, l'Eleven Principles Survey (EPS) està pensat per a ser administrat a treballadors i famílies d'alumnes i consta de diferents ítems -un total de 43, repartits entre els onze principis. Es valoren de l'1 al 5 segons una menor o major implementació del programa en el centre respectivament.⁶²

Principi 2: El caràcter és definit àmpliament quan inclou el pensament, sentiment i conducta	
	Nosaltres tenim uns passos determinats per ajudar als estudiants a adquirir i desenvolupar una comprensió apropiada del que signifiquen els trets del caràcter de la conducta quotidiana i comprendre les raons per les quals uns comportaments són correctes i uns altres erronis
	Nosaltres tenim uns passos determinats per ajudar als estudiants a admirar aquests trets del caràcter, desitjar posseir-los i estar compromesos amb ells
	Nosaltres tenim uns passos determinats per ajudar als estudiants a practicar aquests trets del caràcter fins que es converteixin en hàbits

El segon, l'School as a Caring Community Profile II (SCCP-II) és un instrument que consta de 43 qüestions que permeten dibuixar el perfil del centre en relació al seu funcionament com a comunitat que té cura dels seus membres. Les 26 primeres recullen les percepcions sobre els estudiants i les 17 restants les percepcions sobre els adults.⁶³

⁶² Exemples d'ítems del segon principi de l'educació del caràcter efectiva en el EPS (www.cortland.edu/www/c4n5rs/eps.htm (8 de juliol de 2003)).

⁶³ El SCCP-II va ser elaborat per T. Lickona i M. Davidson en el Centre for the 4th i 5th Rs, SUNY Cortland, P.O. Box 2000, Cortland, NY 13045; 607/753-2455. La darrera revisió és del juny del 2001.

1. Els estudiants tracten la classe de matemàtiques amb respecte	1	2	3	4	5
16. Els estudiants intenten tenir influència positiva en la conducta d'altres estudiants	1	2	3	4	5
32. Els professors tracten a les famílies amb respecte	1	2	3	4	5
41. Els pares mostren respecte pels professors	1	2	3	4	5

En definitiva, tots dos instruments de mesura pretenen fer conscients, valorar i apuntar els punts forts i els febles del programa d'educació del caràcter en el centre, avaluar-ne la seva efectivitat a través dels onze principis bàsics.

4.3. L'aproximació de l'educació del caràcter

Davant la definició de caràcter i els onze principis fins aquí exposats, Lickona proposa una aproximació àmplia de l'educació del caràcter que vol tenir en compte les seves dimensions cognitiva, emocional i comportamental. Una proposta que exposa com els hàbits i virtuts del bon caràcter s'adquireixen a través de la pràctica i que aposta per una escola que promogui espais, experiències i oportunitats per l'ensenyament de certs valors i el desenvolupament de la persona. En definitiva, una escola compromesa amb aquesta aproximació de l'educació del caràcter és aquella que sosté els valors ètics fonamentals; que és capaç de definir-los en termes de conductes observables en la seva pràctica; que aporta models d'aquests valors; que en celebra la seva aparició dintre i fora de l'escola; que s'implica en la seva aplicació diària i en l'ambient de tot el centre i, finalment, que vetlla perquè la conducta de tots els seus membres es mantingui consistent en la direcció que dibuixen aquests valors ètics fonamentals. A més, l'aproximació està directament relacionada amb l'educació sexual, a la qual l'autor atorga gran importància en el desenvolupament del caràcter dels nois i les noies. Lickona s'enfronta a les relacions sexuals prematures i inconscients, els riscos de contagi de malalties de transmissió sexual i els ambients sexuals que considera poc adequats per a la joventut.

El següent gràfic representa l'aproximació àmplia de l'educació del caràcter que proposa Lickona. En el centre, apareixen les tres dimensions principals, així com els dos valors als quals l'autor dóna més importància, el respecte i la responsabilitat. Al seu voltant es troben els dotze punts que conformen l'aproximació, en un primer cercle

concèntric les estratègies de classe, i en un altre de més exterior les estratègies globals de centre.⁶⁴



Els nou primers punts de l'aproximació corresponen a nou estratègies de classe a tenir en compte en la formació del caràcter: el professor com a persona que té cura dels i les alumnes, que és model i mentor ètic; la classe com a comunitat que té cura dels seus membres; la disciplina moral; l'ambient democràtic de la classe; l'ensenyament de valors a través del currículum; l'aprenentatge cooperatiu; la consciència o responsabilitat en el treball; la reflexió ètica; i, finalment, la resolució de conflictes. Entendre *el professor com a persona que té cura, que és model i mentor ètic* és concebre'l com una figura que corregeix als i les alumnes en els seus errors o conductes incorrectes i els encoratja en els seus encerts i comportaments positius. En definitiva, algú que els tracta amb respecte i amor. Establir *la classe com una comunitat que té cura dels seus membres* representa crear un espai i ensenyar als i les alumnes a respectar

⁶⁴Els dotze punts de l'aproximació àmplia de l'educació del caràcter de Lickona, www.cortland.edu/www/c4n5rs/12pnt_iv.htm (8 de juliol de 2003).

als altres, coneixent-los com a persones, tenint cura d'aquests i sentint-se membre particip i responsable del grup del que es forma part. Donar relleu a la *disciplina moral* suposa destacar la construcció i utilització de les normes i les seves conseqüències per tal de treballar el raonament moral, el respecte als altres i l'autocontrol. Construir normes conjuntament a la classe, treballar les conseqüències del trencament d'una norma i establir compromisos de millora pel futur són algunes estratègies que permeten desenvolupar la disciplina moral. Crear *un ambient democràtic a la classe* representa implicar als diferents membres del grup en la discussió i presa de decisions per tal de millorar el funcionament de la classe. La realització de reunions i la resolució conjunta de conflictes són aspectes fonamentals en aquest sentit. Ensenyar *valors a través del currículum* suposa la inclusió de contingut ètic en les matèries escolars, convertint així el propi currículum en un vehicle per a la formació en valors. Treballar a través *d'aprenentatge cooperatiu* fa possible que els i les alumnes desenvolupin habilitats per treballar amb els altres i apreciar-los. L'ús d'aquesta metodologia implica definir el format de treball, destinar un temps a ensenyar les habilitats necessàries i establir conjuntament línies per a la millora de la cooperació i la seva avaluació a través del procés. Desenvolupar *la consciència o responsabilitat en el treball* representa incidir en que els i les alumnes agafin l'hàbit de treballar en les tasques escolars i que ho facin tan bé com puguin. En aquest sentit, el professor es torna a convertir en un model pel seu alumnat, així com també es posa de relleu la necessitat d'elaborar un currículum significatiu en el que aquest prengui responsabilitats de manera habitual. Encoratjar per a *la reflexió ètica* es tradueix de manera pràctica en crear espais per a la lectura, la recerca, l'escriptura i la discussió que permetin desenvolupar la part cognitiva del caràcter. Finalment, ensenyar a *resoldre conflictes* de manera pacífica i justa implica planificar un currículum en el que els i les alumnes entrenin habilitats i s'enfrontin a situacions conflictives diverses.

Tal i com hem anunciat abans, els tres següents punts de l'aproximació àmplia de l'educació del caràcter fan referència a estratègies del conjunt del centre: la cura i atenció més enllà de la classe, la creació d'una cultura moral positiva a l'escola i la col·laboració entre famílies i comunitat educativa. Tenir *cura més enllà de la classe* posa de relleu la importància d'establir oportunitats pels i les alumnes en el servei a l'escola i a la comunitat a través de models que inspirin conductes altruistes. Per la seva banda, *la creació d'una cultura moral positiva a l'escola* suposa desenvolupar una

comunitat que promogui i mantingui els valors fonamentals en la vida escolar. Lickona considera que *“la cultura moral de l’escola és definida pels valors operatius, aquells que queden reflectits en les pràctiques i el comportament actuals dels membres d’una escola”*.⁶⁵ L’autor destaca sis elements integrants de la cultura moral positiva en un centre que són el lideratge moral, la disciplina escolar, el sentiment de comunitat, la participació directa dels estudiants en el funcionament de l’escola, un clima moral de mutu respecte i cooperació i un temps determinat per a tractar temes de caire moral. La cultura moral de l’escola així entesa incideix directament en el comportament moral i el desenvolupament del caràcter dels membres del centre. La darrera estratègia, *vetllar per la col·laboració entre famílies i comunitat educativa en la tasca de l’educació del caràcter* significa unificar esforços en la construcció del bon caràcter dels nois i les noies a través d’una comunicació fluïda, establint espais de participació directa i, en definitiva, integrant als diferents membres de la comunitat en una mateixa direcció.

4.4. Lickona i la cultura moral en els centres educatius

Després de revisar les principals aportacions de Lickona a l’àmbit de l’educació moral, passem seguidament a repassar els aspectes més pròxims a la idea de cultura moral que pretenem construir a través de la nostra recerca.

En primer lloc, val a dir que l’autor recupera en certa manera la importància atorgada a les normes que hem pogut analitzar anteriorment en autors com Durkheim i Kohlberg.⁶⁶ L’autor considera que aquestes són l’expressió operativa dels valors que defensa la institució educativa. Així, de nou queda assenyalada la importància de la reglamentació en la vida del col·lectiu o la comunitat educativa. De totes maneres, aquest no és l’únic element sobre el qual incideix Lickona. La seva aproximació àmplia de l’educació del caràcter representa una visió més extensa que té en compte diversos elements.

Els dotze punts de l’aproximació de l’educació del caràcter que proposa l’autor impliquen una revisió extensa del centre i recullen diferents estratègies de classe i del conjunt de l’escola. L’àmplia perspectiva de l’autor i algunes de les estratègies que

⁶⁵ “L’aproximació comprensiva de l’educació del caràcter” www.cortland.edu/www/c4n5rs/wheel/3.htm (8 de juliol de 2003).

⁶⁶ Analitzats en els apartats sobre Durkheim i Kohlberg que conté aquest mateix capítol.

assenyala són aspectes que, d'alguna manera, també té en compte la proposta sobre la cultura moral que hem elaborat al llarg de la nostra recerca. La importància de crear un ambient democràtic a la classe, establir espais per a l'aprenentatge cooperatiu, la reflexió ètica i la resolució de conflictes, així com el fet de crear una cultura moral positiva en són els més clars exemples.

Possiblement però, aquesta última aportació de Lickona -l'ús del concepte de cultura moral- és la que resulta més interessant per a la nostra investigació. L'autor defineix la cultura moral com el conjunt de valors que comparteixen els membres d'un centre.

En primer lloc, parteix de la idea que l'escola és una comunitat amb una cultura moral determinada. La nostra proposta parteix també de la mateixa idea. Entenem que l'escola és una comunitat entesa de manera àmplia i formada per diferents sectors que comparteixen objectius alhora que responsabilitats en l'àmbit educatiu, una comunitat de convivència i relació entre els seus membres.

En segon lloc, l'autor considera que la cultura moral d'un centre es concreta a través de les seves pràctiques i la conducta dels seus membres. També aquest és un dels elements fonamentals de la proposta que aquí presentem. D'alguna manera, suposa superar l'abstracció que arrossega la conceptualització dels valors dintre d'una institució. Implica posar l'èmfasi sobre el què i com es duu a terme en un centre, en la pràctica educativa on es cristal·litzen els valors que comparteixen els membres d'un escola. Els valors passen de ser quelcom eteri i indefinit a concretar-se en pràctiques observables que podem descriure i analitzar i, des del nostre punt de vista, també repensar. En definitiva, Thomas Lickona considera que la cultura moral d'una escola és un element a promoure ja que aquesta té un poderós efecte sobre la conducta moral dels seus membres i influeix directament en el desenvolupament del seu caràcter. Des del nostre punt de vista, la cultura moral del centre també és una de les vies d'educació moral de l'escola, una via institucional que configura el medi en el que tots els membres del centre estan immersos i a través del qual també construeixen la seva personalitat moral.

En quant a les estratègies que proposa l'autor per desenvolupar una cultura moral positiva en el centre, cal destacar tot el que té a veure amb donar relleu als valors fonamentals. També, amb l'establiment d'un lideratge moral, l'organització de la disciplina escolar, la transmissió del sentiment de comunitat, la participació directa dels

estudiants en el funcionament de l'escola, l'establiment d'un clima moral de respecte i cooperació i també la previsió d'un temps determinat per a tractar temes de caire moral. Al llarg de la nostra recerca, alguns d'aquests elements han estat àmbits al voltant dels quals hem pogut detectar, descriure i analitzar pràctiques d'interès. Tot i haver utilitzat títols diferents, també hem estat atents a aquelles pràctiques que tenen a veure amb el treball sobre la cohesió i la idea de grup i la participació dels i les alumnes i dels diferents membres de la comunitat en l'organització, funcionament i dinàmica del centre o el plantejament conscient i explícit per treballar valors en el centre. De la mateixa manera, hem ampliat aquesta visió amb altres àmbits que considerem que també incideixen directament en la creació i manteniment d'una cultura moral determinada. En tot cas però, de fons està la idea d'avançar cap a la millora educativa.

En aquest punt, Lickona i el seu equip investigador té molt més definits quins són els valors fonamentals als que ha de tendir la cultura moral entesa de manera positiva en un centre educatiu. En realitat, són els mateixos que emfatitza el moviment d'educació del caràcter i que, en apartats anteriors, ja hem recollit de manera detallada.⁶⁸ A més, l'autor posa especial èmfasi en el respecte i la responsabilitat com elements fonamentals d'aquesta cultura moral. Per tant, en el plantejament de l'autor, es compta amb uns valors cap als quals s'ha de tendir, uns valors descrits prèviament, acceptats i definits de manera conscient i que, a més, han de ser la fita pels diferents centres. Des de la nostra perspectiva, hem utilitzat la idea de cultura amb un sentit molt més estricte del que significa aquest concepte antropològic. D'aquesta manera, creiem que cada centre té una cultura moral pròpia, un perfil de valors únic i irrepetible, directament relacionat amb el seu context, la seva història i tradició, la seva manera d'entendre el fet educatiu i la seva manera de fer en el dia a dia. Així, considerem que no existeix un horitzó marcat com en el cas de la proposta de Lickona, sinó que és cada escola la que crea la seva cultura moral a través de les pràctiques que duu a terme, adapta o dissenya de manera pròpia. Per tant, cada centre, cada cultura, té uns valors fonamentals diferents, malgrat hi hagi elements que, tal i com després posarem de manifest, acaben tenint un pes important en els diferents centres. No podem parlar, d'una proposta predeterminada i igualitària per a tots els centres; fins i tot no creiem que es tracti d'un plantejament tan conscient per part dels membres de la comunitat com cabria pensar. En canvi però, ens

⁶⁸ Recordem que hem definit una persona de caràcter com algú de confiança, que tracta a la resta de persones amb respecte, que actua responsablement, que és equitativa i justa, que té cura dels altres i és sensible i que és el que podríem dir un bon ciutadà.

mostrem totalment d'acord amb el principi de la proposta de Lickona que diu que els estudiants necessiten oportunitats d'acció moral. En realitat, moltes de les pràctiques de valor que hem detectat i descrit a través del nostre treball són precisament això, activitats a través de les quals els i les alumnes s'enfronten a situacions morals. Des de la nostra perspectiva, creiem que és precisament aquest element pràctic el que cristal·litza valors.

Lickona també posa l'accent en la necessitat de prendre consciència del programa de l'educació del caràcter que es duu a terme. Per això proposa dos instruments de mesura que pretenen que l'escola prengui consciència del treball que es realitza a l'escola -l'EPS i l'SCCP-II- i pugui així establir mesures per a la millora educativa. En la nostra recerca, la descripció i mesura de qualitats referents a la cultura moral del centre també ha tingut com un dels principals objectius que els seus membres prenguin consciència del treball que s'hi duu a terme i les seves implicacions. En el fons també hi ha la intenció que l'escola pugui beneficiar-se de l'estudi i avançar cap a una millor qualitat educativa.

A través d'aquest apartat hem assenyalat les aportacions de l'obra de Lickona que emmarquen la recerca sobre cultura moral que defensem. L'ús del concepte de cultura moral i la seva aproximació àmplia de l'educació del caràcter són els elements que el converteixen en referència obligada en el nostre treball.

5. La cultura moral dels centres educatius

La revisió bibliogràfica ha tingut com a objectiu mostrar l'estat de la qüestió respecte els conceptes i autors més pròxims a la idea de cultura moral que aquí defensem. D'una banda, resultava un element necessari revisar les relacions entre els conceptes de clima i cultura i la seva aplicació en les organitzacions. D'altra banda, es convertia en un requeriment estudiar alguns autors que, des de l'àmbit de l'educació moral, havien elaborat propostes pròximes a la idea de cultura moral en els centres educatius. Sense pretendre ser una revisió exhaustiva, considerem que aquesta ens ha permès centrar el tema, així com també recollir algunes idees per delimitar l'aproximació que aquí presentem.

En aquest apartat, exposarem la nostra definició de cultura moral i analitzarem els seus principals elements. També entrarem en diàleg amb els autors analitzats, rescatant els aspectes dels seus treballs que hem utilitzat com a fonamentació teòrica de la nostra recerca. Al final del capítol, analitzarem les interrelacions entre els conceptes de clima i cultura en les organitzacions i el de cultura moral dels centres educatius.

5.1. Definició de cultura moral dels centres educatius

Tal i com ja hem esmentat anteriorment, la cultura moral dels centres educatius representa una aproximació institucional a l'educació moral, una de les vies a través de les quals es desenvolupa la formació moral a l'escola. Ens referim a la via institucional que, juntament amb la interpersonal i la curricular, dibuixa una concepció àmplia de l'educació moral als centres educatius.

La idea de cultura ha estat històricament relacionada amb el conjunt d'idees, creences i valors que comparteixen els membres d'un col·lectiu, organització o comunitat. Han estat diversos els autors que han mostrat interès en relació a aquesta concepció clàssica de la cultura, tant pel que fa a la seva aplicació a l'àmbit empresarial com també a l'educatiu. En aquest capítol hem recollit algunes de les aproximacions que, des del camp de l'educació moral, fonamenten el concepte de cultura moral que a continuació presentem.

La definició de cultura moral pretén aprofundir en la idea que els valors que comparteixen els membres d'una institució educativa no únicament són elements que estan en les seves ments. La idea de cultura moral parteix de la cristallització dels valors en pràctiques educatives concretes, en manifestacions observables que encarnen significats valuosos pels membres d'una organització.

“la cultura moral és un sistema de pràctiques morals que les institucions educatives construeixen, dissenyen i/o adopten, la qualitat del qual influeix en la formació de la personalitat moral dels i les alumnes”

“La cultura moral és un sistema...”

Afirmar que la cultura és un sistema implica una obligada revisió d'aquest complex concepte i dels seus trets definitoris. Han estat diversos els autors que han treballat la idea de sistema, també els que l'han introduït a l'àmbit educatiu. Una de les obres més reconegudes en aquesta direcció, *Teoria de los Sistemas* de Ludwing Bertalanffy⁶⁹ es referia al sistema com un “*complex de components interactuants*”.⁷⁰ Un sistema és doncs, un seguit de components que poden ser de naturalesa diversa -simples o complexes, estables o dinàmics- i que es relacionen entre ells, és a dir, que s'influencien mútuament. És precisament en aquesta relació entre elements on el sistema aconsegueix constituir-se com una entitat nova, diferent a la simple agrupació de les seves parts. El sistema no és un grup d'elements superposats sinó que la seva conjunció assoleix el valor d'unitat global, de totalitat organitzada amb propietats de conjunt. Hem d'entendre el sistema com una unitat global que existeix en base a un objectiu i una força superior als que podrien assolir cadascun dels seus components de manera diferenciada. Comprovem així, com el concepte de sistema combina paral·lelament la idea de conjunt i la d'unitat. És precisament el joc d'interaccions entre els diferents elements la que li confereix aquesta doble vessant.

Queda així delimitat un dels principals trets definitoris dels sistemes, el fet de no ser compositius. Un sistema no és el mateix que la suma de les parts que el componen o alguna d'elles considerada de manera aïllada. Quan diem que el sistema és una entitat pròpia ens referim precisament a que les seves qualitats transcendeixen les dels elements que la configuren separatament. A més, aquests components també poden veure modificades les seves pròpies qualitats pel fet de formar part del sistema, d'alguna manera adquireixen més valor. També per la influència de les interrelacions que en aquest s'esdevenen. Tot i això, la totalitat global que representa el sistema també pot suposar la pèrdua d'algunes qualitats que els elements que la componen contenien en la seva manera de ser particular. En definitiva, un sistema implica la potenciació de novetats i la limitació de propietats de les parts que en aquest s'associen i s'interrelacionen. En definitiva, representa la creació d'una entitat nova i diferent.

Un altre tret definitori dels sistemes és l'ambigüitat de la complementarietat que exigeix un sistema. És cert que la composició d'un sistema demana d'un cert nivell de

⁶⁹ BERTALANFFY, L. von: *Teoría General de los Sistemas*. México, F.C.E., 1976.

⁷⁰ Id., p. 94.

complementarietat dels elements que el configuren. De la mateixa manera però, resulta necessari que aquests siguin diferents, que siguin variats entre si per tal que es pugui assolir un cert grau de riquesa sistèmica. Per tant, la idea de sistema no deixa de ser una unitat complexa i ambigua que combina complementarietat i diferència entre els seus components.⁷¹

"...de pràctiques morals..."

Si un sistema és un conjunt de components en interacció, els elements que constitueixen el sistema de la cultura moral d'un centre educatiu són les pràctiques morals. Accions que les persones realitzen, maneres de fer visibles a través de processos i conductes observables. Les pràctiques escolars són actuacions que alumnes i/o educadors fan de manera conjunta amb un sentit educatiu i, en aquest cas, també moral. En definitiva, accions que permeten aproximar-nos a la realitat i prendre consciència de com cristal·litzen els valors en la vida quotidiana de l'escola. A continuació, analitzarem el concepte de pràctica que utilitzem en la nostra definició de cultura moral en els centres educatius. Aquesta representa el nucli de la línia investigadora en la qual es troba inscrita aquesta tesi.

"Una pràctica moral és un curs d'aconteixements organitzats, rutinaris i educatius que ajuden a enfrontar-se a situacions morals, que impliquen la participació de l'acció humana i de la comunitat, suposen una acció concertada dels participants, persegueixen objectius i expressen valors, exigeixen el domini de virtuts i formen el conjunt de la personalitat moral"⁷²

Una pràctica moral es caracteritza per ser un curs d'aconteixements amb sentit en si mateix, una organització prevista culturalment en els seus trets essencials. Es tracta d'un seguit de passos establerts a priori que impliquen la participació directa de diverses persones, un camí a seguir, una manera de procedir que mostra la direcció i predispesa al seu seguiment. Són cursos d'aconteixements organitzats que suposen múltiples accions humanes organitzades de manera coherent i coordinada, amb una lògica i sentit. A més, es tracta d'aconteixements rutinitzats, donat que les accions que es succeeixen en una pràctica estan preestablertes i es repeteixen de manera periòdica. Ambdós

⁷¹ PUIG, J. M.: *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernetica*. Barcelona, PPU, 1987, p. 48.

⁷² PUIG, J. M.: *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 2003, p. 123-153.

aspectes afavoreixen la confiança de les persones que les realitzen, així com també la tranquil·litat que suposa no haver de reinventar la manera d'enfrontar-se a les situacions de nou cada vegada. Així, les pràctiques suposen una important càrrega educativa, tant a nivell formal com informal. *“Una pràctica ensenya en la mida en que submergeix als seus participants en un curs previst d'accions que lentament van fent-les seves els aprenents més novells”*,⁷³

Les pràctiques morals permeten a les persones que hi participen enfrontar-se a situacions significatives des d'un punt de vista moral. En diverses ocasions hem sentit la idea que l'educació moral parteix de situacions controvertides, d'experiències personals o socials conflictives a les quals ens enfrontem al llarg de la nostra biografia, bé sigui de manera nova o recurrent. Les pràctiques esdevenen així formes ritualitzades a través de les quals les persones hem establert i après a resoldre situacions controvertides. També són accions que obren un espai per a que l'individu o el grup reflexioni, discuteixi i desenvolupi un cert nivell de creativitat moral. Per tant, les pràctiques permeten a les persones que hi participen enfrontar-se a situacions de caràcter moral, assumint pautes de conducta però també reflexionant-hi de manera activa.

Quan ens referim a les pràctiques com actuacions de les que participen l'acció humana i la cultura d'una comunitat estem posant l'èmfasi en la doble naturalesa de les pràctiques. D'una banda, la seva vessant humana que destaca com l'acció dels individus o grups dona vida a les pràctiques morals en el procés de crear-les o reproduir-les. D'altra banda, la seva vessant comunitària les defineix com accions delimitades socioculturalment. És a dir, posa l'accent en el fet que són maneres d'expressar els valors que una comunitat considera prioritaris i ha anat recopilant en la seva memòria social. En ambdós sentits però, no hem d'entendre les pràctiques com elements inamovibles. Part important de l'acció pedagògica consisteix en dissenyar pràctiques noves, adaptar les conegudes a les noves necessitats educatives i, en definitiva, programar i posar en marxa les que ja existeixen en els centres educatius perquè adquireixin un veritable valor formatiu.

Definir les pràctiques morals com actuacions que suposen l'acció concertada dels participants ens condueix a la intervenció de diversos subjectes com un dels seus trets

⁷³ Id., p. 130.

característics.⁷³ La participació de diversos subjectes en una actuació que ha de ser concertada i que permet entrelleçar rols diferenciats en la seva realització. En definitiva, un conjunt d'accions que suposen la coordinació i, en el seu grau màxim, la cooperació entre els diferents participants en la pràctica.

Potser un dels trets que doten de sentit la idea de pràctica moral és precisament el fet que es caracteritzen per perseguir objectius i expressar valors, diem que les pràctiques morals cristal·litzen valors. Potser no sempre han estat pensades i elaborades de manera conscient per a treballar continguts de valor. Fins i tot, en el cas que ha estat així, la realització de la pràctica pot suposar valors diversos que no sempre s'havien tingut en compte en un inici. És cert que les pràctiques habitualment han estat dissenyades per assolir objectius concrets, per aconseguir resultats sempre que siguin realitzades de manera correcta. Sovint però, els procediments que desencadena la seva posada en marxa cristal·litzen aspectes valuosos que, finalment, tenen tanta importància com els objectius pels quals va ser dissenyada. És per això que resulta necessari diferenciar entre els objectius i els valors d'una pràctica moral, ambdós importants en el procés de programació educativa per part dels educadors. Aquests han de tenir presents quins són els objectius de la pràctica però, sense dubte, és fonamental que pensin en els valors que es pretenen encarnar. D'altra manera, aquesta podria desvirtuar-se o perdre el seu potencial en la formació dels i les alumnes.

Si bé veiem que les pràctiques expressen valors, un altre aspecte a destacar és que exigeixen el domini de virtuts per part dels seus implicats. Això significa que les pràctiques adquireixen sentit a través del comportament, de la manera de fer dels participants. Un comportament que s'espera sigui virtuós i apunti cada vegada més cap a una major excel·lència.⁷⁴ El valor de les virtuts en relació a l'educació moral ens remunta directament la seva naturalesa complexa i vivencial. Complexa, donat que a través de les pràctiques les capacitats morals es desenvolupen de manera simultània, combinant pensament, acció i sentiments. També vivencial perquè les pràctiques

⁷³ En definitiva, les pràctiques són accions col·lectives que posen en contacte i fan participar de manera conjunta a diversos individus o actors. MacINTYRE, A.: *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1987, p. 226-251.

⁷⁴ En paraules textuais de l'autor: "*Les pràctiques són teatres de virtut en la mesura en que requereixen un empeny excel·lent dels actors implicats, però també són tallers en la mesura en que els permeten exercitar-se i adquirir un domini cada vegada millor de les virtuts en la pràctica*" a PUIG, J. M. (2003), op. cit, p. 145.

impliquen una participació directa, una actuació que implica als propis protagonistes en la construcció de la seva personalitat moral.

I és aquest, precisament, el darrer element de la definició, les pràctiques formen el conjunt de la personalitat moral de la persona. Formen, en primer lloc, perquè a través de les pràctiques s'aprèn a resoldre situacions controvertides més o menys recurrents. Les persones aprenen a transferir aquests aprenentatges per tal d'enfrontar-se a noves exigències morals en un futur. En segon lloc, la participació en pràctiques morals permet la formació de les dimensions de la personalitat moral. En definitiva, un conjunt de disposicions morals que els individus posen en marxa i desenvolupen a través de la seva participació en les pràctiques. La construcció i la formació de virtuts morals es dona de manera simultània en el si d'una pràctica moral i és precisament aquest fet el que la converteix en un instrument d'educació moral per excel·lència.

En aquest punt, val la pena destacar que no totes les pràctiques morals són iguals. Poden distingir-se diferents tipus de pràctiques segons predomini el seu caràcter procedimental o substantiu.⁷⁶ Les pràctiques procedimentals són cursos d'acció que tot i establir alguns passos, deixen una porta oberta a la lliure expressió i a la creativitat moral de les persones que hi participen. Exemples d'aquest tipus són les pràctiques de reflexivitat sobre un mateix, com poden ser una entrevista personal o els exercicis d'autoavaluació. També dintre de les pràctiques procedimentals podem trobar les de deliberació, que tenen com a element fonamental el diàleg com a via per a la recerca de comprensió i justícia. Alguns exemples clars d'aquestes últimes són les assemblees de classe o la discussió de dilemes morals. Com a pràctiques substantives entenem els cursos d'acció que introdueixen als seus participants en un camí a seguir i que posen en marxa comportaments valuosos. En aquest cas, podem destacar les pràctiques de virtut o les de caire normatiu. Les primeres permeten aprofundir en trets del caràcter i maneres de procedir que resulten apreciables i que, d'alguna manera, apunten cap a l'excel·lència. Aquest pot ser el cas de pràctiques com el treball per projectes o la celebració de festes a l'escola. Les pràctiques normatives, per la seva banda, fomenten el treball sobre la natura i el sentit moral de les normes, en definitiva, totes aquelles

⁷⁶ I de manera directa, segons es posi l'èmfasi en la tradició lliberal, destacant la capacitat de la persona per conduir-se a si mateix, en el cas de les pràctiques procedimentals. O, en el cas de les pràctiques substantives, subratllant el moviment comunitarista que incideix en la importància de reconèixer i adoptar els valors i les formes de vida de la comunitat. Id., p.155.

activitats que tenen com a objectiu aprendre a usar o reflexionar envers les normes.⁷⁷ Tal i com podem imaginar, les pràctiques morals procedimentals i les substantives no s'exclouen sinó que es complementen en el dia a dia de l'escola. La seva interrelació és precisament el que permet oferir una tasca educativa i una cultura moral del centre òptimes. El nucli de la nostra recerca no ha estat classificar les pràctiques segons aquesta tipologia. Tot i això, la definició de la cultura moral de cadascun dels centres ens ha permès identificar pràctiques dels diferents tipus. De nou, la varietat en aquest sistema que representa la cultura moral és un element a tenir en compte quan parlem de pràctiques educatives.

"...que les institucions educatives construeixen, dissenyen i/o adopten, la qualitat del qual influeix en la formació de la personalitat moral dels i les alumnes"

En definitiva, la definició de cultura moral dels centres educatius com a sistema de pràctiques morals suposa concebre-la com el conjunt interrelacionat de cursos d'acció que impliquen a diferents personatges, cristal·litzant valors a través de la seva posada en marxa i el seu contingut. El més rellevant en aquest sentit és potser que les pràctiques no són tematitzacions sinó activitats, maneres de fer concretes. Resulta significatiu també el fet que permeten operativitzar una ja clàssica manera d'entendre la cultura i els valors compartits pels membres d'una institució.

Les pràctiques morals són formes d'actuar prèviament establertes, sistematitzades i, sovint, fruit del consens entre els diferents membres d'un centre educatiu determinat. Per tant, es tracta de maneres de procedir que els professionals de la institució han construït -i per tant, discutit i pres decisions al respecte-, aplicat i consolidat al llarg de la història del centre. En aquest punt, cal destacar precisament el valor dels processos d'elaboració d'aquestes pràctiques morals en el si de les institucions educatives.

Formar part d'un centre concret posa en situació a tots els seus membres de participar en les activitats que en aquest s'hi duen a terme i el caracteritzen. És d'aquesta manera, com mestres i alumnes participen conjuntament en les pràctiques morals que cristal·litzen els valors que doten d'identitat el centre. Aquest, en el seu conjunt, és converteix en un escenari d'aprenentatge a tenir en compte en la formació de la personalitat moral dels i les alumnes. El concepte de cultura moral pretén concretar

⁷⁷ Id., p. 157-163.

com els i les alumnes es submergeixen en la seva institució i aprenen per osmosi, però també practicant diàriament, els valors fonamentals del seu projecte educatiu.

Si bé aquests són els elements fonamentals que caracteritzen la idea de cultura moral, a través de la nostra recerca hem intentat també apuntar algunes línies de treball pel seu tractament pedagògic. En primer lloc, la descripció de les pràctiques que formen la cultura moral d'un centre permet un exercici de presa de consciència -una consciència pràctica- per part dels seus membres. Un efecte mirall tant pel que fa als procediments establerts com també pels valors que es viuen a través d'aquests. En segon lloc, els trets característics de les pràctiques i de la seva manera de descripció permeten extreure elements de mesura de la cultura moral dels centres educatius. Finalment, l'anàlisi acurat de les pràctiques i les dades extretes a través del seu tractament i mesura han d'afavorir processos d'avaluació interna en els centres, espais de reflexió i discussió envers la seva pròpia cultura moral de centre. En definitiva, considerem que la descripció i anàlisi de la cultura moral d'un centre educatiu pot convertir-se en un procés a tenir en compte en la seva elaboració i optimització.

5.2. En diàleg amb alguns autors de referència

Un cop presentada i analitzada la nostra definició de cultura moral dels centres educatius, a continuació exposem els principals punts de contacte i divergència d'aquesta amb els autors que ens han servit de fonamentació teòrica del concepte.

Al principi del capítol revisàvem aquells elements que des de la proposta d'educació moral de Durkheim fonamenten la nostra definició de cultura moral.⁷⁸ Recordem que aquest autor utilitzava la idea de cultura moral com el conjunt de continguts morals d'una societat determinada. Entenent la societat com un grup de persones que comparteixen valors, sentiments i responsabilitats, a través de la seva proposta s'incidí en la importància del medi escolar. Aquest representa l'espai en el que l'alumne o l'alumna pot viure, entrenar i practicar aquesta vida en comú que li ha de permetre integrar-se a la societat. La vida representa doncs, el conjunt d'idees, sentiments i valors compartits entre el grup de persones que componen el centre educatiu. Des de la nostra proposta, la cultura moral dels centres educatius suposa una

⁷⁸ Veure l'apartat sobre Durkheim d'aquest mateix capítol.

aproximació més operativa i concreta. Una proposta que pretén aprofundir en les pràctiques que encarnen aquests valors compartits pels membres d'una comunitat.

Va ser Kohlberg qui va utilitzar directament el concepte de cultura moral aplicat a les institucions educatives.⁷⁹ Tot i això, val la pena destacar que va fer-ho amb un sentit diferent al que presentem a través de la nostra recerca. L'autor parteix d'una concepció de cultura fonamentada en el sistema de creences, valors, estructures cognitives i significats que comparteixen els membres d'una institució. Kohlberg defineix la cultura moral d'una escola com la qualitat de la vida comunitària que es gesta en el seu interior. Una concepció directament relacionada amb com els seus membres atorguen sentit als principis de justícia i comunitat. En definitiva, ens trobem novament davant del concepte tradicional de cultura aplicat a les organitzacions. En aquest sentit, la nostra investigació pretén anar més enllà analitzant quines són les pràctiques, les maneres de fer que cristal·litzen aquests valors compartits. I no ens referim exclusivament a aquelles relacionades amb l'elaboració i presa de decisions respecte normes comunitàries, sinó totes les que a nivell institucional componen el funcionament i la dinàmica del centre.

En tots dos casos -Durkheim i Kohlberg-, ens trobem davant de concepcions pròximes a la definició més clàssica de cultura en les organitzacions. La idea de cultura com el sistema de significats construïts col·lectivament i compartits pels diferents membres de l'organització. En definitiva, el conjunt o globalitat de les creences, presumpcions o valors d'un grup o institució. En cap cas però es fa referència a la manera concreta a través de la qual cristal·litzen les idees i els valors que estan en la ment col·lectiva dels membres d'una organització. La nostra recerca suposa un pas en aquesta direcció, una aproximació descriptiva de les pràctiques morals que encarnen els valors del projecte formatiu d'un centre.

Per altra banda, el treball de Jackson, Boostrom i Hansen representa l'intent per fer conscient i donar relleu a la complexitat de la vida moral a les escoles.⁸⁰ L'anàlisi en profunditat de les transcripcions i segments d'observació van derivar cap a una perspectiva cada cop més microscòpica de l'educació moral. Així va ser com van arribar a l'estudi de les interaccions entre professors i alumnes. Aquest anàlisi de les relacions fa que el treball apunti cap a què passa a les aules des del punt de vista de la vivència, l'ambient i, fins i tot, el clima del centre. Val a dir que nosaltres hem seguit una línia

⁷⁹ Veure l'apartat sobre Kohlberg d'aquest mateix capítol.

⁸⁰ Veure l'apartat sobre Jackson, Boostrom i Hansen d'aquest mateix capítol.

més institucional, sense concentrar els nostres esforços en totes aquelles interaccions que nodreixen la vida moral de les escoles. No preteníem analitzar el tipus d'ambient que es viu en el centre tot i que, a través de la investigació, hem hagut de reconèixer la seva influència directa en la cultura moral. La pretensió era l'anàlisi de què passa en relació a l'educació moral en un centre a nivell institucional, i no tant aprofundir en com s'hi està o quin clima se'n deriva.

Lickona és potser l'autor més proper a la proposta sobre educació moral que aquí hem formulat.⁸¹ La seva aproximació de l'educació del caràcter representa una visió extensa de l'educació moral que inclou diferents estratègies de classe i del conjunt de l'escola. L'autor defineix la cultura moral com el conjunt de valors que comparteixen els membres d'un centre, tal i com hem pogut veure en altres casos. En el seu cas però, hi ha un esforç per analitzar les coses que passen en el centre, el que es fa a l'escola. Aquest és precisament un dels elements fonamentals de la proposta que aquí presentem. Els valors passen així a concretar-se en aspectes que podem analitzar i deixen de ser tan difosos i eteris com estem acostumats a creure. L'intent de donar consistència a aquesta idea de cultura moral en maneres de fer determinades el situa, d'alguna manera, proper a l'aproximació que aquí defensem.

Com hem pogut comprovar, la revisió de les propostes dels diferents autors adquireix sentit en dues direccions en el conjunt de la nostra recerca. D'una banda, destaca la idea que l'educació moral en una institució educativa passa per tenir en compte i aprofundir en quins són els valors que comparteixen els seus membres. Una preocupació per constatar l'efecte formatiu dels medis, els col·lectius i les organitzacions en si mateixes. D'altra banda, apunta la necessitat de concretar quins són els significats compartits que configuren aquests medis. De construir una aproximació que permeti veure quins són els elements que encarnen aquests valors en la vida de l'escola i de quina manera es conjuguen en el seu funcionament i dinàmica diaris. Les pràctiques i la cultura moral dels centres educatius pretenen ser una aproximació que permeti concretar els valors d'un col·lectiu. De la mateixa manera, també volen ajudar a definir i comprendre la complexitat dels medis escolars a nivell institucional i en relació a l'educació moral.

⁸¹ Veure l'apartat sobre Lickona d'aquest mateix capítol.

5.3. Clima, cultura i cultura moral dels centres educatius, una relació d'interdependència

En aquest punt del treball, resulta necessari recuperar la relació que a través de la història ha unit els conceptes de clima i cultura i analitzar l'entrada en joc d'un nou element, la cultura moral en els centres educatius. En el capítol anterior, revisàvem el concepte de clima que tradicionalment ha estat relacionat amb les percepcions compartides entre els membres d'una organització envers l'ambient relacional d'aquesta. La cultura, per la seva banda, ha representat el conjunt d'idees, creences i valors que configuren una comunitat. Definir la cultura moral com el sistema de pràctiques que cristal·litzen els valors d'un centre educatiu, ens condueix directament a estudiar les relacions que aquesta estableix amb els dos altres conceptes afins.

Reconeixem la relació d'interdependència mútua entre les idees de clima i cultura en les organitzacions. A través de la nostra recerca, pretenem introduir un tercer element a tenir en compte, el de cultura moral dels centres educatius. El concepte de cultura moral que defensem, així com també el saber experiencial extret de la investigació etnogràfica, suposen una aproximació a aquesta idea. El clima i la cultura en les organitzacions i la cultura moral dels centres educatius poden ser considerats elements que es complementen i interactuen mútuament. Tots tres es converteixen, en el si d'una institució educativa, en vèrtex d'un mateix triangle que té com a element central l'educació que en ella s'hi duu a terme. Gràficament, la proposta queda representada en el següent quadre.



Tal i com pretén expressar el gràfic, la cultura moral ens permet aprofundir en la idea que les pràctiques encarnen valors, aquells significats essencials que comparteixen els membres d'un col·lectiu i que autors diversos han anomenat cultura d'una institució. Alhora, tots aquests elements valuosos que estan en la base de la seva cultura, són precisament les idees, creences i valors que orienten l'acció educativa, que determinen la manera de fer en el centre educatiu. En definitiva, diríem que no n'hi ha prou amb formular valors com a finalitats educatives d'un centre, que aquestes només tenen sentit en quant orienten el seu funcionament i dinàmica. S'encarnen així en les pràctiques. Alhora, la realització d'aquestes pràctiques morals és impossible sense el conjunt de significats, creences i valors que configuren la cultura del centre. Per tant, cultura moral i cultura d'una institució són, d'alguna manera, dues cares d'una mateixa moneda.

Alhora, la cultura -com els valors que comparteixen els membres d'una institució- representa una influència directa sobre el clima, sobre les percepcions i vivències que tenen els seus membres. Resulta evident que el fet que les persones que configuren un centre estiguin d'acord o no respecte un conjunt determinat de significats delimita la seva pràctica. En sentit contrari, un bon clima de treball pot afavorir la construcció d'un sentiment d'identitat que, en realitat, és el nucli d'aquesta manera d'entendre la cultura d'una organització. Comprovem doncs, com cultura i clima en les organitzacions són també dos elements en contínua interacció.

A més, la posada en marxa de la cultura moral d'un centre reverteix de manera directa en el que àmpliament s'entén com el clima de la institució. És relativament senzill assenyalar com l'elecció i aplicació, per part d'un centre, de certes pràctiques morals amb les que els seus membres es senten d'acord determina un clima positiu. Mentre, a la inversa, possiblement succeeix al contrari. A la vegada, les percepcions dels membres del centre influeixen directament i tenen caràcter transformador sobre la cultura moral del centre. La manera com perceben i valoren les pràctiques educatives els membres d'una organització pot influenciar tant la seva aplicació -a curt termini- com al plantejament institucional que hi ha al darrera -ja més a llarg plaç.

Finalment, cal destacar la influència que tots tres vèrtexs del triangle tenen sobre les institucions educatives i l'educació que en elles s'hi duu a terme, la formació dels individus que les componen. La posada en marxa de les diferents pràctiques educatives, el conjunt d'idees i valors compartits que les sustenten i les percepcions que generen els seus membres influeix directament en la formació del seu alumnat. Ens referim a una

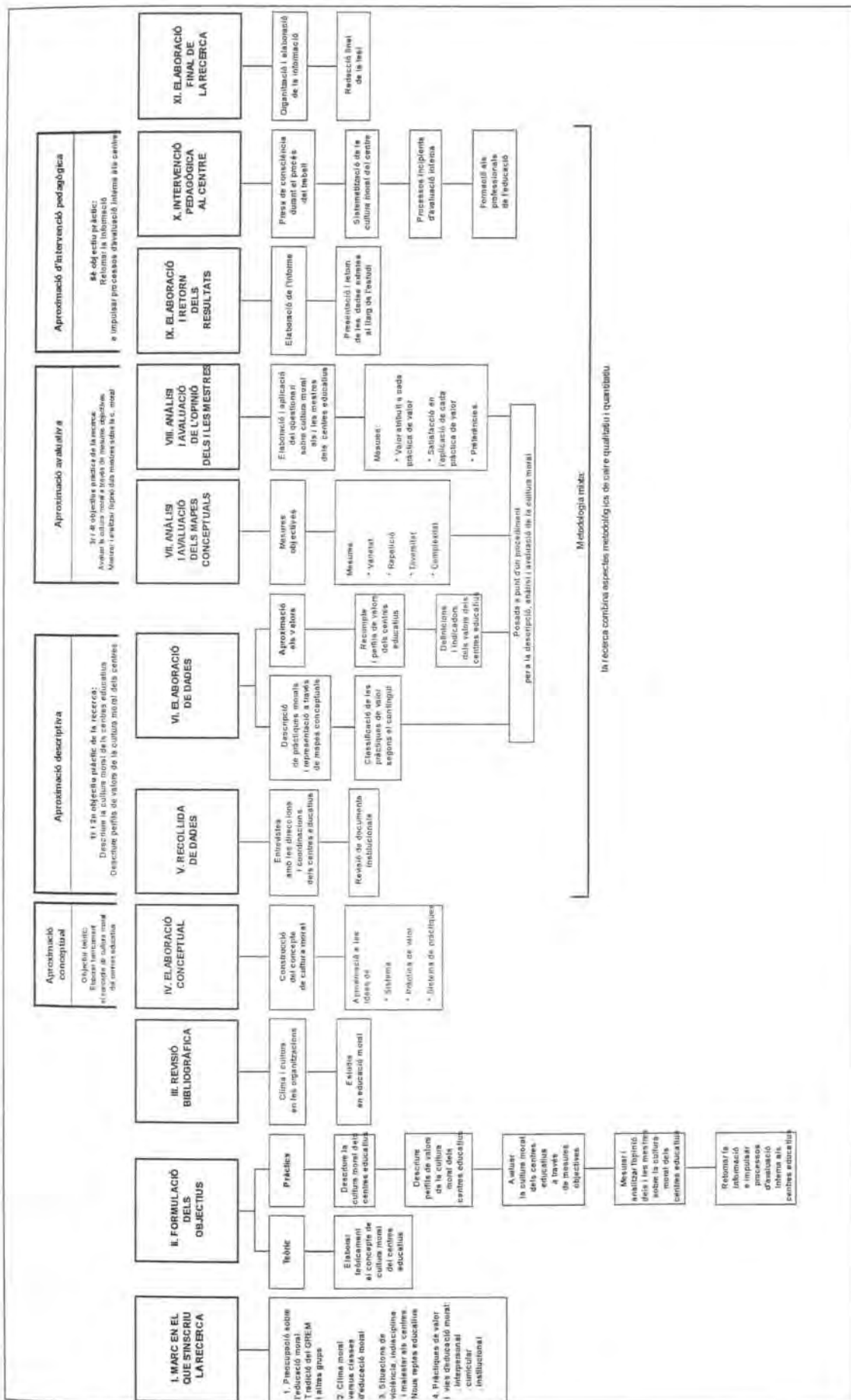
formació moral que parteix de la idea que el medi escolar pot ser un espai educatiu en si mateix. Entenent que les persones aprenem per osmosi, pel fet d'estar immersos i participar de manera activa en un centre determinat, la cultura moral es converteix clarament en una tercera via d'educació moral. Juntament amb les relacions interpersonals i la proposta d'educació en valors del currículum, la cultura moral dibuixa algunes orientacions pedagògiques pels professionals de l'educació preocupats per l'educació moral. D'una banda, destaca la importància del saber fer, del disseny, adaptació i aplicació de pràctiques morals en els centres, també de la seva presa de consciència i reflexió. Pràctiques que permetin desenvolupar el projecte educatiu del centre, que encarnin els seus valors fonamentals i que converteixin la institució educativa en un escenari d'aprenentatge òptim. D'altra banda, apunta la necessitat de la construcció de medis amb valor educatiu propi, medis variats, diversos, complexos i que suposin una percepció positiva i satisfacció per part dels seus membres. En definitiva, medis rics, densos i coherents que donin resposta a les necessitats de la població a la que atenen i que estiguin dirigits a una formació integral de la persona.

IV. El procés de la recerca

Aquest capítol pretén exposar una visió global dels aspectes fonamentals de la recerca. El fet que es trobi en aquest punt, serveix per separar la part teòrica i la part pràctica de la tesi -el que ja hem elaborat i el que presentarem a partir d'ara, respectivament. A continuació, adjuntem un quadre que representa una síntesi del procés de la investigació i dels elements, moments i aspectes metodològics més destacats de la mateixa. Just després, queden explicats cadascun d'ells detalladament.

El quadre que sintetitza el procés de la investigació permet analitzar de manera global el treball realitzat, des del marc en el que s'inscriu la recerca fins a l'elaboració de la informació i la redacció final de la tesi. Entremig apareixen especificats cadascun dels passos, la formulació d'objectius, la revisió bibliogràfica i les quatre aproximacions que proposem respecte la cultura moral -conceptual, descriptiva, avaluativa i la referent a la intervenció pedagògica. Cadascun dels blocs descriu un moment de la investigació, amb els objectius concrets que es perseguien, així com també la metodologia emprada en cada cas. D'aquesta manera, l'esquema fa el recorregut per tota la recerca, en destaca els principals elements i posa al descobert l'ús d'una metodologia mixta a través de la qual s'han combinat aspectes de caire qualitatiu i quantitatiu. Val a dir però, que el quadre també dibuixa un procés molt més lineal del que realment és qualsevol recerca i del que, evidentment, també ha estat aquesta. Hauríem d'entendre doncs, el procés com un cicle interactiu-reactiu.¹ Així, a mesura que avancem d'esquerra a dreta a través del quadre comprovem com es va escrivint la història de la investigació i com cada bloc es fonamenta en l'anterior. De la mateixa manera, moltes de les decisions preses en els blocs que apareixen en darrer lloc han influenciat i retroalimentat, al llarg del procés, alguns aspectes recollits en els primers apartats.

¹ WITTROCK, M. C. (comp.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 393-397. El quadre que apareix a la següent pàgina s'inspira en aquest mateix treball.



1. El treball que ja hem elaborat

Els quatre primers apartats del quadre suposen un recorregut per aquells elements de la recerca que ja han quedat elaborats en les pàgines anteriors. En aquest moment, la seva revisió ens aporta una visió del conjunt de la investigació. També ens prepara per comprendre millor el treball realitzat a partir d'aquí, és a dir, a la recerca empírica en diferents centres.

1.1. Marc en el que s'inscriu la recerca

El primer apartat a destacar en el quadre fa referència al punt de partida i el marc en el que s'inscriu la recerca. Aquest punt recull les idees prèvies de les que partíem a l'inici de la investigació sobre la cultura moral dels centres.

Tal i com ja hem exposat, la tesi que aquí presentem parteix de la preocupació per donar resposta teòrica i pràctica a la qüestió de com ens eduquem moralment a l'escola. Sense treure valor al paper de les classes d'educació moral, la investigació vol donar una visió àmplia i de caire institucional del que representa l'educació moral a l'escola, recuperant la idea del medi com agent formatiu en si mateix. L'aprimament dels centres educatius com a espais càlids de relació i de promoció del sentit de comunitat, així com també la complexitat de la realitat educativa planteja nous reptes pels professionals de l'educació del futur. Dintre d'aquest marc, recuperar la idea de que la institució educativa és més que un espai de transmissió de continguts i donar sentit a la tasca d'educació moral que es duu a terme a nivell institucional resulta fonamental. En aquest sentit, la present recerca s'integra en un projecte que aposta per tres vies d'educació moral diferents, la interpersonal, la curricular i la institucional. La intenció d'aprofundir en aquesta última s'ha concretat sota el concepte de cultura moral dels centres educatius i és el que es pretén desenvolupar a través de la present investigació. Darrera la idea de cultura moral del centre pretenem posar de manifest com cada institució educativa en la seva manera de ser i de fer crea un ambient que també pren valor formatiu en l'educació moral dels i les alumnes.

Tots i cadascun dels aspectes destacats com a antecedents i idees marc de la recerca es troben desenvolupats a la primera part del capítol primer de la tesi.

1.2. Formulació dels objectius

A continuació, l'esquema inclou l'apartat de formulació dels objectius que han guiat la recerca. Tots els objectius als que a partir d'ara ens referirem, i que ja hem exposat en la primera part del treball, parteixen de la que és la finalitat última de la investigació, és a dir, concretar la via institucional de l'educació moral i construir teòricament i pràctica el concepte de cultura moral dels centres educatius.

Hem distingit els objectius segons el seu contingut, així doncs la investigació ha plantejat objectius teòrics i pràctics. En el primer bloc, destaca el d'elaborar teòricament el concepte de cultura moral dels centres educatius. Ja en el segon, apareixen formulats els cinc objectius pràctics de la recerca: descriure la cultura moral dels centres educatius, descriure els perfils de valors de la cultura moral dels centres educatius, avaluar la cultura moral dels centres educatius a través de mesures objectives, mesurar i analitzar l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral dels centres educatius i, finalment, retornar la informació i impulsar processos d'avaluació interna als centres educatius. Els diferents objectius pràctics han servit com a criteri per la presentació de les dades a través dels cinc propers capítols de la tesi -del cinquè al novè-. Tal i com podem comprovar a continuació, cadascun dels objectius pràctics constitueix un capítol de la tesi a través del qual es formula àmpliament l'objectiu, se'n destaquen els aspectes metodològics fonamentals, s'exposen i comenten els resultats obtinguts a través de la recerca i, finalment, se'n presenten les principals conclusions.

A part de desenvolupar cadascun dels objectius a través d'un capítol determinat, la tesi també n'inclou un on es formulen i expliquen tots ells de manera detallada. Ens referim a la segona part del capítol primer.

1.3. Revisió bibliogràfica

Després de la formulació dels objectius de la tesi, arribem al segon apartat de la investigació que fa referència a la revisió bibliogràfica dels conceptes propers al nucli de la recerca. La pretensió de construir teòricament i pràctica el concepte de cultura moral dels centres educatius ha fet imprescindible plantejar-se, en pàgines anteriors, l'estudi sobre els termes que li eren més pròxims, el clima i la cultura en les organitzacions i alguns estudis sobre educació moral.

En primer lloc, ens vam proposar revisar l'estat de la qüestió dels conceptes de clima i cultura aplicats a les organitzacions. Per això, vam dur a terme una revisió bibliogràfica, síntesi i organització de les aportacions d'alguns dels principals autors en l'estudi del tema. Aquesta tasca ha permès, d'una banda, descobrir elements comuns entre ambdós conceptes i la idea de cultura moral. D'altra banda, també ha fet possible destacar-ne els principals trets diferenciadors, afavorint la caracterització i construcció del concepte de cultura moral dels centres. El contingut d'aquest apartat ha quedat recollit, dintre del conjunt de la tesi, en el capítol segon.

A més, i tenint en compte l'àmbit en el que estem treballant, també hem destinat un temps a estudiar alguns treballs sobre educació moral que ens ajuden a emmarcar i fonamentar teòricament la nostra proposta. D'aquesta manera, hem recuperat alguns aspectes del treball realitzat per autors com Durkheim, Kolhberg, Jackson, Boostrom i Hansen, i Lickona. La revisió d'estudis en educació moral, ha quedat desenvolupada en el capítol tercer.

1.4. Elaboració conceptual

El següent i quart apartat es correspon amb l'objectiu teòric de la tesi. Així doncs, l'elaboració conceptual en el conjunt de la recerca ha permès fer, en la primera part de la tesi, una aproximació conceptual de la idea de cultura moral dels centres educatius. Aquesta inclou la definició del concepte i la descripció dels principals elements que el constitueixen.

La definició de cultura moral que proposem a través del nostre treball és fruit de la tasca de fonamentació teòrica i de reflexió sobre aspectes analitzats a la pràctica educativa dels centres educatius. Tal i com hem presentat, el nostre treball parteix de la teoria de sistemes i del concepte de pràctica de valor per desenvolupar el concepte de cultura moral dels centres educatius com a sistema de pràctiques. Així, hem definit la cultura moral com "el sistema de pràctiques morals que les institucions educatives construeixen, dissenyen i/o adopten, la qualitat del qual influeix en la formació de la personalitat moral dels i les alumnes".

Dintre de la tesi, el contingut referent a aquest apartat i objectiu es correspon amb el darrer apartat del capítol tercer.

2. Treball empíric de la recerca

Un cop revisats els primers passos de la recerca, a continuació exposem els principals elements del treball empíric que han guiat la investigació fins a la redacció de la tesi. Sense dubte, aquest suposa també una base important de la nostra recerca, que ha intentat combinar aspectes teòrics i pràctics a l'hora d'elaborar el concepte de cultura moral.

2.1. Recollida de dades

És a partir d'aquest punt, el cinquè apartat, quan s'inicia pròpiament el procés de construcció pràctica del concepte de cultura moral als centres educatius. Així doncs, entrem ja a l'aproximació descriptiva de la cultura moral dels centres educatius. Com bé indica el títol, aquesta pretén donar resposta als dos primers objectius pràctics de la recerca i que suposen la descripció de les pràctiques morals d'un centre, la seva organització segons el contingut i la descripció dels perfils de valors de les escoles. Així, l'aproximació descriptiva inclou els dos següents apartats del quadre que ara presentem, el de la recollida i el de l'elaboració de les dades.

L'apartat de recollida de les dades es proposava detectar i obtenir informació detallada de les diferents pràctiques morals que es duen a terme en un centre educatiu al llarg d'un curs. És en aquest punt on vam posar en marxa una recerca qualitativa de caire etnogràfic. Així, la recerca que presentem es fonamenta en els estudis de cas realitzats en un total de set centres, d'entre els quals n'hi ha quatre de primària i tres de secundària. L'elecció d'aquests centres es va fer tenint en compte els criteris d'accessibilitat i de tradició i qualitat pedagògiques reconegudes. Vam triar doncs els centres, o bé per coneixement directe de l'escola i el seu funcionament, o bé a través de la inspecció educativa. Val a dir que, després d'una primera trobada de plantejament i negociació del projecte amb la direcció del centre, la proposta va estar molt ben acollida per les diferents escoles que van posar, des del principi, tot tipus de facilitats al respecte.

A continuació, adjuntem una breu presentació dels diferents centres, una petita ressenya que permet contextualitzar els resultats que es presentaran a partir del proper capítol. A més, la presentació inclou el nom de la o les persones de contacte i relació més directa en cadascun dels casos. També cal dir que, tot i que en aquest punt apareix

el nom de cada escola, en les pàgines posteriors no es presentarà cap resultat associat al nom del centre al que pertany, per tal de mantenir una major confidencialitat. Per la presentació d'aquests ens referirem a les escoles amb un número romà i la lletra P o S segons siguin de primària o secundària, respectivament. Així, parlarem dels centres IP, IIP, IIIP, IVP, VS, VIS i VIIS. Finalment, només comentarem que al llarg d'aquestes presentacions, podrem descobrir que, en algun cas, hem estudiat un mateix centre integrat d'educació infantil, primària i secundària de manera independent segons les etapes educatives -infantil i primària per una banda, i secundària per una altra. En aquests casos però, hem recollit els trets característics del centre en una única presentació.

CEIP Sant Miquel de Cornellà

L'escola Sant Miquel és un centre públic d'educació infantil i primària. El centre acull actualment a un total de 445 alumnes -distribuïts en dues línies-, té un claustre força consolidat format per un total de 28 mestres i actualment el seu director és en Josep Gómez. L'escola està situada i molt arrelada al desenvolupament del barri del Pedró, un dels més antics de Cornellà de Llobregat. En aquest, bona part dels habitants són famílies d'immigrants majoritàriament d'Andalusia i Extremadura, tot i que també hi ha un nucli de població autòctona. El nivell socioeconòmic de la ciutat, el barri i també les famílies dels i les alumnes de l'escola és mitjà-baix.

La història de l'escola és el resultat d'una construcció col·lectiva que va partir de la iniciativa popular dels veïns del barri i la parròquia Sant Miquel i ha estat alimentada per les aportacions de les mares i pares i els diferents equips de mestres que hi han participat. Així doncs, l'escola Sant Miquel va néixer d'una necessitat social i com una escola adscrita a la parròquia del barri en el 1955. Posteriorment, va destacar per la seva lluita per convertir-se en una escola pública -que va aconseguir definitivament el 1975-, el seu paper actiu en el CEPEPC i el seu compromís amb el moviment de renovació pedagògica. Des del moment de la transició, el centre ha destacat per una clara voluntat de treballar per aconseguir un model d'escola participativa, democràtica, innovadora, de qualitat i sensible a la integració social i cultural. Així doncs, la línia pedagògica dibuixa un centre integrador i obert, arrelat al medi, actiu, global, participatiu i gestionat democràticament.

CEIP Escola Bellaterra

El CEIP Escola Bellaterra, més conegut com l'Escoleta, és una escola pública d'educació infantil i primària de dues línies. Té una plantilla de 27 mestres i un total de 452 alumnes; el seu director és en Jaume Cela. Fins el moment, per formar part de la seva plantilla s'havia de presentar un projecte coherent amb l'escola i ser proposat pels seus membres, fet que ha caracteritzat força el seu equip docent; a partir d'ara ja no es seguirà aquest sistema. Les famílies dels i les alumnes tenen un nivell socioeconòmic i cultural mig. Una de les principals característiques de l'escola és que es troba situada al campus de la Universitat Autònoma de Barcelona, a Bellaterra.

L'escola va néixer ara fa uns 25 anys a través dels quals ha dut a terme un creixement esglaonat (primer només educació infantil, després una línia i finalment dues per a cada curs). La seva creació apareix de la necessitat de tenir un centre de pràctiques pels estudiants de l'escola de mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona. Per tant, es tracta d'un centre caracteritzat pel fet d'estar allunyat d'un nucli de població, així com també pel fet d'estar ubicada en un campus universitari -del qual ja no hi depèn directament malgrat hi continua mantenint una excel·lent relació. Aquest fet també determina que molts dels pares i mares d'alumnes siguin professionals que treballen a la mateixa universitat. És per això que el gruix de famílies d'alumnes dedicades a l'ensenyament i membres del Personal d'Administració i Serveis de la universitat és força significatiu.

La línia pedagògica del centre, que queda recollida en el seu projecte educatiu, aposta per una educació no discriminatòria, atenta a la diversitat dels i les alumnes, democràtica i no confessional.

Escola Thau Barcelona

L'escola Thau Barcelona és una escola privada concertada que acull uns 1300 alumnes. Compta amb quatre línies de Parvulari, quatre d'Educació Primària i tres d'Educació Secundària Obligatoria. L'etapa d'educació infantil té un total de 305 alumnes i compta amb la tasca docent de 22 mestres. Per la seva banda, a Educació Primària hi ha 610 alumnes i 48 mestres. Finalment, l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria té un total de 376 alumnes i compta amb la tasca docent de 34 professors i professores. El director general de l'escola és en Jesus Diego. La Institució Cultural del CIC, Fundació Privada, amb seu a Via Augusta, 205 és l'entitat titular de l'escola.

Thau Barcelona està situada a l'Avinguda d'Esplugues, darrera del Campus Nord de la Universitat de Barcelona, a tocar el límit del municipi de Barcelona amb Esplugues de Llobregat i pertany administrativament al districte de les Corts.

L'escola porta el nom de l'última lletra de l'alfabet hebreu, símbol de Sant Francesc, nom que vol tenir en l'esperit i en la lletra la voluntat de servei a les famílies que dipositen la seva confiança en el centre.

Es vertebra d'acord amb quatre grans principis que són la base dels seus continguts i activitats. Aquests són l'educació en els valors de l'humanisme cristià; l'alumne com a centre del procés d'aprenentatge; el català com a llengua d'aprenentatge vehicular i de coneixement de la cultura pròpia; i, finalment l'obertura social basada en l'educació com a servei als altres i a la societat. A més, l'escola oferta una proposta curricular que promou la formació integral i l'atenció a la diversitat. També es mostra especialment sensible als moviments pedagògics contemporanis.

Escola Joan Pelegrí

L'escola Joan Pelegrí és un centre concertat de dues línies d'educació infantil i primària i sis línies d'Educació Secundària Obligatoria i dels batxillerats d'Humanitats i de Ciències Socials, del de Ciències de la Naturalesa i de la Salut i del Tecnològic. A més, el centre també imparteix classes a dos grups de cicles formatius de grau superior de l'especialitat d'Administració i Finances, dos grups d'Anàlisi i Control i dos grups de Sistemes de Telecomunicacions i Informàtiques. El centre acull un total de 1700 alumnes i té 120 persones treballant entre professorat i PAS. L'escola té 450 alumnes per educació infantil i primària i 1320 entre Educació Secundària Obligatoria, batxillerats i cicles formatius; les famílies tenen un nivell socioeconòmic mig. A més, l'escola compta amb un claustre

d'educació infantil i primària format per mestres. Durant l'estudi, hem comptat amb la col·laboració directa de diferents professionals del centre. De tots ells, cal destacar a Reis Masllorens per educació infantil i primària i Esperança Sánchez i Albert Marzá per educació secundària.

Tot i que el centre es troba a la zona d'Hostafrancs a Barcelona, la tendència general ha estat la d'una disminució dels alumnes que provenen dels districtes més propers i un ostensible creixement d'alumnes d'altres districtes de la ciutat.

L'escola Joan Pelegrí forma part de la Fundació Cultural Hostafrancs i neix del Centre Montserrat-Xavier impulsat des de la parròquia del barri el 1904 com un centre d'esbarjo i catequesi. El 1919 es va fundar l'Ateneu Montserrat que promovia la formació de joves i adults a través de classes nocturnes. Va ser l'any 1931 quan el centre Montserrat-Xavier va passar a denominar-se Centre Cultural i Recreatiu Hostafrancs. Ja l'any 1940 es fundà l'Escola Tècnica Professional, una escola d'aprenents. A finals del 1976 es van donar els primers passos per la cessió del patrimoni que fins llavors havia estat de la Companyia de Jesús. Així, l'any 1984 es va crear la Fundació Cultural Hostafrancs, i deu anys després l'Escola Montserrat-Xavier i l'Escola Tècnica Professional d'Hostafrancs es fusionaren creant l'Escola Joan Pelegrí.

El projecte educatiu de l'escola assenyalava com a principals eixos de la seva proposta pedagògica el pluralisme i els valors democràtics, una línia metodològica activa, el català com a llengua d'aprenentatge, el treball de les llengües estrangeres, la coeducació i la modalitat de gestió institucional.

IES Pau Claris

L'IES Pau Claris és un centre públic de dues línies en el que s'imparteixen els cursos d'educació secundària obligatòria i els batxillerats Científicotecnològic, de Ciències de la Salut i l'Humanístic. La seva situació al barri de Ciutat Vella de Barcelona determina molts dels seus trets diferenciadors. D'una banda, cal parlar dels aspectes característics del seu alumnat. Així doncs, d'un total de 250 alumnes, un 72 % és estranger a nivell d'ESO i un 66% si es calcula a nivell d'ESO i batxillerats. Així doncs, en el centre predominen els i les alumnes dominicans, equatorians, marroquins i xinesos, tot i que hi podem trobar fins a 30 nacionalitats diferents. També val a dir que la seva situació fronterera fa que aquest alumnat vingui de Casc Antic, Gòtic i Eixample; el nivell socioeconòmic de les famílies dels i les alumnes és baix. D'altra banda, la seva plantilla està ampliada i el seu claustre compta amb 31 professionals. Actualment, dirigeix el centre Mercè Miralles.

Es tracta d'un centre jove, de nova creació, que va néixer en el 1995 amb la implantació de la ESO. Al llarg de la seva història, l'institut ha hagut d'adaptar-se a una realitat canviant i cada cop més diversa.

D'aquesta manera, la seva proposta educativa destaca per l'atenció a l'alumnat estranger i als i les alumnes d'incorporació tardana. Des del pla d'acollida fins a l'organització del centre, passant per totes i cadascuna de les seves pràctiques educatives, es pretén garantir l'atenció a la diversitat, l'educació integral i les mateixes oportunitats pel desenvolupament acadèmic i social de tot l'alumnat.

La recollida de dades en cadascun d'aquests centres es va dur a terme a través de la tècnica de l'entrevista. Per a la detecció, descripció i revisió de les pràctiques morals que es duen a terme en un centre, hem realitzat i enregistrat entrevistes

semiestructurades a les direccions i coordinacions de cicle de cadascuna de les escoles. Aquesta tasca ha suposat aproximadament un total d'entre vint-i-cinc i trenta entrevistes d'una hora o hora i mitja setmanal, és a dir, uns set mesos de mitjana en cada centre. Tot i això, cal tenir en compte que al llarg de la investigació, el procés s'ha anat agilitant i que, per tant, aquestes dades són aproximades i s'han anat ajustant a mesura que avançava la recerca. A més, la informació recollida a través de les entrevistes l'hem complementat amb les dades extretes dels documents institucionals que els centres ens han anat cedint al llarg del procés.

Resulta doncs, fàcil imaginar la magnitud de la informació recollida a través de la recerca. Hem de tenir en compte que, d'una banda, els resultats obtinguts a través dels estudis realitzats en els diferents centres tenen valor propi per cadascun d'aquests. D'altra banda, el seu conjunt ha permès la definició i elaboració d'aspectes diversos al voltant de la idea de cultura moral dels centres educatius.

Per tal de facilitar la presentació dels resultats, hem decidit explicar tots i cadascun dels passos del procés de la investigació a través del treball realitzat en un sol centre, que serviria com a eix vertebrador de la recerca. Així doncs, en els cinc propers capítols exposem i comentem els resultats obtinguts en un dels set centres -el CEIP Bellaterra. Aquest no queda en l'anonimat en el seu tractament individual, però sí en relació a les dades dels altres centres. Serveix així, com a exemple per recórrer tots i cadascun dels diferents passos de la recerca. De la mateixa manera, també exposem i contrastem alguns aspectes concrets referents a la resta d'escoles. A més, el conjunt del material elaborat en cadascun dels centres ha quedat recollit en el CD d'annexes que s'adjunta a la tesi.

Ja més concretament, el contingut d'aquest apartat de recollida de dades queda inclòs en el proper capítol, el capítol cinquè de la tesi.

2.2. Elaboració de les dades

Com ja havíem anunciat en el punt anterior, l'aproximació descriptiva de la cultura moral també inclou l'apartat d'elaboració de les dades. L'objectiu en aquest cas ha estat tractar, sintetitzar, ordenar i presentar la informació recollida durant el pas anterior. L'elaboració de les dades ha consistit, en primer lloc, en la descripció i representació gràfica a través de mapes conceptuals de totes i cadascuna de les

pràctiques morals de cada centre. Aquesta descripció representa així, una fotografia acurada de les pràctiques morals i, per tant, de la cultura moral dels centres. En segon lloc, ha consistit en la classificació de les diferents pràctiques en funció del seu contingut. Aquest procés ha permès la posada a punt d'un procediment per a la descripció de la cultura moral. Ens referim a l'elaboració d'un manual d'instruccions que ha de permetre replicar la descripció de la cultura moral en altres centres.

Per altra banda, l'elaboració i anàlisi de les dades recollides fins el moment ens ha permès la descripció dels perfils de valors dels centres. Aquesta tasca l'hem dut a terme a partir del recompte i representació gràfica dels valors que cristal·litzen cadascuna de les pràctiques morals prèviament descrites en els centres. En definitiva, l'elaboració i aplicació d'un procediment per a la descripció de perfils de valors de les escoles.

L'apartat d'elaboració de les dades, junt amb el de la recollida de la informació, constitueixen l'aproximació descriptiva de la cultura moral i es desenvolupa, a continuació, en els capítols cinquè i sisè de la tesi -els dos primers objectius pràctics de la recerca, respectivament.

2.3. Anàlisi i avaluació dels mapes conceptuals

Els dos següents apartats, configuren l'aproximació avaluativa de la cultura moral dels centres educatius. Aquesta aproximació inclou els objectius d'avaluar la cultura moral dels centres a través de mesures objectives i mesurar i analitzar l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral. En tots dos casos, la intenció no ha estat comparar els resultats entre centres, sinó aprofundir en la realitat de cadascuna de les institucions i dotar-les d'elements per repensar la pròpia pràctica. Així doncs, aquests dos objectius es desenvolupen a través dels apartats d'anàlisi i avaluació dels mapes conceptuals i de l'opinió dels i les mestres.

L'apartat d'anàlisi i avaluació dels mapes conceptuals operativitza l'objectiu pràctic d'avaluar la cultura moral a través de mesures objectives. D'aquesta manera, si al principi fèiem referència al caràcter qualitatiu de la metodologia de la recerca, és en aquest punt on la investigació introdueix elements de caire quantitatiu. Podem dir que, al llarg de la recerca, hem utilitzat una metodologia mixta en la que s'han combinat aspectes qualitatius i quantitius. Així, l'estudi dels mapes conceptuals ha permès avançar en diferents mesures de caire ecològic i objectiu per a l'anàlisi i avaluació de la

cultura moral. En aquest sentit, l'estudi pretén mesurar qualitats que apunten a l'educativitat del medi. D'aquesta manera, hem desenvolupat mesures com la varietat, la repetició, la diversitat i la complexitat, qualitats objectives i indicadores de la riquesa cultural dels centres educatius.

Tots aquests aspectes han quedat recollits al capítol setè de la tesi.

2.4. Anàlisi i avaluació de l'opinió dels i les mestres

També dintre de l'aproximació d'anàlisi i avaluació de la cultura moral dels centres educatius, la recerca s'ha concretat sota l'objectiu de mesurar i analitzar l'opinió dels i les mestres sobre la cultura moral del seu centre.

Aquest anàlisi ha suposat, l'elaboració d'un qüestionari per avaluar l'opinió dels i les mestres sobre les pràctiques morals que prèviament havien estat descrites i que configuren la cultura moral del centre educatiu. En aquest cas, hem partit de la hipòtesi que l'opinió que l'equip docent té respecte les pràctiques que es duen a terme en el centre influeix directament en la seva motivació i, per tant, en la seva forma d'aplicació. Així doncs, el qüestionari pretén mesurar d'una banda, el valor atribuït a cada pràctica i, de l'altra, la satisfacció en l'aplicació de les pràctiques morals. A més, el qüestionari també permet conèixer les preferències dels i les mestres, és a dir, les pràctiques morals que aquests consideren més i menys interessants en el seu centre.

Tot el referent al qüestionari i a les mesures subjectives de la cultura moral queden recollides en el capítol vuitè de la tesi.

2.5. Elaboració i retorn dels resultats

D'aquesta manera, arribem a la quarta i darrera aproximació a la cultura moral realitzada al llarg de la recerca. Ens referim a l'aproximació referent a la intervenció pedagògica sobre la cultura moral dels centres educatius. A través d'aquesta es pretén assolir el cinquè i últim objectiu pràctic de la recerca, el de retornar la informació i impulsar processos d'avaluació interna als centres. L'aproximació, a més, l'hem dividit en dos apartats diferents, l'elaboració i retorn dels resultats d'una banda, i la intervenció pedagògica al centre de l'altra.

En aquest marc, l'apartat d'elaboració i retorn de la informació ha pretès, en primer lloc, el buidatge, tractament i presentació al centre de totes les dades recopilades al llarg de l'estudi. En la pràctica, aquesta tasca ha suposat l'elaboració d'un informe de format estandarditzat i visual que recull totes i cadascuna de les dades recopilades a través dels processos d'anàlisi i avaluació previs. L'informe inclou des de les dades referents a les mesures objectives i de caire objectiu de la cultura moral, fins a les dades sobre l'opinió que d'ella en tenen els i les mestres i que han estat extretes a través del qüestionari. En segon lloc, la presentació i retorn dels resultats s'han dut a terme a través d'un treball a nivell d'equip de coordinació i, posteriorment, de claustre. En gairebé tots els casos, el treball previ en format de comissió o petit grup ha permès un primer moment de reflexió conjunta. També un procés de tria i elaboració d'aquells aspectes més destacats per agilitar el treball posterior a nivell de tot l'equip docent del centre.

El desenvolupament del contingut referent a aquest apartat queda recollit, en el conjunt de la tesi, en la primera part del capítol novè.

2.6. Intervenció pedagògica al centre

L'aproximació que hem iniciat en l'apartat anterior inclou també tot allò que fa referència a la intervenció pedagògica en els centres fruit de la recerca. És doncs aquest apartat el que permet comprovar si realment l'estudi realitzat pot resultar un motor i una eina per iniciar processos d'avaluació interna a les escoles.

En aquest punt, potser el més destacat ha estat la diversitat de possibilitats observades a través de l'estudi. Així doncs, a partir del mateix treball, hem pogut comprovar com cada centre ha dut a terme un procés de reflexió, treball conjunt i avaluació interna diferent, atenent a la pròpia disposició, necessitat i sistema de treball. Possiblement per això, hem cregut interessant presentar les diferents formes de concreció en cadascun dels centres.

Els trets metodològics i els resultats sorgits de l'objectiu d'impulsar processos d'avaluació interna als centres queda recollit, juntament amb el referent a l'apartat anterior, en el capítol novè.

2.7. Elaboració final de la recerca

El darrer apartat de la recerca és el de l'elaboració final del document. Aquest fa referència a la fase que consisteix en recollir tot el treball realitzat al llarg de la investigació, organitzar la informació i transformar-la en un document que reculli el conjunt de la recerca.

Ens aquest cas, ens referim doncs, a la tasca d'elaboració final de la tesi, és a dir, a l'elaboració de l'índex definitiu, l'organització de la informació i, finalment, la redacció del document. És evident que el resultat d'aquest apartat és el document que tenim entre mans, el treball de tesi que presentem.

Fins aquí arriba la revisió de les principals fases de la investigació. Com anunciàvem a l'inici del capítol, aquesta revisió ha servit per destacar els elements i moments més característics del procés d'investigació. També per tenir-ne una imatge de conjunt.

En els cinc següents capítols pretenem desenvolupar els diferents objectius pràctics de la recerca. Per tots ells hem seguit un mateix guió. Així, en cadascun dels capítols hem inclòs, en primer lloc, una àmplia formulació de l'objectiu al que ens estem referint. Després, apareixen els aspectes metodològics característics de cada fase de la recerca, els resultats extrets a través de l'estudi a l'Escoleta de Bellaterra -com a exemple del treball realitzat en els diferents centres-, així com també alguns dels resultats de la resta de centres que serveixen per contrastar i complementar el que fins aquí hem exposat. Finalment, cada capítol incorpora el seu propi apartat de conclusions.

**V. Descripció de la cultura moral
dels centres educatius**

Al llarg d'aquest capítol -juntament amb el següent- s'exposa el que ja hem presentat com l'aproximació descriptiva de la cultura moral. En aquest cas, l'objectiu ha estat descriure la cultura moral dels centres educatius. Per aprofundir en aquesta tasca ens hem de remetre al capítol tercer en el que presentàvem la cultura moral com un sistema de pràctiques que es duen a terme en el centre de manera institucionalitzada. Ens referim a activitats que encarnen els valors d'un centre ja que donen als seus membres l'oportunitat de participar-hi de manera directa. I és que descriure la cultura moral dels centres educatius suposa partir de la pràctica moral com a unitat d'anàlisi de l'estudi. En aquest sentit, hem optat per realitzar un treball de caire etnogràfic a través d'estudis de cas que ens permetés conèixer amb profunditat les pràctiques morals de diferents centres.

La descripció de la cultura moral dels centres educatius ha suposat tres tasques diferenciades. En primer lloc, la *descripció de les pràctiques morals* que la conformen. El treball directe amb professionals dels centres ha servit per detectar i definir amb detall les pràctiques que es duen a terme a les seves escoles. Ha estat necessari determinar els principals elements a analitzar en cada pràctica. La recerca d'un format de representació gràfica que agilités el procés de descripció de les pràctiques i les presentés de manera clara i visual també ha estat una tasca a realitzar en aquest pas de la recerca. En segon lloc, hem dut a terme la *descripció de la cultura moral dels centres educatius* pròpiament. El descobriment de pràctiques morals diferents entre elles ha fet sorgir la necessitat de classificar-les segons diferents blocs i apartats de contingut. Finalment, el treball realitzat en la descripció de la cultura moral dels diferents centres ha permès la *sistematització d'un procediment de descripció de la cultura moral*. Aquest aporta la possibilitat de replicar l'estudi en un futur i en altres centres.

A continuació, presentem els principals elements d'aquesta fase de la recerca. Primer, els aspectes metodològics per a la descripció de les pràctiques i la cultura morals. Just després, els diversos resultats obtinguts en relació a aquest objectiu de la recerca. Finalment, un apartat que presenta les conclusions a les que hem arribat en relació a la descripció de la cultura moral dels centres educatius.

1. Aspectes metodològics

Els principals elements metodològics que hem utilitzat al llarg de la recerca han estat l'entrevista i els mapes conceptuals. L'entrevista ha estat la tècnica de recollida de dades fonamental del treball de camp que hem realitzat. Els mapes conceptuals han servit per enregistrar el conjunt de la informació recopilada.

1.1. Recollida de dades: l'entrevista

La tècnica de l'entrevista

En aquest apartat pretenem sintetitzar els trets característics de l'entrevista dintre del procés d'investigació. Per fer-ho, primer, revisarem els aspectes definitoris i els elements fonamentals en la seva planificació i desenvolupament; apuntarem també els sistemes de validació de la informació de l'entrevista i els atributs personals que l'entrevistador ha de cultivar a l'hora de posar en marxa aquesta tècnica de recollida de dades. Immediatament després, passarem a veure quin ha estat el seu paper en el conjunt de la recerca que aquí presentem.

Definició de l'entrevista

L'entrevista és una tècnica de recollida de dades qualitativa, característica de la metodologia etnogràfica. Consisteix en una trobada cara a cara i un intercanvi oral dirigit a la comprensió d'aspectes i situacions diverses de la realitat que es descriuen i interpreten a través de les pròpies paraules de l'entrevistat o entrevistada.¹ S'acostuma a utilitzar com a part i complement de l'observació participant així com també en aquelles

¹ TAYLOR, S. J. i BODGAN, R.: *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1984, p. 100-132.

ocasions en les que resulta ser l'única manera d'apropar-se a la realitat a investigar. Aquest pot ser el cas de qüestions no directament observables o de circumstàncies ocorregudes amb anterioritat al moment de la investigació. D'aquesta manera, l'entrevista consisteix en una oportunitat per acostar-nos, preguntar, empatitzar i compartir amb l'entrevistat o entrevistada temes pròxims al nucli de la recerca. Alhora permet copsar allò que les persones implicades esperen de la investigació, recollir informació que després podrà ser utilitzada per a la seva planificació i comprendre el context en el que es desenvolupa l'estudi. L'entrevista però, també representa "*un mitjà per fer que les coses succeeixin*",² és a dir, fer conscients qüestions que, en la pràctica, poden quedar camuflades o sense identificar, fins i tot pels seus propis protagonistes. Es tracta, d'un instrument gairebé d'excavació que permet aprofundir en una realitat que possiblement seria difícil investigar d'una altra manera. Així, les entrevistes etnogràfiques es caracteritzen per suposar un intens exercici de sondeig.³ Les entrevistes en profunditat impliquen intrínsecament el fet de preguntar, cercar detalls, demanar aclariments i, d'aquesta manera, penetrar cada cop més en la comprensió de la realitat a investigar.

Les entrevistes poden ser més o menys estructurades segons ho requereixin els objectius de la recerca. Aquest tret està directament relacionat amb el caràcter preestablert de les preguntes i la possibilitat que es dona a l'entrevistat de contestar entre un nombre més o menys limitat de categories de resposta.⁴ Val a dir però, que les entrevistes etnogràfiques o en profunditat es caracteritzen per la seva obertura i flexibilitat. En aquest cas, el guió que permet orientar-les ha de ser concebut, no com un protocol estructurat, sinó com un instrument que assenyalava aquelles àrees en les que l'investigador vol aprofundir a través de la recerca.

Planificació de l'entrevista

Són molts els elements que cal identificar a l'hora de planificar l'entrevista. La durada de cada sessió, el nombre de sessions necessàries i l'escenari de l'entrevista, en són alguns exemples. En aquest cas però, volem destacar tres aspectes a tenir en

² WOODS, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 77.

³ TAYLOR, S. J. i BODGAN, R., op. cit., p. 123-125.

⁴ Patton diferencia entre quatre tipus d'entrevista –i els seus avantatges i inconvenients– sota el criteri d'estructura a PATTON, M.Q.: *How to use qualitative methods in evaluation*. California, Sage, 1987, p. 108-143.

compte: els objectius de l'entrevista, el mostratge de persones que s'han d'entrevistar i les preguntes que s'utilitzaran al llarg de l'entrevista.⁵ Planificar l'entrevista significa, en primer lloc, *ajustar-se als objectius de la investigació*. Sempre que sigui possible, cal que aquests siguin el màxim de clars i delimitats a fi que l'entrevista o entrevistes permetin el seu assoliment. També resulta important, sobretot a l'inici de la investigació, presentar els objectius a les persones que s'ha d'entrevistar; possiblement però, aquesta serà una tasca que s'haurà de repetir en més d'una ocasió al llarg del procés. Per això acostuma a ser útil que l'investigador es prepari una breu presentació en la que plantegi els motius i intencions de la investigació; el respecte i l'anonimat que mereix qualsevol persona, centre o entitat per la seva participació en la recerca; la possibilitat de donar la paraula final en qualsevol dels usos que es puguin fer de la informació recollida; la participació en els beneficis que puguin derivar-se d'aquesta; i, finalment, la pròpia logística de les entrevistes.⁶ En aquest darrer punt, és important que es doni a l'entrevistat o entrevistada l'oportunitat d'escollir el lloc i el moment de la trobada.

Pel que fa al *mostratge de persones a entrevistar*, l'entrevista pot ser individual, en grup o amb diversos grups alhora; a més, es pot optar entre el mostratge aleatori i el d'opinió. En el mostratge aleatori s'escullen els subjectes a entrevistar a l'atzar, procurant però que siguin el màxim de representatius envers el tema que es pretén estudiar. En el mostratge d'opinió l'investigador tria els subjectes a entrevistar perquè els considera el que s'ha anomenat "informants clau", és a dir, experts en el tema o figures particularment interessants per la seva experiència en el nucli de la investigació. Els informants clau són individus que, d'una banda, tenen accés a la informació, són "*coneixedors dels ideals culturals del grup*"⁷ i posseeixen les capacitats comunicatives que han de facilitar la tasca de l'investigador. D'altra banda, també són subjectes reflexius i disposats a cooperar directament en la investigació.⁸ En definitiva, els informants clau es converteixen en fonts primàries d'informació al llarg de la recerca, autèntics padrins i assistents per a l'investigador o investigadora.

⁵ A l'hora d'explicar els principals elements de la planificació i el desenvolupament de l'entrevista ens hem inspirat en l'esquema utilitzat a MATEO, J. VIDAL, M. C. (coord.): *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona, UOC, 2000, p. 43-54.

⁶ TAYLOR, S. J. i BODGAN, R., op. cit., p.112-114.

⁷ GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988, p. 134.

⁸ Id.

En relació a la *preparació de les preguntes*, és necessari que l'investigador tingui en compte el contingut i naturalesa de les preguntes i l'organització, seqüència i formulació de les mateixes. D'una banda, preveure el contingut i la naturalesa de les preguntes que s'utilitzaran al llarg de l'entrevista suposa plantejar-se quin tipus de qüestions es pretén formular, l'ordre i el nivell de detall. Els etnògrafs no es restringeixen a una única manera de preguntar; en diferents entrevistes o diferents moments d'una mateixa entrevista, l'investigador pot usar preguntes directes o indirectes, obertes o tancades, segons sigui necessari en cada cas.⁹ A més, en ocasions, a l'investigador o investigadora li pot interessar que l'entrevistat conegui prèviament els temes que es tractaran durant la trobada. En aquest cas, cal donar instruccions el màxim de clares que li permetin reunir la informació necessària abans de la propera sessió.¹⁰ D'altra banda, l'organització, seqüència i formulació de les preguntes pot influir directament en el clima que es creï al llarg de l'entrevista i en el posterior assoliment dels objectius de la mateixa. En quant a l'organització i seqüència, resulta interessant destinar una primera part de la sessió a introduir l'entrevista, descriure el sistema i les raons de la selecció de la persona a entrevistar i explicar el funcionament de les entrevistes –sobretot en el cas que s'hagin de donar diverses al llarg del temps. A partir d'aquí, s'acostuma a començar l'entrevista per preguntes descriptives, que ajuden a crear un clima tranquil i acollidor, per avançar i aprofundir en el tema central que ens ocupa i acabar l'entrevista amb preguntes que permetin recuperar un clima distès i relaxat. En tot aquest procés és l'entrevistador o entrevistadora el que guia i orienta l'entrevista. Sense caure en ser massa directiu, és important que l'investigador controli la situació i no perdi de vista els objectius de la seva recerca. La formulació de les preguntes també és un altre element fonamental alhora de planificar el desenvolupament de l'entrevista. Les preguntes es converteixen en el motor i estímul de la trobada, per tant, la manera de preguntar condiciona la resposta. És important doncs, que les preguntes aconseguixin traduir a un llenguatge proper a l'entrevistat o entrevistada els objectius de la recerca, el motivin i permetin aprofundir cada cop més en el nucli de la recerca.¹¹

⁹ HAMMERSLEY, M. i ATKINSON, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994, p. 121-142.

¹⁰ BLAXTER, L.; HUGHES, C. i TIGHT, M.: *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Gedisa, 2000, p. 208-212.

¹¹ PATTON, M.Q., op. cit., p. 115-134.

Desenvolupament de l'entrevista

En el desenvolupament de l'entrevista és quan es posen en marxa tots els elements que s'han descrit per a la seva planificació -els objectius de la recerca, el mostratge i les preguntes. A més però, destaquen dos aspectes a tenir en compte: la creació d'un clima cordial i espontani i l'obtenció i l'enregistrament de les respostes.¹²

Pel que fa a *la creació d'un clima cordial i espontani* cal destacar el paper de la relació que s'estableix entre entrevistador i entrevistat al llarg del procés. L'entrevista ha de perseguir, des del primer moment, la creació d'un clima agradable i d'empatia que no incomodi a cap dels participants i que, per contra, motivï i afavoreixi la participació rica de l'entrevistat. En aquest sentit, és important destacar la importància al procés d'observació participant que es dona en paral·lel a l'entrevista. Aquest és el que permet estar atent al que succeeix en cada situació i orientar les sessions posteriors, la trobada en si mateixa també dona informació. Durant el temps de l'entrevista ha de cultivar-se l'art de l'escolta -mental i física. També és important establir confiança i cooperació, reciprocitat i intercanvi, mútua acceptació i relacions positives. Tot plegat és el que, a nivell teòric, diversos autors han anomenat l'establiment del "rapport".

El mode *d'obtenció i enregistrament de la informació* és l'últim element a tenir en compte a l'hora de preveure el desenvolupament de l'entrevista. Enregistrar l'entrevista permet reproduir el que en ella ha transcorregut sense haver de resumir ni interpretar i aprofundint el màxim en la comprensió del seu contingut. De les diverses maneres d'enregistrament que existeixen cal destacar-ne, com a més habituals les notes, el casset i el vídeo. Cadascuna d'elles s'utilitza segons els objectius de la recerca i la relació establerta entre entrevistador i entrevistat. Prendre notes és un element força generalitzat en les entrevistes etnogràfiques ja que a l'etnògraf li resulta impossible recordar tot el que es comenta al llarg d'una entrevista. Aquestes han de ser més exhaustives quan no van acompanyades de cap altre sistema d'enregistrament, i poden reduir-se a frases i paraules clau quan es té la possibilitat d'enregistrar l'entrevista amb un casset o una cinta de vídeo. Així doncs, el magnetòfon permet concentrar-se íntegrament en el procés de l'entrevista sense haver de memoritzar o prendre notes de tot, la qual cosa no significa que aquestes hagin de desaparèixer. Les notes preses durant l'enregistrament poden ajudar a formular i acotar les noves preguntes i a analitzar després el contingut de l'entrevista. De totes maneres, són moltes les persones a les que pot incomodar algun

¹² Id., p. 136-140.

d'aquests sistemes d'enregistrament, per la qual cosa l'entrevistador o entrevistadora ha de negociar a priori si és factible la seva utilització. En aquest sentit, sempre és preferible no fer-ho abans de provocar interferències o generar informacions distorsionades. Finalment, acostuma a ser interessant transcriure l'entrevista enregistrada alhora d'analitzar la informació recollida. Cal però, que l'investigador -en tots casos, el millor transcriptor de les entrevistes- valori la necessitat de transcriure tota l'entrevista. És aconsellable que primer l'escolti, en faci un índex i, finalment, transcrigui únicament allò que realment li interessa.

Validació de les dades

Una de les principals dificultats davant de l'entrevista com a tècnica de recollida d'informació és la validació de les dades. No hem d'oblidar que en la investigació qualitativa el tema de la veritat és complex. En referència a aquesta dificultat diferents autors proposen no conformar-se amb una única trobada amb l'entrevistat o entrevistada. Amb el pas del temps i la possibilitat de dur a terme varies entrevistes es va coneixent el context que es pretén estudiar, fet que permet comprendre i discernir millor entre les seves intervencions. Els "*controls creuats*"¹³ per veure la coherència en els relats de l'entrevistat al llarg del temps i la *triangulació* de la informació a través d'entrevistes amb diferents persones també són dos estratègies a tenir en compte, sempre que aquestes no atemptin contra la confidencialitat de l'entrevistat. A més, l'entrevistador o entrevistadora ha d'estar atent i controlar la influència de les seves pròpies percepcions en les interpretacions de la informació recollida al llarg de l'entrevista. Cal preveure doncs, un mecanisme i un temps perquè l'entrevistat validi allò que l'investigador ha recollit i elaborat. Una de les maneres més habituals de dur a terme aquest procés és a través de la *devolució i revisió del relat a l'informant* per la seva apreciació. Finalment, només cal destacar l'*observació* com una altra de les vies amb les que l'entrevistador o entrevistadora compta per tal de validar les dades que ha recollit al llarg de l'entrevista. Com ja vam anunciar anteriorment, l'entrevista és pròxima i es dona en paral·lel a un procés d'observació participant. Observar i estar atent és una altra manera d'obtenir informació i corroborar les dades recollides.¹⁴

¹³ TAYLOR, S. J. i BODGAN, R., op. cit., p. 125.

¹⁴ WOODS, P., op. cit., p. 95-104.

Atributs de l'entrevistador o entrevistadora

Abans d'acabar aquest apartat, ens agradaria fer especial esment dels atributs personals que han de cultivar els etnògrafs que utilitzen les entrevistes com a tècnica de recollida d'informació. L'etnògraf és un instrument essencial de la investigació, en quant al rol que desenvolupa, les relacions que estableix i les actituds que posa en joc, gairebé més que per les tècniques que utilitza.¹⁵ Sota aquest punt de vista, cal destacar tres elements: la confiança, la curiositat i la naturalitat.¹⁶ La creació d'un clima distès, agradable i de comoditat com a context de l'entrevista passa per establir un cert nivell de *confiança* entre entrevistador i entrevistat. L'investigador ha de mostrar una actitud d'interès, d'escolta activa i de comprensió en la que l'entrevistat no es senti jutjat, rebí el respecte que es mereix i que li és atorgat i es vegi cada cop més motivat per expressar-se en llibertat. No es tracta només d'escoltar, sinó també de transmetre ganes i deixar parlar. En definitiva, això suposa establir una relació de simpatia, solidaritat i confidencialitat. La confiança i l'harmonia no són, en aquest cas, una qüestió de bones maneres sinó un element necessari perquè la investigació pugui dur-se a terme amb la profunditat necessària. Sovint els informants estan força preocupats pel caràcter avaluador de l'observador, es mostren reticents i posen a prova a l'investigador. Per això, cal donar tanta importància a la creació d'un clima de comoditat i confiança en el que es faci particip a l'informant de l'interès de la recerca i se'l predisposi a la col·laboració. Fer intervenir directament als entrevistats en la investigació és una manera de crear i mantenir aquest clima de confiança al que ens estem referint.

A més, resulta important que l'investigador cultivi i s'impliqui des d'una *curiositat* ben entesa. Aquest ha de mostrar desig de saber, ganes d'escoltar pacientment i d'explorar amb tacte i discreció però aprofundint cada cop més el nucli del seu estudi. Donat que el principal objectiu de l'entrevista és arribar a una màxima comprensió de l'assumpte en qüestió, és important permetre que la gent parli i estar atent a qualsevol dada que es pugui convertir en informació d'interès per a la recerca. En aquest sentit, posar atenció en les paraules i les frases clau, en moltes ocasions, es converteix en una via per penetrar progressivament en un context i una realitat a priori desconeguda.

Finalment, la *naturalitat* també és una postura o actitud valorada en els entrevistadors o etnògrafs al llarg d'una recerca. Naturalitat significa, en aquest cas,

¹⁵ ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D., i LATORRE, A.: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor, 1994, p. 198-205.

¹⁶ WOODS, P., op. cit., p. 77-82.

espontaneïtat i respecte davant d'una realitat en la que no es vol interferir. És precisament per això que les entrevistes etnogràfiques acostumen a tenir una estructura força flexible. D'aquesta manera, faciliten l'expressió amb sinceritat i precisió de l'entrevistat o entrevistada. No hem d'oblidar, però, que ser natural suposa també certa prudència, és a dir, abandonar el tradicional rol d'expert alhora d'apropar-se a la realitat que s'investiga. És important que els seus membres sentin que la presència de l'investigador no és perifèrica a les preocupacions de l'escola. D'alguna manera, es tracta de normalitzar la relació que s'estableix a través del treball entre entrevistador i entrevistat i de saber transmetre la sensació que val la pena relacionar-se amb l'altra persona.

Aquests són alguns dels atributs que l'entrevistador ha de tenir en compte en el moment d'iniciar un procés de recerca. Malgrat tots tres són aspectes directament relacionats amb el caràcter o la personal manera de ser de cadascú, és important que l'investigador els tingui presents i intenti cultivar-los en la mesura que sigui possible. A l'igual que la resta d'elements de l'entrevista fins aquí analitzats, també determinen el valor i eficàcia d'aquesta tècnica de recollida de dades.

Elements de l'entrevista	
Planificació de l'entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Objectius de l'entrevista - Mostratge de persones que s'han d'entrevistar - Preguntes <ul style="list-style-type: none"> Contingut i naturalesa de les preguntes Organització, seqüència i formulació de les preguntes
Desenvolupament de l'entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Creació d'un clima cordial i espontani - Obtenció i enregistrament de les respostes
Validació de les dades	<ul style="list-style-type: none"> - Controls creuats - Triangulació - Devolució i revisió del relat a l'informant - Observació
Atributs de l'entrevistador o entrevistadora	<ul style="list-style-type: none"> - Confiança - Curiositat - Naturalitat

Aplicació de l'entrevista en la recerca

Un cop revisats els aspectes definitoris de l'entrevista dintre de la recerca etnogràfica, passem ara a sintetitzar quin ha estat el procés que hem seguit i l'ús que n'hem fet al llarg de la investigació. Recordem, que l'estudi s'ha dut a terme en un total

de set centres i que el que aquí exposem ha estat el procediment comú en les diferents escoles, així com també alguns aspectes característics de la seva concreció en cadascuna d'aquestes.

Planificació de les entrevistes

La primera part de la nostra recerca té com un dels elements metodològics fonamentals l'entrevista. Aquesta ha estat la tècnica de recollida de dades utilitzada en un estudi que tenia com a primer objectiu descriure la cultura moral dels centres educatius a través de la descripció i classificació de les seves pràctiques morals. És a dir, una investigació que pretenia descriure totes i cadascuna de les pràctiques morals que configuren el funcionament i la dinàmica del centre educatiu. De fet, des de l'inici l'entrevista ha estat la base del nostre treball, donat que els interessos de la recerca estaven relativament definits i que aquesta semblava la manera més factible d'aproximar-nos a una realitat a investigar tan àmplia com singular en cada cas.

Partint d'un pla de treball traçat prèviament i cada cop amb una major experiència, en cadascun dels centres vam destinar un primer moment a la presa de contacte i presentació del projecte a les seves direccions. Recordem que, en tots els casos, els centres havien estat escollits sota els criteris d'accessibilitat o pel fet de ser escoles de tradició i qualitat pedagògiques reconegudes. Així, amb el primer centre en el que vam dur a terme el projecte -el CEIP Sant Miquel- fa anys que hi col·laborem directament i amb els seus professionals mantenim una bona relació. És reunien tots dos criteris i això va facilitar molt la nostra tasca, sobretot quan encara no teníem cap mena d'experiència. En el segon centre, l'Escoleta de Bellaterra, també vam poder comptar amb tots dos criteris; coneixíem personalment tant al seu director com la forma de treballar en el centre. A partir del tercer però, vam contactar a través de la inspecció educativa; aquests eren centres amb una tradició pedagògica reconeguda i que, a més, podien mostrar-se sensibles al tema que estàvem treballant. D'aquesta manera, vam establir les primeres relacions amb l'escola Thau i el centre Joan Pelegrí, ambdues amb les etapes d'infantil i primària i la de secundària considerades de manera diferenciada. Finalment, també vam tenir l'oportunitat de dur a terme el projecte a l'IES Pau Claris, de característiques molt diferents als centres fins aquí mencionats. En aquest cas, el fet d'haver participat en un mateix projecte amb alguns dels seus professionals ens va facilitar el coneixement de la seva tasca pedagògica i la posada en marxa de l'estudi un temps després. Tot i que en el

conjunt dels centres, hi podem trobar escoles de característiques diverses -públiques, privades i concertades o de primària i de secundària-, no hem d'oblidar que aquest ha estat un estudi de casos i que, per tant, la intenció no va ser mai analitzar una mostra representativa de centres.

Els primers contactes amb els centres es van dur a terme amb les seves direccions, habitualment a través d'una entrevista prèviament concertada per telèfon. Aquesta sempre tenia com a objectiu presentar el projecte i oferir la possibilitat de posar-lo en marxa al centre. Era important establir i deixar clars, des del primer moment, els objectius, procediments, limitacions i possibilitats d'ús esbossades per la recerca: a mesura que anava avançant el temps i que acumulàvem experiència en altres centres, tots aquests aspectes es podien concretar molt més des d'un principi. Alhora també era necessari mostrar-nos flexibles; estàvem interessats en la seva participació en el projecte i, per tant, havíem d'estar disposats a negociar alguns dels aspectes de la *planificació de les entrevistes* de cara a facilitar la seva intervenció -sempre que no es perdessin de vista els objectius de la recerca. Ens referim al nombre i identitat de les persones que havien de participar en el treball, el lloc i l'horari de les entrevistes o el sistema d'enregistrament de les dades. El que demanàvem era un procés d'entrevistes setmanals d'hora o hora i mitja llarg en el temps -calculàvem un mínim de mig any- i, per tant, calia que l'escola es sentís còmode amb la proposta des de l'inici. La veritat és que, des del primer moment i en tots els casos, vam ser molt ben acollits -tant personalment com pel que fa al projecte d'investigació que proposàvem. Tot plegat, va facilitar i beneficiar el procés de la recerca que poc després començaria. A continuació, adjuntem un quadre amb el nombre d'entrevistes i temps destinat a aquestes en cadascun dels centres.

Centres	Nombre entrevistes	Temps destinat
CEIP Sant Miquel	32	9 mesos
CEIP Escola Bellaterra	26	7 mesos
Escola Thau d'educació infantil i primària ¹⁷	32	8,5 mesos
Escola Thau d'ESO		
Escola Joan Pelegrí d'educació infantil i primària	25	7 mesos
Escola Joan Pelegrí d'ESO	20	7 mesos
IES Pau Claris	22	8 mesos

En tots els casos, el mostratge de persones a entrevistar va ser fonamentalment un mostratge d'opinió. Partíem de la idea que la direcció podia ser un informant clau en quant a coneixedora i posseïdora d'una visió global dels diferents àmbits de l'escola. El primer contacte amb el centre el vam realitzar a través de la direcció -menys en el cas de l'escola Joan Pelegrí que es va fer a través de la coordinació d'ESO. De totes maneres, sempre vam estar oberts a obrir les entrevistes a altres professionals dels centres. També vam considerar que les coordinacions de cicle podien ser figures interessants a l'hora de descriure el detall de les pràctiques morals en cadascun dels cicles i cursos. Malgrat tot, va ser cada centre el que podia decidir qui hi participaria directament. A nivell pràctic, gairebé tot el procés d'entrevistes es va centrar en la figura dels directors i directores, tot i que les coordinacions van col·laborar en referència a les concrecions de les dinàmiques pedagògiques. Només en un dels casos -l'escola Joan Pelegrí d'ESO- el procés d'entrevistes va quedar molt més repartit entre els diferents professionals del centre i vam tenir l'oportunitat d'entrevistar a gran nombre de persones segons el tema a treballar en cada cas.

Desenvolupament de les entrevistes

A partir d'aquest moment vam iniciar pròpiament el *desenvolupament de les entrevistes*. Les dues primeres entrevistes acostumaven a tenir un format força diferent a la resta. Davant de l'objectiu de descriure totes i cadascuna de les pràctiques morals que es duïen a terme en el centre, les primeres trobades consistien en un "brainstorming" inicial que pretenia detectar-les i elaborar un llistat provisional amb les mateixes. Aquesta primera llista seria la que ens serviria per organitzar les trobades posteriors. En

¹⁷ En el cas de l'escola Thau, el procés de les entrevistes es va dur a terme conjuntament pel que fa a les etapes d'educació infantil i primària i la de secundària; l'informant clau va ser la direcció general del centre. És per això que, en el present quadre el nombre d'entrevistes i el temps destinat en ambdós casos apareixen com una única dada.

realitat aquest va ser un procés que es va repetir en tots els casos després que l'estudi al CEIP Sant Miquel de Cornellà servís per establir alguns instruments per a la descripció i organització de les pràctiques morals.¹⁸ A més de certa experiència i entrenament en la tècnica de l'entrevista, aquest primer estudi va fer possibles algunes eines que ens havien d'orientar i facilitar la tasca de detecció i descripció de les pràctiques de valor del centre. En els següents estudis, es va anar consolidant aquesta classificació que determinava els diferents àmbits en els quals havíem de buscar i podíem trobar pràctiques de valor en un centre educatiu.¹⁹ Així, vam destinar les primeres entrevistes a fer conscients, detectar i llistar totes i cadascuna de les activitats del centre que, responent a la idea de pràctica moral, feien referència a algun dels àmbits prèviament delimitats. Aquest llistat però, havia de quedar obert fins el final de l'estudi. El propi procés de la recerca faria que, posteriorment -i durant les entrevistes següents-, aquest llistat s'anés ampliant, enriquint, modificant i, fins i tot, simplificant en aquells casos que era necessari alhora que es prenia consciència de la realitat del propi centre. A mesura que cadascun dels centres s'implicava en el projecte, vam poder detectar un procés de presa de consciència de la realitat de l'escola per part dels seus professionals. En algun dels casos aquest procés va ser flagrant i va suposar un exercici d'aterrar a la realitat molt superior al que en un principi havíem pogut imaginar. La figura d'algú que pregunta tota mena de detalls de com i per què es duen a terme certes pràctiques a l'escola es converteix en una excusa i un moment privilegiat per adonar-se de la quantitat i la qualitat de les coses que es fan en una escola. De la mateixa manera, també representa un espai per qüestionar-se si aquestes són realment com un espera o desitjaria o simplement són com són.

Un cop elaborada aquesta llista provisional de pràctiques morals, s'iniciava el procés de recollida de dades a través de les quals es pretenia la descripció detallada de totes elles. Aquesta consistia en un conjunt d'entrevistes semiestructurades en les que,

¹⁸ Val a dir que en el CEIP Sant Miquel, pel fet de ser el primer, es va dur a terme un procés molt més llarg i costós. Quan vam començar el projecte no comptàvem amb instruments per a la descripció i organització de les pràctiques morals. De fet, en la primera part de l'estudi en aquest centre vam usar un format diferent a la resta. Tot i que posteriorment es va reformular, la primera organització de les pràctiques morals no era la que ha resultat la definitiva, i la seva descripció es va dur a terme a mode de redacció. D'aquesta primera part de la recerca va sorgir la publicació del centre, EQUIP DE MESTRES DE L'ESCOLA SANT MIQUEL DE CORNELLÀ DE LLOBREGAT: *Aprendre a conviure*. Barcelona, Romanyà i Valls S.A., 2000.

¹⁹ L'organització dels diferents blocs i apartats en els que es classifiquen les pràctiques morals d'un centre representa un dels resultats obtinguts en aquest primer objectiu de la recerca. Més endavant, en aquest mateix capítol, s'explica el seu procés d'elaboració i apareix descrit com un dels resultats de la tesi.

seguint l'ordre establert pel brainstorming inicial, s'intentava aprofundir en cadascuna de les pràctiques. També durant la primera experiència dintre del projecte, havíem pogut construir un guió més o menys estàndard que després ens serviria per a la descripció acurada de cadascuna de les pràctiques morals.²⁰ Tot i que el procediment a dur a terme era el mateix en tots els centres, la concreció i resultats a cada escola eren diferents atenent a les pràctiques morals prèviament detectades. A banda de descriure la cultura moral d'un centre educatiu en concret, la recerca també pretenia posar a punt un procediment que permetés replicar l'estudi en altres centres i respectar la seva particularitat en cada cas. A més, el propi procés de les entrevistes afavoria que els seus participants fossin cada vegada més conscients del sentit i contingut de la recerca. Aquest fet permetia agilitar cada cop més les entrevistes i no perdre de vista cap element que pogués ser d'interès per a la investigació. Ens referim a un procés d'acoblament entre investigador i informants pel que fa a la metodologia de treball i el contingut de les entrevistes, fet que creiem que va ser possible al tractar-se d'un procés amb una certa durada en el temps i una progressiva implicació d'ambdues parts.

Considerem que la implicació mútua a la que ens hem referit ha estat fruit del clima d'acollida i confiança establert a través del propi procés de la investigació. A continuació, volem destacar alguns dels elements que van fer possible la creació d'aquest clima en cadascun dels casos. D'una banda, la bona disposició del centres i les seves direccions -sempre satisfactòria malgrat concretada de manera diferent en cada centre. En tots ells van confiar en nosaltres i ens van obrir les seves portes molt amablement des del primer moment. D'altra banda, l'intent d'investigar en els centres des d'una mirada sensible, respectuosa i prudent per part nostra; d'atansar-nos a la realitat amb ulls curiosos, no com a experts o avaluadors externs sinó sempre com a simples aprenents. Finalment, i possiblement fruit de l'anterior, el fet d'haver compartit un procés d'aprenentatge mutu a través del qual hem pogut construir les possibilitats i descobrir les limitacions de la recerca, atenent a les propostes i demandes que sorgien en els diferents centres al llarg de la investigació. Tenir l'oportunitat d'aterrar a la realitat i aproximar-nos cada vegada des d'una major profunditat a la cultura del centre han estat elements clau a l'hora de construir el concepte de cultura moral dels centres educatius.

²⁰ Les característiques i elements definitoris d'una pràctica són, també, un altre dels resultats d'aquest primer objectiu de la recerca.

Productes de les entrevistes i reflexions

Pel que fa a *l'enregistrament i validació de la informació*, durant les entrevistes, ens vam dedicar a prendre notes que havien de permetre la posterior descripció de les pràctiques morals. A més, vam intentar mantenir una actitud d'observació i estar atents davant la coherència del discurs de l'informant al llarg de les diferents trobades. Donat el volum d'informació de cada entrevista, sovint al llarg de les sessions només podíem anotar paraules o frases clau que després, en sortir de l'escola, ens permetien recordar i anotar una idea a destacar a l'hora de descriure cada pràctica moral. Tot i això, des d'un primer moment, es negociava la possibilitat d'enregistrar les entrevistes amb un magnetòfon, per tal de no perdre cap informació d'interès que es donés durant aquestes. La idea no era guardar les cintes enregistrades sino regravar-les un cop escoltades i havent elaborat la definició de les pràctiques que contenien. En aquest sentit, no vam tenir cap problema per part dels entrevistats i els enregistraments es van convertir en un suport a les notes preses durant l'entrevista. De la mateixa manera, també van ser un element de suport els documents institucionals, les fotografies del centre o, fins i tot, la invitació a observar i participar directament en alguna de les activitats de l'escola que, d'una manera o una altra, es va donar en cadascun dels centres.

Com a investigadors novells, l'entrada en el camp, la posada en marxa del procés de recerca i l'oportunitat de conèixer realitats diverses també ens ha posat a prova i ha suposat un qüestionament envers els nostres propis *atributs com a etnògrafs*. Després del procés dut a terme, hem de dir que la confiança, la curiositat i la naturalitat són, sense dubte, algunes de les principals qualitats que han de desenvolupar-se en una investigació que, com la que aquí estem presentant, suposa l'entrada i relació directe amb una institució i els seus membres. De totes maneres, ens agradaria assenyalar particularment la idea de confiança, no tant com a atribut sino com a producte del propi procés. En aquest sentit, considerem que, després d'haver recorregut set centres diferents, la sorpresa ha estat molt agradable. I és que, en la seva posada en marxa, el procés de les entrevistes ha suposat, pels informants, un temps en el que parar l'activitat diària, reflexionar en veu alta i compartir amb algú extern al centre preocupacions, projectes i maneres de veure l'escola i l'educació. D'aquesta manera, com a investigadors, vam anar passant d'una posició externa als centres a una figura d'escolta activa que convidava a sincerar-se de manera informal i oberta.

Després d'un nombre d'entrevistes com els que aquí hem anunciat, és fàcil imaginar la magnitud d'informació recollida al llarg del procés de la recerca en cadascun dels centres. Val a dir però que, en comptes d'acumular-la fins a la sortida del camp, aquesta s'anava elaborant en paral·lel al propi procés de recollida de dades. Tal i com explicarem en el següent apartat, cadascuna de les pràctiques morals descrites al llarg del procés d'entrevistes vam representar-la gràficament a través d'un mapa conceptual. L'elaboració, revisió i correcció de tots i cadascun dels mapes conceptuals són els elements fonamentals del següent pas metodològic de la recerca que, a més, va suposar la validació de la informació recollida a través de les entrevistes.

1.2. Representació de la informació: els mapes conceptuals

La tècnica dels mapes conceptuals

Si hem assenyalat l'entrevista com la principal tècnica de recollida de dades en aquesta primera part de la recerca, a continuació volem destacar el paper dels mapes conceptuals per a la representació de la informació recopilada. Tal i com hem fet a l'apartat anterior, revisarem els aspectes definitoris dels mapes conceptuals, els seus principals elements, el procés d'elaboració i trets característics i les possibles aplicacions que ofereixen. Just després, intentarem sintetitzar el paper dels mapes conceptuals en una recerca que té com a primer objectiu descriure la cultura moral dels centres educatius, així com també algun dels elements que han caracteritzat el seu procés d'elaboració. Cal destacar que, en el si de la nostra recerca, la utilització de mapes conceptuals és alhora un aspecte del procés metodològic i una de les seves principals aportacions.

Definició dels mapes conceptuals

Els mapes conceptuals són una tècnica cognitiva amb origen en els treballs que, a principis dels anys 70, van dur a terme Joseph Novak i els seus col·laboradors de la Universitat de Cornell per tal de enregistrar el coneixement dels i les alumnes abans i després d'un procés instructiu.²¹ Aquesta suposa l'aplicació de la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel centrada en l'alumne, que assenyalava la seva activitat constructiva en el procés d'aprenentatge, que no es conforma amb la repetició memorística de la informació i que pretén el desenvolupament harmònic de totes les dimensions de la persona. En termes generals, el mapa conceptual és una tècnica de síntesi, organització i representació del coneixement que promou i tradueix l'estructura de les idees davant d'un contingut determinat. Permet reparar en l'essencial del tema, així com també mostrar la manera com està recollit el coneixement en la nostra ment.²²

Novak defineix els mapes conceptuals com una estratègia, un mètode i un recurs esquemàtic. Una estratègia que permet als educadors organitzar els continguts i materials a treballar a l'aula i que ha de facilitar l'aprenentatge significatiu del contingut conceptual dels i les alumnes.²³ Un mètode ja que, en l'elaboració dels mapes conceptuals, l'alumnat avança en la negociació i comprensió del significat de l'objecte d'aprenentatge.²⁴ I també un recurs esquemàtic perquè permet sintetitzar un conjunt d'informació i significats conceptuals en una estructura de proposicions i representar les relacions significatives entre els conceptes del contingut a aprendre i del coneixement del subjecte.²⁵ En definitiva, es tracta d'un sistema de representació visual i gràfica a través de la combinació de lletres i símbols que plasma la informació de manera arbòria al voltant d'una idea central.²⁶

Alguns autors han emfatitzat en la diferència entre el mapa mental o cognitiu i el mapa conceptual.²⁷ El primer, inventat per Tony Buzan -expert en cervell i

²¹ NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988 i NOVAK, J. D.: *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid, Alianza editorial, 1988, són algunes de les obres més reconegudes de l'autor. En totes dues aprofundeix en les possibilitats dels mapes conceptuals i els diagrames UVE que tenen el seu origen en les investigacions de Gowin.

²² ESCAÑO, J. i GIL de la SERNA, M.: "Los mapas conceptuales. Un recurso para ser feliz" a *Aula de Innovación Educativa*, 1999, 78, p. 48-53.

²³ NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B., op. cit, p. 19.

²⁴ Id.

²⁵ Id., p. 33.

²⁶ HERNÁNDEZ PINA, F.: "El mapa conceptual como modelo de organización gráfica" a *Bordón*, 1992, 44 (3), p. 259-264.

²⁷ Es coneixen sota els noms de Mind Maps i Conceptual Maps, respectivament.

aprenentatge-, és considerat com la representació que una persona té sobre un determinat coneixement i destaca un únic concepte nucli o principal.²⁸ El segon -el mapa conceptual-, malgrat també es tracta d'una representació personal que es construeix des de la subjectivitat i els coneixements previs de la persona, exigeix que es mantingui la lògica de la matèria a treballar i pot incloure diversos conceptes.²⁹

Elements dels mapes conceptuais

D'acord amb la definició del propi Novak, els mapes conceptuais estan formats per tres elements diferents: el concepte, la proposició i les "paraules-enllaç".³⁰ Els *conceptes* són aquells termes que designen objectes que existeixen i es poden observar i fets que succeeixen o es poden provocar. Són les imatges mentals amb les que expressem objectes i successos regulars. Per tant, malgrat pretenen representar realitats que existeixen per si mateixes, es converteixen en imatges mentals que combinen elements comuns i significats idiosincràtics per a cada individu. Els mapes també donen la possibilitat d'incloure noms propis o exemples, és a dir, concrecions d'aquests conceptes. En aquest cas, el que es designa no és una regularitat sino una singularitat.

La *proposició* és una unitat semàntica en la que dos o més conceptes s'uneixen a través de les "paraules-enllaç". Aquestes ja no serveixen simplement per anomenar sino que adquireixen el valor d'expressar una veritat a l'afirmar o negar quelcom relacionat amb un concepte.

Finalment, les "paraules-enllaç" són aquelles que uneixen diferents conceptes i estableixen les relacions existents entre aquests. Les paraules enllaç no provoquen imatges mentals.

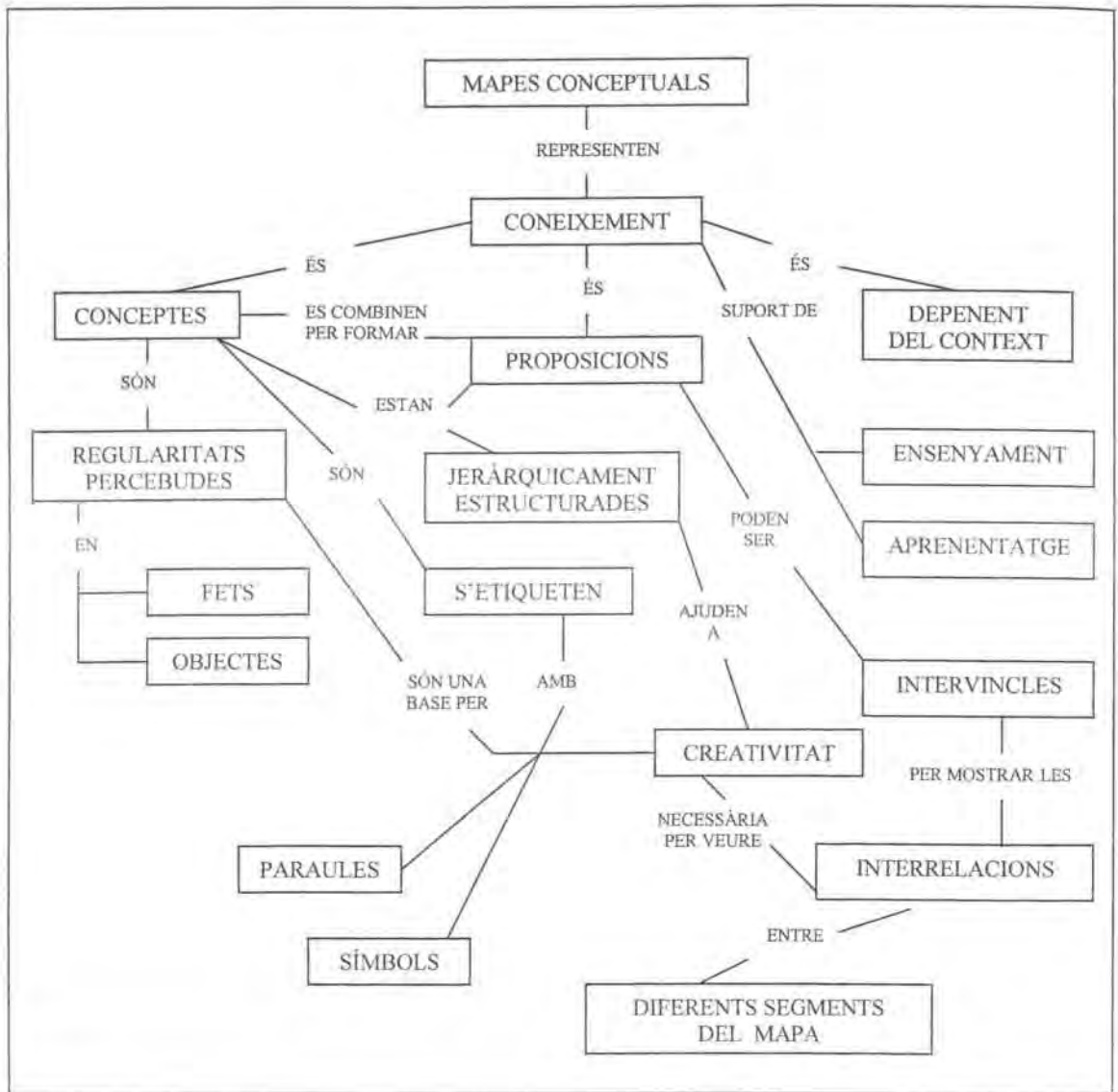
Revisats els seus elements, podem dir que el mapa conceptual és la representació d'un conjunt de conceptes que, emmarcats de manera gràfica, es relacionen a través de paraules que els enllacen de manera significativa. A continuació, adjuntem un exemple de mapa conceptual que permet distingir-ne els diferents elements. Aquest té la particularitat de recollir els aspectes fonamentals d'un bon mapa conceptual.³¹

²⁸ HERNÁNDEZ PINA, F., op. cit, p. 260.

²⁹ NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B., op. cit, p. 168.

³⁰ NOVAK, J.D., op. cit., p. 42.

³¹ Id., p. 54.



Elaboració i característiques dels mapes conceptuals

Els passos que cal dur a terme per a l'elaboració d'un mapa conceptual són: la selecció de la informació, l'organització i l'establiment de les relacions pertinents. La *selecció de la informació* passa per identificar la pregunta que volem respondre amb el mapa conceptual i triar els conceptes clau i representatius del tema a treballar. L'*organització* suposa la seva ordenació de manera jeràrquica. L'*establiment de les relacions* entre conceptes dintre d'un mapa conceptual significa unir els diferents conceptes amb línies i sagetes acompanyades de "paraules-enllaç" que han de permetre explicar i comprendre millor el tema que s'està tractant. Finalment, hem de preveure un temps per a la possible modificació de l'estructura del mapa, per a afegir, treure o

canviar conceptes dintre d'aquest. La pròpia elaboració del mapa conceptual és un procés d'aprenentatge per la qual cosa aquest ha de mostrar-se sempre flexible i obert.³²

El procés d'elaboració dels mapes conceptuais posa de relleu les principals característiques d'aquesta tècnica cognitiva. A continuació però, pretenem exposar-les de manera sistemàtica per tal de fer-les més comprensibles. Les condicions pròpies del mapa conceptual són la jerarquització, la selecció i l'impacte visual.³³ En primer lloc, ens referim a la *jerarquització* de la informació tenint en compte que, en els mapes conceptuais, els conceptes s'hi troben organitzats a partir del criteri d'inclusió. D'aquesta manera, els mapes conceptuais suposen relacions subordinades i superordinades entre conceptes, els més inclusius apareixen a la part superior del mapa incloent la resta per sota.

La segona característica del mapa conceptual és la *selecció*. Aquesta es refereix al procés de tria de la informació més important o significativa que suposa qualsevol intent de síntesi o resum i, per tant, també l'elaboració d'un mapa conceptual. Aquesta tècnica cognitiva suposa uns límits materials que cal tenir en compte i que es tradueixen en la necessitat d'haver d'escollir les paraules clau i els principals elements del tema que s'està treballant i poder prescindir de la resta.

Finalment, cal destacar la tercera i última característica, el que s'ha anomenat *impacte visual*. Novak assenyalava a través de la seva obra la importància de la representació visual en els mapes.³⁴ Alguns suggeriments per guanyar impacte visual són la utilització de majúscules i d'el·lipses. Ambdós elements permeten un major contrast entre el contingut i el fons del mapa conceptual.

Possibilitats i aplicacions dels mapes conceptuais

El camp d'aplicació dels mapes conceptuais és molt més ampli que l'àmbit a partir del qual es van originar. Des de la seva primera aparició, són múltiples i diverses les

³² Aquesta idea respon al principi ausubelià de la "diferenciació progressiva" que estableix que l'aprenentatge significatiu és un procés continu. En aquest sentit, es posa de relleu la necessitat d'ampliar el mapa conceptual a través de noves connexions entre els coneixements previs i la nova informació adquirida. De la mateixa manera, el principi de la "reconciliació integradora" d'Ausubel estableix com millora l'aprenentatge significatiu en la mesura que una persona aprèn i integra les relacions entre els conceptes i es fa conscient dels errors comesos. Així doncs, l'elaboració de mapes conceptuais ha de ser sempre un procés flexible que ha de permetre anar veient aquestes concepcions errònies i avançar cada cop cap a una major comprensió. Aquesta idea apareix recollida a PÉREZ CABANÍ, M. L.: "Los mapas conceptuales" a *Cuadernos de Pedagogía*, 1995, 237, p. 16-21.

³³ ONTORIA, A., (et al.): *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid, Narcea, 2000, p. 37-39.

³⁴ NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B., op. cit, p. 106.

experiències en les que s'han utilitzat, per la qual cosa podem referir-nos-hi com un procediment interdisciplinari. A continuació, volem destacar alguns dels seus principals usos quan es posen al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge i es converteixen en instruments educatius. Ens referim a la planificació de l'acció docent i l'afavoriment de la construcció del coneixement. A més, després també ens agradaria fer referència a la seva aplicació en l'àmbit empresarial.

Dintre del món educatiu, d'una banda, es destaca la seva aplicació en la *planificació de l'acció docent*.³⁵ En aquesta cas, els mapes conceptuals representen una eina per a la seqüència dels continguts del currículum i la valoració de la significativitat lògica dels mateixos. Així, el professor pot utilitzar els mapes conceptuals per seqüenciar els continguts del currículum -d'una matèria o de la part d'una lliçó. És a dir, per programar i estructurar els continguts i conceptes concrets que vol treballar a l'aula. Novak exposa que en una bona planificació curricular s'han de triar de 4 a 7 conceptes clau pel tema d'una disciplina.³⁶ A més, els mapes conceptuals també permeten valorar la significativitat lògica del contingut. Fan possible que pugui conjugar-se l'estructura lògica de la matèria amb els coneixements previs i els interessos dels que parteixen els i les alumnes. També que es puguin prendre decisions respecte el valor i la quantitat dels continguts a treballar.

D'altra banda, els mapes conceptuals també afavoreixen la *construcció del coneixement* a través de la representació de la informació; la comprensió, el record i la recuperació de la mateixa; l'intercanvi de punts de vista; l'avaluació de coneixements -inicial, formativa i sumativa-; i la reflexió sobre el propi aprenentatge.³⁷ En primer lloc, val a dir que els mapes conceptuals afavoreixen la *representació de la informació* de manera sintètica i esquemàtica. Així, en moltes ocasions s'utilitzen com a resums gràfics del que s'ha treballat i/o après, per a l'extracció d'informació o la preparació d'un tema. Aquests ofereixen la visió de conjunt i alhora de detall necessària per a la comprensió d'un contingut. Així, el segon element a destacar, és el valor dels mapes conceptuals per a la *comprensió, record i recuperació de la informació*. En la seva elaboració, es dona a la persona l'oportunitat de trobar o redescobrir el significat dels conceptes, d'anar traçant el camí des del que coneix fins al que ha de ser el seu

³⁵ Id., p. 101-112.

³⁶ Id., p. 102.

³⁷ Id., p. 33-42. També s'han usat algunes síntesi al respecte a ESCAÑO, J. i GIL de la SERNA, M., op. cit., p. 51-53; HERNÁNDEZ PINA, F., op. cit., p. 263-264 i PÉREZ CABANÍ, M. L., op. cit., p. 18.

objectiu final. A més, també se li permet elaborar una estructura mental que faciliti la memòria de cert tipus de continguts. L'organització significativa dels conceptes fa possible una recuperació àgil dels continguts que s'estan utilitzant. Ja en tercer lloc, els mapes conceptuals també poden suposar *l'intercanvi de diferents punts de vista* i convertir-se així en un bon suport pel treball en equip.³⁸ D'aquesta manera, la seva elaboració conjunta a l'aula fa possible la discussió i negociació de significats i el fet de compartir coneixements. Tots aquests processos alhora poden revertir en el foment del sentiment de grup. Una altra de les aplicacions més conegudes dels mapes conceptuals és *l'avaluació dels aprenentatges*. Aquests desvetllen el coneixement que un alumne té sobre un tema concret així com també les seves concepcions equivocades al respecte -avaluació inicial i sumativa. A més, l'elaboració de mapes conceptuals representa un procés idoni per a la presa de consciència del coneixement que es té sobre un tema -per tant, un instrument d'avaluació formativa. En aquest mateix sentit i, en darrer lloc, els mapes conceptuals es converteixen també en una eina d'interès per a la *reflexió sobre el propi aprenentatge*.

Tal i com ja hem anunciat anteriorment, Novak s'ha preocupat també per la introducció dels mapes conceptuals a l'àmbit empresarial.³⁹ L'autor argumenta que, per a ser eficaç, la direcció empresarial ha d'estar fonamentada en l'ensenyament; d'aquesta manera equipara el director de l'empresa al professor del centre educatiu.⁴⁰ La direcció de l'empresa és el responsable de la creació d'un clima que afavoreixi l'aprenentatge significatiu i incrementi la sensació "d'estar bé" de l'empleat o la persona que està aprenent. En aquest context, Novak aporta alguns exemples de la utilització dels mapes conceptuals a l'àmbit empresarial. Aquests demostren el seu valor alhora de recollir la comprensió que de l'organització tenen les seves direccions; buscar conjuntament solucions als problemes de l'organització; compartir projectes entre diferents grups dintre d'una mateixa institució, facilitant així el treball en equip; i, finalment, avaluar les capacitats i els coneixements dels empleats per a la seva selecció i promoció, així com també els interessos i desitjos dels consumidors per a una millor adequació dels productes.

³⁸ En paraules del propi autor: "*Es pot considerar que construir i reconstruir mapes conceptuals i compartir-los amb els altres constitueix un esforç solidari en l'esport de pensar*" a NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B., p. 38.

³⁹ NOVAK, J. D., op. cit., p. 147-192.

⁴⁰ Id., p. 147.

Novak incorpora en el seu treball una reflexió sobre el futur de les institucions educatives i de les organitzacions empresarials. En aquesta, posa èmfasi en la ineludible necessitat d'incrementar la capacitat d'aprendre significativament. L'objectiu és assolir una major qualitat de l'educació i un més alt índex de creativitat de la força laboral, respectivament.⁴¹

Elements dels mapes conceptuals	
Elements dels mapes conceptuals	Conceptes Proposicions "Paraules-enllaç"
Elaboració i característiques dels mapes conceptuals	- Elaboració d'un mapa conceptual: Selecció de la informació Organització Establiment de relacions - Característiques dels mapes conceptuals: Jerarquització Selecció Impacte visual
Possibilitats i aplicacions dels mapes conceptuals	- Planificació de l'acció docent: Seqüència dels continguts del currículum Valoració de la significativitat lògica del contingut - Construcció del coneixement Representació de la informació Comprensió, record i recuperació de la informació Intercanvi de diferents punts de vista Avaluació dels aprenentatges Reflexió sobre el propi aprenentatge

Aplicació dels mapes conceptuals en la recerca

Després de revisar els principals elements teòrics i pràctics del mapa conceptual, a continuació pretenem sintetitzar el seu paper en el conjunt de la nostra investigació. Per fer-ho és important tenir present la quantitat d'informació recollida a través de les entrevistes realitzades i ja comentades en l'apartat anterior. També resulta imprescindible recordar el primer objectiu de la recerca, descriure la cultura moral del centre educatiu a través de la descripció i classificació de les seves pràctiques morals.

⁴¹ Id., p. 253-282.

Mapes conceptuals i pràctiques morals

A mesura que avançàvem en la recerca, i davant el conjunt d'informació recollida a través del procés d'entrevistes, aviat va sorgir la necessitat de buscar una manera gràfica i visual de representar cadascuna de les pràctiques morals. La descripció sistemàtica que d'aquestes s'havia dut a terme al primer centre del projecte era un procés massa llarg i costós per a ser replicat en més ocasions. També ofería menys possibilitats de les que segurament llavors podíem arribar a plantejar-nos. La proposta dels mapes conceptuals de Novak suposava alguns avantatges que calia tenir en compte. D'una banda, agilitava la lectura de grans quantitats d'informació i, de l'altra, permetia representar-la d'una manera analítica i alhora oferint una visió de conjunt. Tot i que al llarg de la recerca no podem dir que haguem utilitzat la tècnica dels mapes conceptuals tal i com la concep aquest autor, sí que és cert que vam inspirar-nos-hi a l'hora d'elaborar un format de descripció i representació que donés resposta a les necessitats de la investigació. Així, partint de la seva proposta de mapa conceptual, vam treballar en l'elaboració d'un sistema estàndard que permetés representar i sintetitzar totes i cadascuna de les pràctiques morals que configuren la cultura d'un centre.

En el primer cas, al CEIP Sant Miquel de Cornellà, el procés de descripció i representació de les pràctiques a través de mapes conceptuals va ser posterior a les entrevistes amb el director. Tal i com ja hem comentat anteriorment, durant aquestes s'havia elaborat un document escrit per a cada pràctica. Per tant, quan vam decidir buscar un sistema de representació gràfic la informació ja estava d'alguna manera elaborada -s'havia seleccionat i organitzat seguint certs criteris. El text assenyalava clarament el nom, la definició, el sentit i el procés a través del qual es duia a terme la pràctica. Va ser, a partir d'aquest material que vam començar a fer algunes proves de síntesi i representació gràfica. El que buscàvem era un format que ens permetés descriure totes i cadascuna de les pràctiques d'un centre i de la resta de centres en els que es volgués replicar l'estudi. Cercàvem un sistema de representació que tingués com a principal característica el fet de ser estàndard, és a dir, vàlida per a representar les pràctiques morals d'igual manera en tots els casos. A través del procés realitzat en aquest primer centre vam poder anar elaborant i consolidant aquest format de

representació.⁴² Com en el cas de Novak, la nostra proposta incorpora també una sèrie d'*elements d'un mapa conceptual* a tenir en compte per a la seva elaboració, són el que hem anomenat categories. Cada categoria dona lloc a un dels principals elements d'una pràctica moral. A més, el format del mapa conceptual que hem elaborat permet descriure les pràctiques d'un centre educatiu amb aquells trets substancials que la doten de sentit, així com també amb els aspectes de detall que suposen la seva concreció en cadascun dels cursos o cicles. De la mateixa manera que en la resta d'elements del procés metodològic de la tesi, l'elaboració d'aquest mapa conceptual estàndard va suposar un element de retroalimentació per a les entrevistes posteriors. En definitiva, va representar una guia fonamental a l'hora d'orientar les entrevistes en els centres que vam tenir l'oportunitat d'estudiar més endavant.

En aquest moment, resultava necessari fer-nos a mans amb un programa informàtic que permetés elaborar mapes conceptuais amb un format com el que havíem ideat de manera àgil i ràpida. Aquesta seria una tasca que hauríem de repetir en moltes ocasions i resultava poc pràctic pensar de fer-la manualment. Després d'una recerca a través d'internet, vam localitzar diferents programes dirigits a fer mapes conceptuais, el Mind Map, el Representation i l'Inspiration.⁴³ Un cop analitzades les seves possibilitats, i després de realitzar diverses proves, vam comprovar que aquest últim podia donar resposta als requeriments de la nostra recerca. Aconseguir el programa, instal·lar-lo i conèixer les seves possibilitats i sistema de funcionament van ser les tasques que van ocupar-nos just després.⁴⁴

En els centres que van venir a continuació el procediment va ser diferent. En aquests casos ja no vam arribar a redactar el contingut de cada pràctica moral, sinó que el vam convertir directament en mapes conceptuais que després vam enregistrar informàticament a través de l'Inspiration. Per a *l'elaboració dels mapes conceptuais* dúiem a terme un procés a través del qual, en primer lloc, revisàvem la informació recollida en les entrevistes a partir de les notes i el magnetòfon. Després, la seleccionàvem, l'organitzàvem seguint les diferents categories del mapa conceptual

⁴² El model estàndard de mapa conceptual que vam elaborar per a la descripció de totes i cadascuna de les pràctiques morals d'un centre representa un dels resultats obtinguts en aquest primer objectiu de la recerca, més endavant apareix descrit i exemplificat com a tal.

⁴³ Destaca la Concept Mapping Homepage, http://www.to.utwente.nl/user/ism/lanzing/cm_home.htm (6 d'abril de 2000).

⁴⁴ Val a dir que en aquest sentit vam comptar amb la col·laboració de Begoña Gros i José Luis Rodríguez, professors del departament de Teoria i Història de l'Educació i experts en el tema de multimèdia educatiu. També amb el suport d'Eulàlia Murtra, que en aquest moment col·laborava amb ambdós professors.

estàndard i, finalment, li donàvem format a través del seu enregistrament informàtic. Juntament amb el fet de ser estàndard, l'impacte visual també és una de les *característiques* de la nostra proposta. A més, aquest procés es va dur a terme paral·lelament s'avançava en el conjunt de les entrevistes. D'aquesta manera, els dubtes o dèficits d'informació detectats en el moment de la síntesi i representació gràfica eren resolts a través de noves entrevistes. Aquest fet també permetia que es pogués dur a terme un procés de retorn, revisió i correcció dels mapes conceptuals ja elaborats; una pràctica moral no quedava definitivament descrita i representada fins que el centre no donava el seu vist-i-plau a la nostra proposta. Al finalitzar aquesta fase del projecte, cada escola obtenia el joc de mapes de totes i cadascuna de les pràctiques morals detectades i descrites en el seu centre. La quantitat i la varietat de pràctiques descrites en un sol centre va fer necessària la seva ordenació.

Mapes conceptuals i cultura moral de centre

Com ja hem avançat, un cop descrites i representades gràficament, les pràctiques morals podien arribar a constituir un feix de mapes conceptuals poc manejables. A més, no hem de perdre de vista que la recerca partia de l'objectiu de descriure la cultura moral d'un centre i consideràvem que aquest concepte representava quelcom més que la simple suma de les seves pràctiques. Per això, des de la realització del primer estudi de cas, ens vam plantejar la necessitat de posar a punt una classificació que permetés ordenar-les i dotar al seu conjunt d'un sentit superior a la suma de les mateixes. Vam escollir un criteri de contingut que pretenia dividir els diferents àmbits d'intervenció en relació a l'educació moral en un centre. En aquest sentit, tampoc partíem de zero, treballs anteriors dintre del propi grup de recerca ens van servir de fonament.⁴⁵ Va ser així com, durant la posada en marxa del projecte en aquest primer centre, vam anar elaborant diferents classificacions que es van modificar i consolidar al llarg dels posteriors estudis en altres centres. La primera classificació suposava la divisió de les pràctiques en dos grans blocs de contingut. Les posteriors van representar l'ordenació de les mateixes en diferents apartats que concretaven cadascun d'aquests blocs. La classificació definitiva va permetre organitzar les pràctiques de cada centre sota un mateix ordre i així descriure la seva cultura moral. A més, i tal com podrem comprovar

⁴⁵ PUIG, J. M.: *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona, Edicions 62, 1999.

a continuació, aquesta va representar un pas més en la construcció teòrica i pràctica del concepte de cultura moral.

Com en l'elaboració d'un mapa conceptual estàndard, per a la descripció de les pràctiques morals, la posada a punt d'aquesta classificació va suposar una important retroalimentació en el procés de les entrevistes. Després del primer estudi, des de les primeres entrevistes es partia d'un instrument que permetia agilitar la detecció de les pràctiques morals en el centre. El propi procés va posar de manifest que, malgrat cada escola tenia una cultura moral pròpia, l'estructura elaborada servia per a descriure-les totes i cadascuna d'elles seguint un mateix format.

Val a dir que, si la descripció de les pràctiques morals havia quedat resolta a través dels mapes conceptuais, vam decidir utilitzar la mateixa tècnica per a la descripció i representació de la cultura moral del centre educatiu. Per a cadascun dels centres vam elaborar un mapa conceptual que organitzava les diferents pràctiques morals segons la classificació estàndard prèviament establerta. Així, el retorn de mapes al centre sempre es feia precedit i ordenat segons un gràfic que vam anomenar mapa de conjunt de pràctiques morals d'un centre educatiu. Aquest representava la descripció de la cultura moral particular de cada escola.⁴⁶

La representació de les pràctiques i cultura morals a través de la tècnica dels mapes conceptuais va suposar, en aquesta part de la recerca, un sistema per descriure, sintetitzar i facilitar la lectura de grans quantitats d'informació recopilada a través de les entrevistes. En les fases posteriors però, les *possibilitats i aplicacions* que oferien els mapes conceptuais es convertirien en la base per investigar altres utilitats del concepte de cultura moral en els centres educatius.

⁴⁶ El mapa de conjunt de la cultura moral d'un centre educatiu representa un dels resultats obtinguts en aquest primer objectiu de la recerca, més endavant apareix descrit i exemplificat com a tal.

2. Resultats: descripció i representació del sistema de pràctiques morals

A partir d'aquí presentem els resultats del capítol. Tal i com podrem comprovar aquests són diversos i recullen des del sistema de representació de les pràctiques morals fins als criteris per a la descripció de la cultura moral dels centres educatius. A continuació, apareixen cadascun d'ells de manera detallada.

2.1. Descripció de les pràctiques morals a través de mapes conceptuals

Com ja hem anticipat en apartats anteriors, el primer resultat de la nostra recerca ha estat la posada a punt d'un procediment per a la descripció sistemàtica de les diferents pràctiques morals que configuren la cultura d'un centre educatiu. En les pàgines successives, pretenem revisar alguns dels trets característics de les pràctiques i presentar els elements dels que estan formats els mapes conceptuals que proposem per a la seva representació. També adjuntarem alguns exemples de l'aplicació dels mapes conceptuals a les pràctiques morals.

De la pràctica moral al mapa conceptual

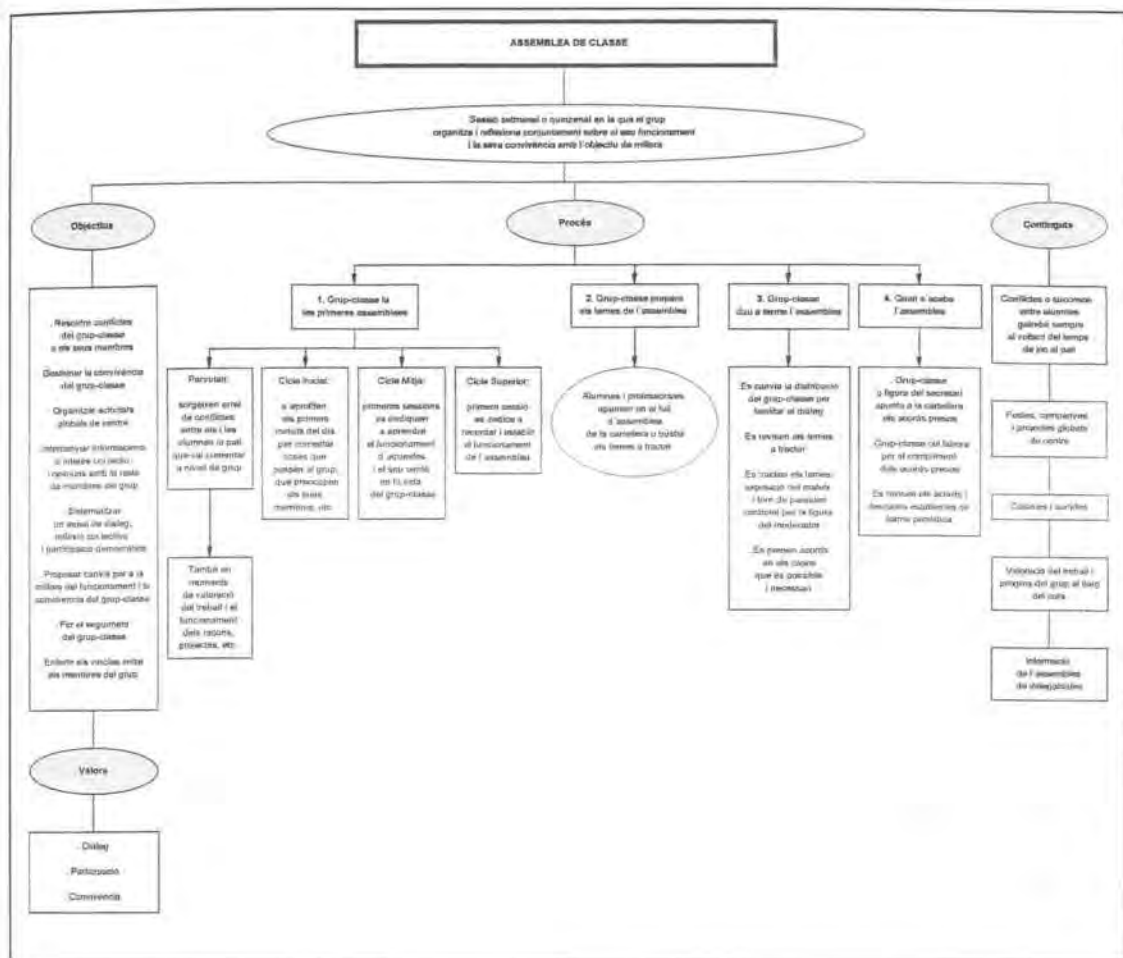
L'aplicació d'algunes de les idees que fonamenten els mapes conceptuals proposats per Novak han permès l'elaboració d'un sistema propi de descripció de les pràctiques morals d'un centre educatiu. És a dir, han fet possible posar a punt un sistema de representació que permet recollir una gran quantitat d'informació de caire empíric, de manera ràpida i visual. Tal i com ja hem anunciat anteriorment però, el sistema de representació que ha resultat de la recerca suposa algunes clares diferències amb la proposta elaborada per l'autor, tenint en compte les pròpies exigències de la recerca. El fet d'introduir majors quantitats de text i no utilitzar les paraules enllaç, així com també partir d'un esquema estàndard per a la representació de diferents pràctiques són potser els principals trets diferenciadors.⁴⁷ Tenint en compte les característiques de la nostra investigació, considerem que aquestes característiques han contribuït a facilitar

⁴⁷ Proposem un mateix esquema vàlid per a fer servir en tots els casos, tant dintre d'un mateix centre com entre diferents escoles.

la lectura de la informació i les seves posteriors possibilitats d'ús. En aquest punt és necessari recordar la definició de pràctica moral de la que partíem en el nostre intent de construir el concepte de cultura moral. Així doncs, aquesta havia estat definida com “*un curs d'aconteixements organitzats i rutinaris que ajuden a enfrontar-se a situacions morals, que impliquen la participació de l'acció humana i de la comunitat, suposen una acció concertada dels participants, persegueixen objectius i expressen valors, exigeixen el domini de virtuts i formen el conjunt de la personalitat moral*”.⁴⁸ Els trets que apareixen en aquesta definició són precisament els que ens han de permetre entendre els elements del procediment de descripció elaborat a través de la recerca. Si les entrevistes amb les direccions i altres professionals del centre havien servit per detectar i definir cadascuna de les pràctiques morals d'un centre, la seva representació a través de mapes conceptuals permetria sistematitzar-les i operar amb aquestes amb diferents objectius.

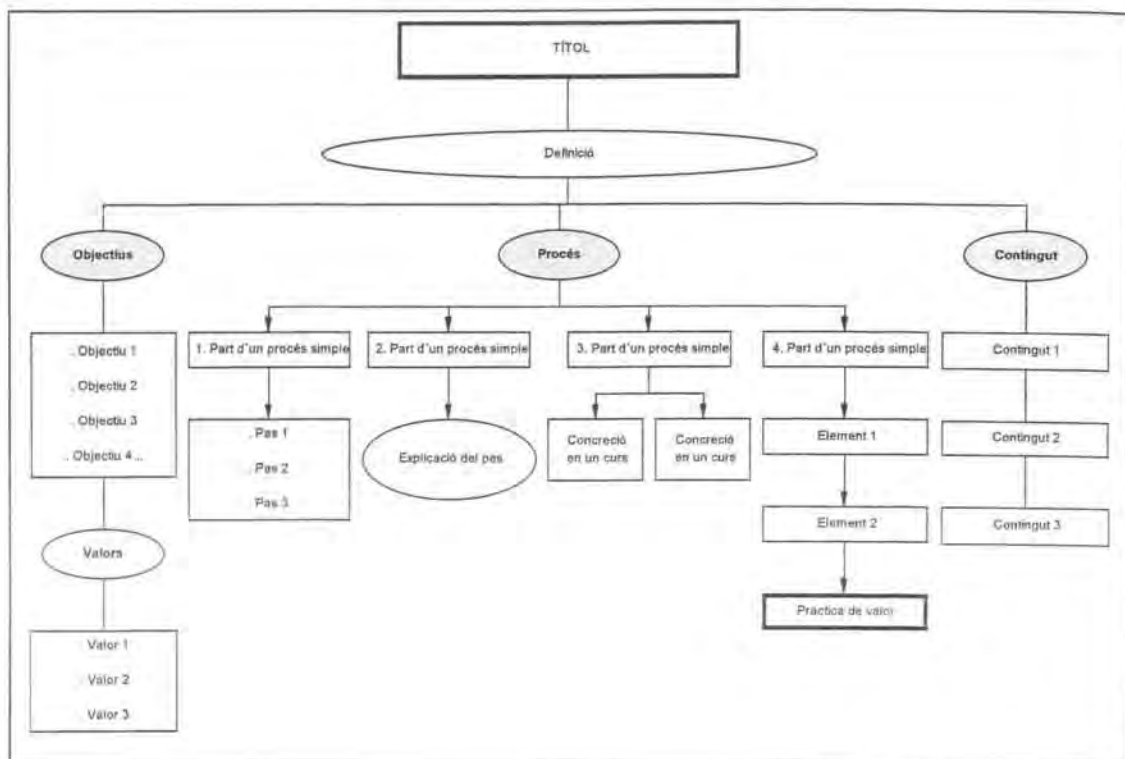
A continuació, adjuntem el mapa conceptual corresponent a una de les pràctiques detectades al CEIP l'Escoleta de Bellaterra, l'“Assemblea de classe”. A mode d'exemple, ens serveix per reconèixer els trets que identifiquen una pràctica i analitzar els principals elements d'un mapa conceptual.

⁴⁸ PUIG, J. M.: *Pràcticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós, 2003, p. 123-153.



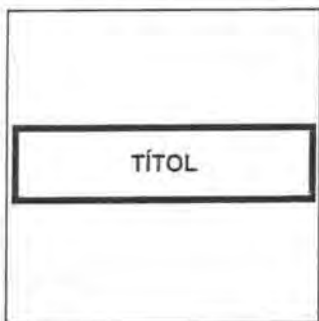
Elements dels mapes conceptuals

Tot i tractar-se d'un exemple del conjunt de pràctiques descrites en un centre en concret, el mapa conceptual que acabem de veure recull els principals elements del sistema de representació elaborat al llarg de la recerca. Presentarem cadascun dels elements del que hem anomenat mapa tipus d'una pràctica moral. Abans d'aprofundir en aquests però, adjuntem la seva estructura base i les seves diferents possibilitats en un únic gràfic. Aquesta ens ha de permetre especificar el sentit i el format de cadascuna de les seves parts.

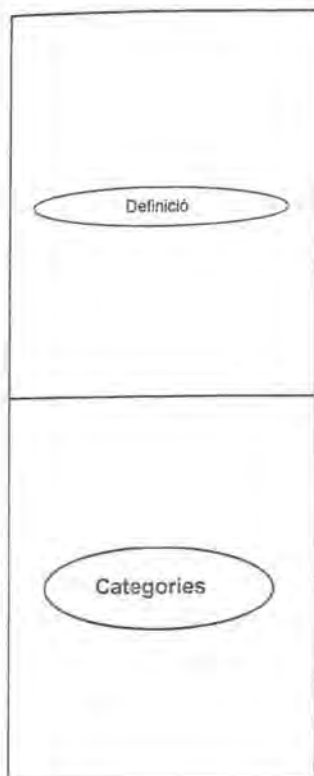


Davant del mapa tipus, i abans de passar a presentar cadascun dels elements que el configuren, és el moment de destacar un dels trets fonamentals del procediment per a la descripció de les pràctiques morals. I és que, malgrat partir d'esquemes preestablerts a l'hora d'elaborar els mapes conceptuals, aquest també dóna la possibilitat de caracteritzar cada centre i assenyalar-ne les seves particularitats -tret fonamental en una recerca que pretén descriure la cultura moral pròpia de cada institució educativa. Així, durant el procés de descripció ha estat un aspecte fonamental el fet d'atendre a la percepció de la realitat, les explicacions de la mateixa i el vocabulari utilitzat pels seus membres.

Ja entrant pròpiament en el contingut i la forma dels mapes conceptuals que hem elaborat, en primer lloc, cal destacar-ne el *títol o nom* de la pràctica moral. Aquest és



l'element que encapçala cada mapa conceptual i té com a tret característic el fet de mantenir-se fidel a la terminologia que s'usa i comparteix entre els diferents membres del centre. Tal i com podem veure en la figura, el títol apareix en el mapa escrit en majúscula, negreta i dintre d'un quadre més destacat que la resta.



A continuació, apareix una breu *definició* de la pràctica moral que pretén recollir el sentit i els elements a tenir en compte per a la seva caracterització: de què es tracta, en quins cursos es duu a terme o en quin moment de l'any es realitza. Gràficament, la definició de la pràctica moral apareix envoltada d'una el·lipse, just per sota del quadre que li dona el títol.

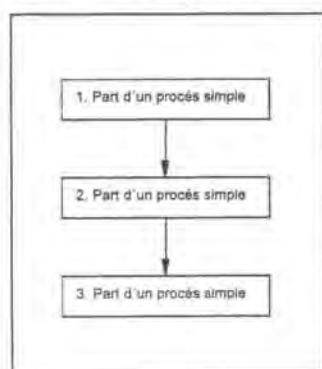
Just a partir d'aquest moment és quan el mapa conceptual s'obre i passa a dividir-se en diferents branques que hem anomenat *categories*. Aquestes, de manera sintètica, recullen la informació més característica en cadascuna de les pràctiques, els seus elements principals. Partint de la seva definició, totes les pràctiques morals es descriuen a través dels mateixos elements: objectius,

valors, procés, contingut i altres àmbits o nuclis que pot suposar algun tipus determinat de pràctiques. El símbol que anomena cadascuna de les categories apareix en el mapa conceptual escrit en negreta i dintre d'una el·lipse lleugerament ombrejada. El contingut concret que respon a cadascuna d'elles però, apareix en quadres senzills. A continuació, presentarem cada element de manera diferenciada.

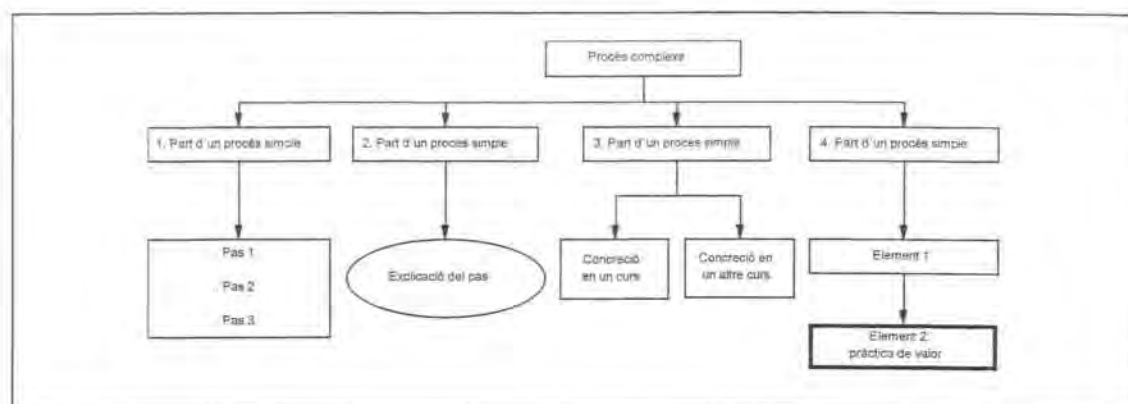
La categoria dels *objectius*, tal i com indica el seu nom, recull en un mateix calaix el llistat d'objectius, finalitats i possibles usos de la pràctica moral que es descriu en cada cas. No es tracta tant d'enumerar els objectius que de forma prescriptiva estan associats a una pràctica en concret, si és el cas, sino de la seva concreció en el centre i la manera d'entendre'ls pels seus membres. En aquest sentit, resulta important anotar objectius de caràcter conscient o inconscient que, al llarg del procés de les entrevistes s'han pogut detectar. Al tractar-se d'un llistat, els objectius apareixen separats per diferents guions però emmarcats en un mateix quadre.

Just per sota dels objectius es troba la categoria dels *valors*. Aquesta representa l'intent de destacar d'entre un a tres o quatre valors prioritaris per cada pràctica, aquells que el centre creu que es cristal·litzen a través del seu procés. D'aquesta manera, la categoria dels valors determina quins són els valors concrets que s'estan encarnant a través de cada pràctica descrita. Tal i com podrem comprovar en el següent capítol, la definició dels valors que desenvolupa cada pràctica no és pas una tasca senzilla. A

l'igual que els objectius, els valors de cada pràctica apareixen separats per guions dintre d'un mateix quadre.



Al costat d'objectius i valors, el mapa de cada pràctica desplega també una altra categoria, la que fa referència al *procés* a través del qual la pràctica es posa en marxa. El *procés* delimita els diferents passos o etapes que componen la realització de cada pràctica i que encarnen els valors ja esmentats. Podem diferenciar entre el *procés simple* i el *procés complex*, tal i com indiquen les següents figures.



El *procés simple* és aquell que té un nombre limitat de passos, molt sistematitzats dintre de la dinàmica del centre. Tal i com pot observar-se en l'exemple gràfic, el *procés simple* apareix descrit a través dels seus diferents passos col·locats en sentit vertical. En aquest cas, el nombre de cadascun dels moments del *procés* va acompanyat d'una breu descripció al respecte -en la que s'hi identifica un únic verb- i enquadrat per separat. El *procés complex* es caracteritza perquè els seus passos inclouen diverses accions clarament diferenciades. Per tant, es preveu que cadascun dels seus passos, que es defineixen de la mateixa manera que en el *procés simple*, contempli informació diversa: una seqüència d'accions dintre d'un mateix pas -en format de llista i un únic verb per acció-; l'explicació més acurada d'algun dels seus passos -representada a través d'una el·lipse-; les diverses maneres de dur a terme un pas en diferents cursos o cicles -presentats en quadres separats-; o els elements que el componen -expressats gràficament cadascun en un quadre propi. A més, algun d'aquests elements pot ser una pràctica en ella mateixa; en aquest cas, apareix emmarcada en un quadre subratllat. El

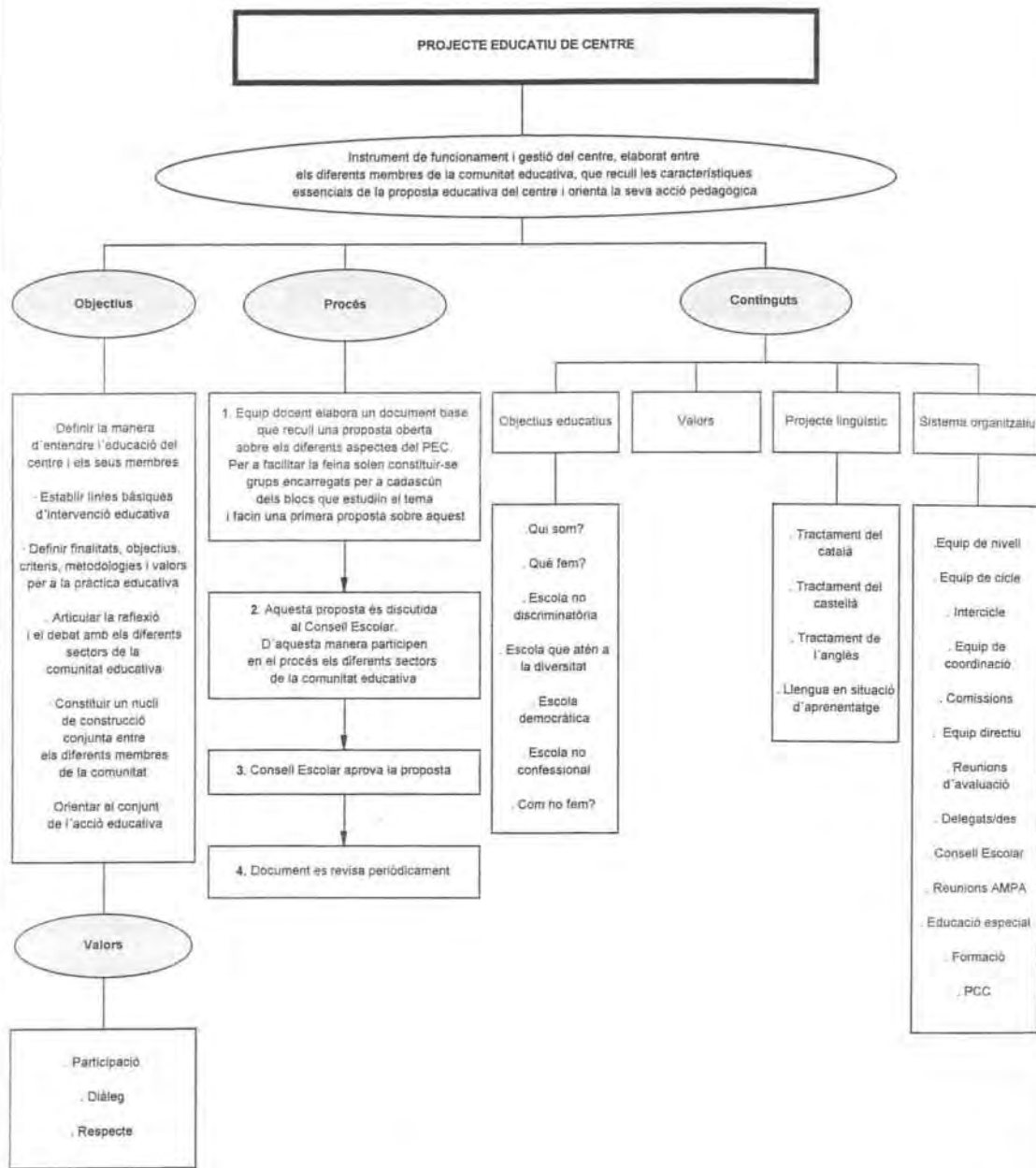
procés complex apareix representat a través dels diferents moments i en sentit horitzontal.

A part dels elements fins aquí presentats, algunes pràctiques morals inclouen en el mapa conceptual que les descriu una quarta categoria, *el contingut*. Aquest pretén reflectir els diferents temes o matèries que implica una pràctica concreta. En aquest cas, cadascun dels continguts apareix en un quadre diferent per sota de la categoria que li dóna nom.

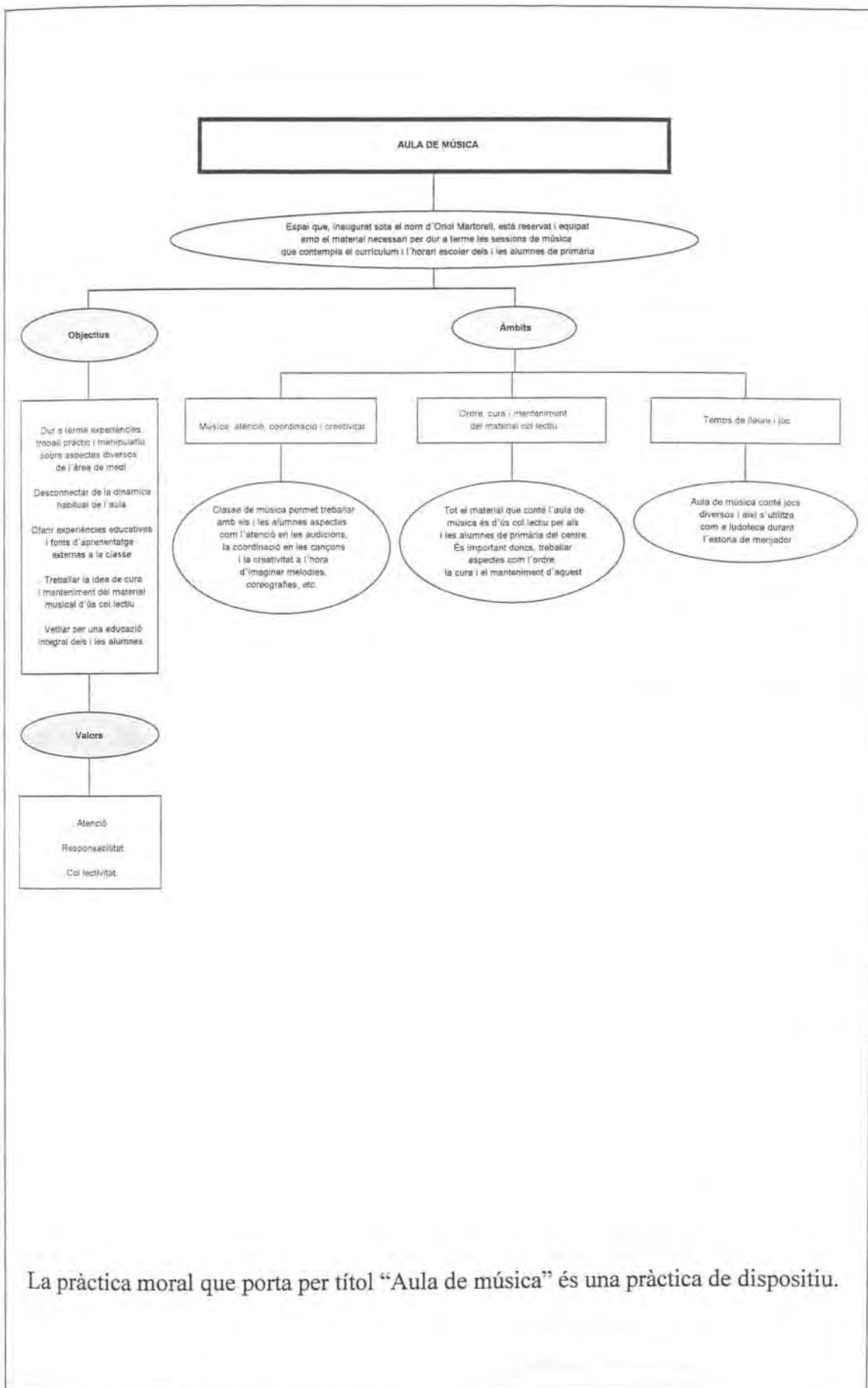
Tipus de mapes conceptuais

Després de veure els principals elements d'un mapa conceptual val a dir que, les diferències detectades entre les diverses pràctiques, van fer que diferenciéssim entre tres tipus de mapes conceptuais: els mapes d'idees, els mapes que fan referència a dispositius i els mapes d'aspectes organitzatius i pedagògics del centre. Sense ànim d'aprofundir en aquest sentit, passem a descriure breument cadascun d'aquest tipus per tal d'entendre millor, després, les seves diferències gràfiques. Els primers, els *mapes d'idees* estan relacionats amb els documents institucionals del centre. En aquest cas, i per tal de poder incloure'ls en la recerca, hem tingut en compte no tant el que són els productes com els processos d'elaboració dels mateixos. Els *mapes de dispositius*, en segon lloc, són els que fan referència als recursos i serveis que ofereix una escola en concret. Els diferents espais i escenaris en els que es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge en el centre. El format dels mapes és específic per a les pràctiques que conté aquest apartat ja que és difícil determinar-ne un procés tal i com s'ha fet amb la resta. Així, en el mapa conceptual s'hi assenyalen els diferents *àmbits o nuclis* d'intervenció. Finalment, els *mapes d'aspectes organitzatius i pedagògics* del centre són la majoria de les pràctiques que aplega el mapa conjunt de la cultura moral d'un centre. En aquest cas, és important assenyalar el procés que de forma ritualitzada permet dur a terme aquesta pràctica.

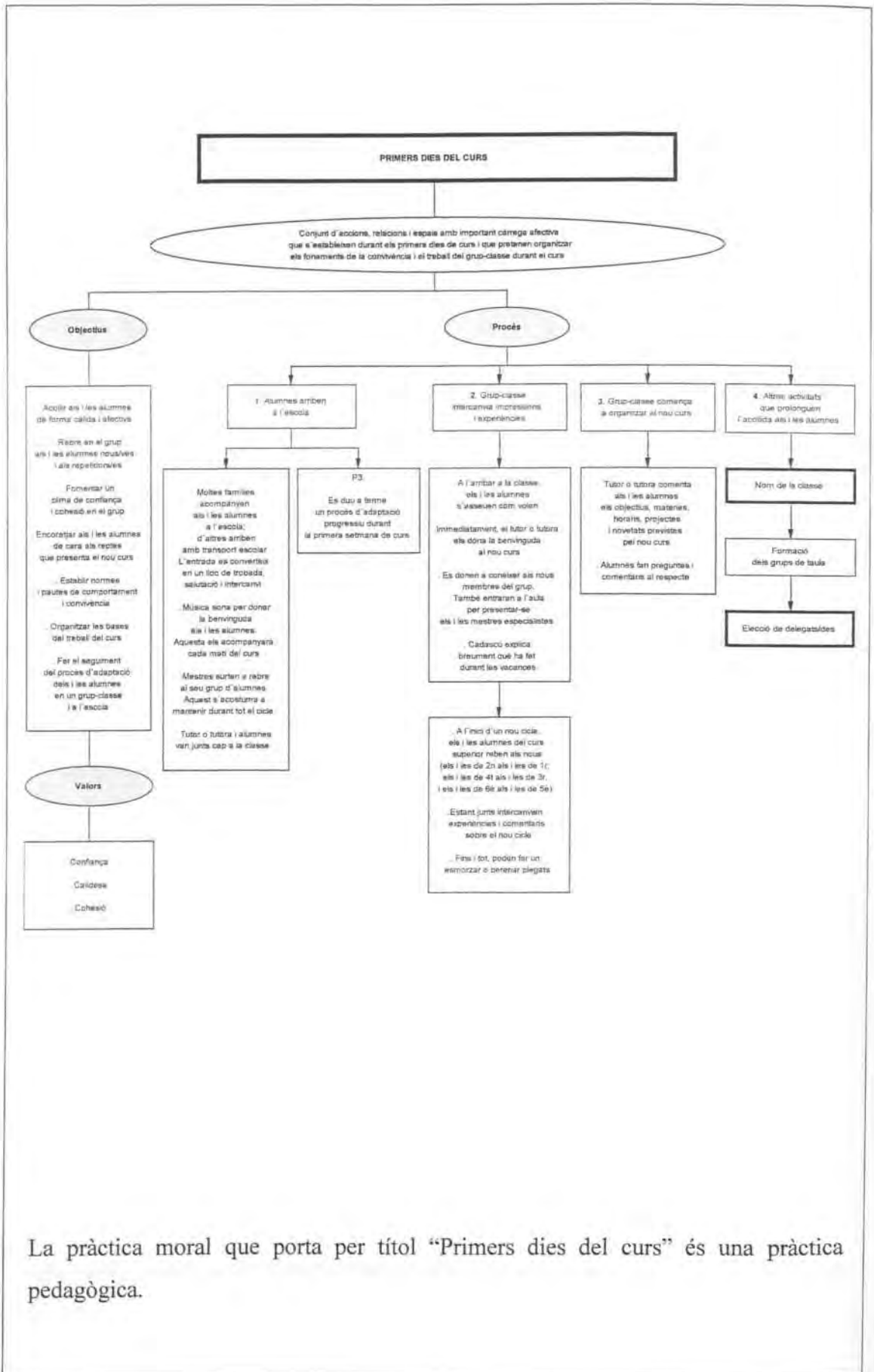
A continuació, adjuntem un exemple de mapa conceptual per cadascun dels tipus de pràctiques detectades al llarg de la recerca.



La pràctica moral que porta per títol "Projecte Educatiu de Centre" és una pràctica d'idees.



La pràctica moral que porta per títol "Aula de música" és una pràctica de dispositiu.



La pràctica moral que porta per títol “Primers dies del curs” és una pràctica pedagògica.

En definitiva, el mapa tipus que proposem constitueix un procediment de descripció i representació gràfica de les pràctiques morals que configuren la cultura moral d'un centre educatiu. Tal i com hem volgut demostrar a través d'aquest apartat, el seu format estàndard i les seves diferents possibilitats permet agilitar aquesta tasca, facilitar la lectura de la informació, replicar l'estudi en centres diversos, captar la singularitat de cada centre i explorar possibles usos del material recopilat al llarg de les entrevistes.

2.2. Organització dels mapes conceptuals en àmbits de pràctiques morals

Els resultats de la recerca presentats a l'apartat anterior representaven el conjunt de mapes conceptuals que descriuen totes i cadascuna de les pràctiques morals que es duen a terme en un centre determinat. A continuació, pretenem exposar el que ha estat la segona aportació de la investigació, la classificació de les pràctiques descrites a través dels mapes conceptuals. Aquesta ordenació, representa l'intent de dotar d'un major valor descriptiu la idea de cultura moral d'un centre educatiu. En aquest sentit, adjuntarem els resultats obtinguts per cadascun dels centres que han servit com a estudi de cas per aquesta investigació.

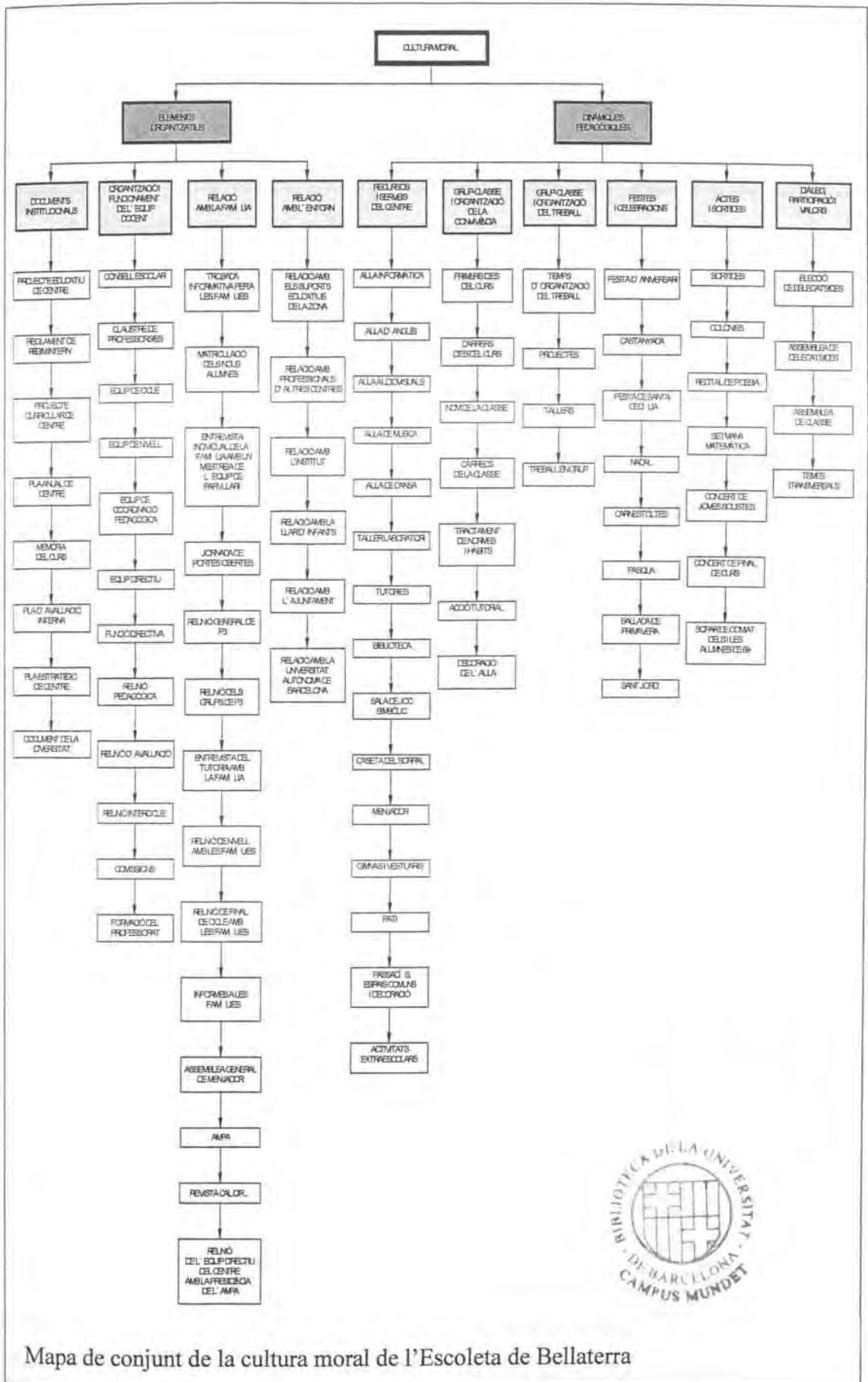
Mapa de conjunt de la cultura moral d'un centre educatiu

La varietat de la informació recollida i de les pràctiques morals descrites a partir de les entrevistes en cadascun dels centres va fer sorgir la necessitat d'una ordenació que permetés classificar-les. La idea era trobar una única classificació que servís per descriure la cultura moral dels diferents centres alhora que permetés també destacar-ne la seva particularitat. L'ordenació que aquí presentem permet donar a conèixer de manera gràfica i visual l'entramat de pràctiques d'una institució educativa, la seva cultura moral.

El procés de la recerca va servir per anar consolidant una classificació estàndard de les pràctiques morals en diferents blocs i apartats que, seguint un criteri referit als diferents àmbits d'intervenció, responia a les necessitats de la recerca. L'ordenació a la que ens referim estructura les diferents pràctiques detectades en un centre concret seguint un doble nivell organitzatiu. A través d'ambdós nivells queden repartides i

ordenades les pràctiques que configuren la cultura moral d'un centre. Finalment, aquesta classificació queda reflectida a través d'un gran mapa conceptual que recull el sistema de pràctiques, aquest l'hem anomenat mapa de conjunt de la cultura moral d'un centre. Es tracta d'una estructura base de la qual se'n deriven els diferents títols de les pràctiques prèviament descrites.

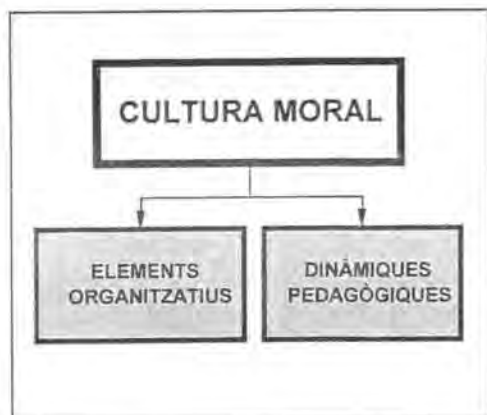
Abans d'entrar pròpiament a analitzar els trets característics de cadascun dels nivells organitzatius de la classificació que proposem, adjuntem el mapa conjunt de la cultura moral obtingut a través de l'estudi a l'Escoleta de Bellaterra. A tall d'exemple, aquest ens permetrà, seguidament, aprofundir en els dos grans blocs a través dels quals es classifiquen les diferents pràctiques.



Mapa de conjunt de la cultura moral de l'Escoleta de Bellaterra

Primer nivell de la cultura moral d'un centre educatiu

El mapa de conjunt que acabem de presentar mostra els dos nivells organitzatius a través dels quals s'ordenen les pràctiques morals detectades en un centre a través de l'estudi. A continuació, aprofundirem en el primer nivell organitzatiu.



Dintre del que hem anomenat cultura moral, el primer nivell organitzatiu està format per dos blocs de contingut. Cadascun d'ells està subdividit en diversos apartats –que després analitzarem com a segon nivell organitzatiu. Els dos blocs de contingut als que ens referim són els elements organitzatius i les dinàmiques pedagògiques.

D'una banda, el bloc *d'elements organitzatius* fa referència a aquelles pràctiques que configuren el funcionament del centre i dels seus membres i estableixen el marc necessari per a la construcció d'un ambient i una forma de treballar democràtica. Recull aquells apartats i pràctiques en les que encara no hi apareixen els i les alumnes. Tot i això, es considera que la seva realització i els valors que cristal·litzen reverteixen de forma indirecta en la seva formació. En definitiva, es tracta del bloc que agrupa aquelles pràctiques que, a nivell institucional, fan possibles les dinàmiques pedagògiques descrites en el següent bloc. D'altra banda, el bloc de *dinàmiques pedagògiques* recull el conjunt de pràctiques educatives que es duen a terme en el dia a dia de l'escola i en les que hi participen directament els i les alumnes del centre. Ens referim a aquelles que tenen a veure amb l'activitat habitual del centre i que poden dur-se a terme tant a nivell individual, de petit grup, de grup-classe o d'escola. En definitiva, les activitats que configuren la dinàmica del centre i la converteixen en un context d'aprenentatge adequat per impulsar la integració social i la ciutadania, un espai idoni en si mateix per a la participació i la convivència dels seus membres.

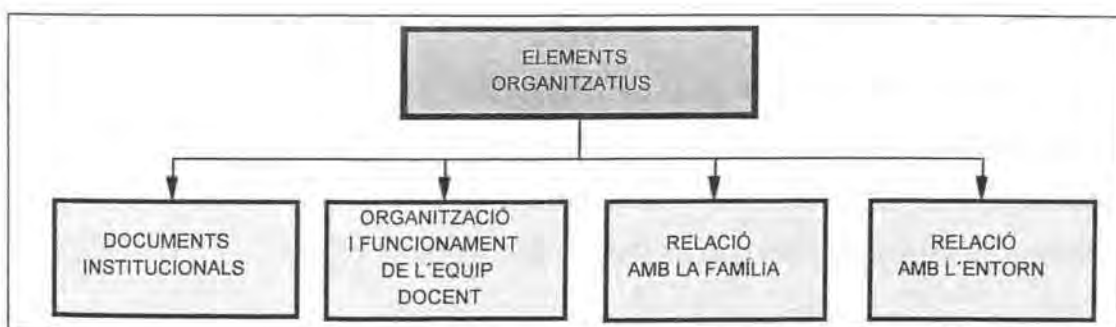
Aquesta primera aproximació o nivell organitzatiu representa un primer pas a l'hora d'ordenar el conjunt de pràctiques detectades a través de cadascun dels centres. A més però, destaca la necessitat de tenir en compte, el conjunt d'aspectes organitzatius i

de funcionament i la seva influència en la formació dels i les alumnes. Així, creiem que la via institucional de l'educació moral no passa únicament pel conjunt d'activitats protagonitzades pels i les alumnes. Considerem que, per definició, un centre educatiu hauria de preveure una estructura organitzativa i de funcionament que inclogués als diferents membres de la comunitat educativa, promogués la participació democràtica i fos coherent amb la intervenció directa amb els i les alumnes a l'aula.

Segon nivell de la cultura moral d'un centre educatiu

Després d'haver presentat els dos grans blocs de contingut de la cultura moral -els elements organitzatius i les dinàmiques pedagògiques-, entrem ja en el segon nivell organitzatiu. Tal com ja hem anunciat anteriorment, cadascun d'aquests es subdivideix en diferents apartats que concreten els àmbits d'intervenció en cada cas. A continuació presentarem aquests apartats, així com també els trets característics de les pràctiques que inclouen.

El bloc *d'elements organitzatius* es divideix en quatre apartats diferents: els documents institucionals, l'organització i el funcionament de l'equip docent, la relació amb la família i la relació amb l'entorn.⁴⁹ La següent figura exposa el format a través del qual aquests apartats apareixen representats en el mapa de conjunt de la cultura moral.



En primer lloc, els *documents institucionals* apareixen descrits com el producte de processos conjunts de presa de decisions, coordinació i treball en equip entre els diferents membres de la comunitat. En aquest sentit, hem volgut destacar el seu valor,

⁴⁹ Alguns d'aquests aspectes queden destacats sota el concepte de gestió ètica de l'escola a DUART, J. M.: *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, Paidós, 1999.

més que com una declaració de principis, com processos de reflexió i treball conjunt a través dels quals la comunitat defineix els objectius i la línia pedagògica que fonamenta l'activitat educativa del centre.

Per la seva banda, l'apartat *d'organització i funcionament de l'equip docent* representa l'estructura organitzativa a través de la qual s'articula el treball dels i les mestres d'un centre. Ens referim al conjunt d'instàncies de treball en equip que, en forma de trobades, reunions i altres elements d'interès pel desenvolupament de l'equip docent, afavoreixen el desenvolupament democràtic de la institució i la qualitat del seu ensenyament.

Ja en tercer lloc, en *relació amb la família* es recull el conjunt de pràctiques que l'escola preveu per a la comunicació, relació i participació de la família en l'organització, dinàmica i gestió del centre. Representa el fonament d'una comunitat democràtica que afavoreix la participació dels seus membres i preveu la participació de les famílies en la seva gestió. A més, garanteix diferents vies perquè aquestes col·laborin directament en la tasca educativa que es duu a terme en el centre educatiu i es sentin part integrant de la institució.

Finalment, l'apartat de *relació amb l'entorn* inclou el conjunt d'interrelacions que el centre -com a sistema obert i institució immersa en un context determinat- manté amb la resta de centres, institucions i entitats que li són pròximes i configuren també la comunitat educativa. Es descriuen així, sota aquest títol, els processos de comunicació i intercanvi amb les principals entitats que envolten al centre.

També dintre del primer nivell organitzatiu, el bloc de les *dinàmiques pedagògiques*, l'hem dividit en sis apartats: els recursos i serveis del centre, el grup-classe i l'organització de la convivència, el grup-classe i l'organització del treball, les festes i celebracions, els actes i sortides i, per últim, l'apartat de diàleg, participació i valors.



El primer apartat del bloc de dinàmiques pedagògiques, el de *recursos i serveis del centre*, fa referència als diferents espais i nuclis d'ensenyament i aprenentatge que configuren el conjunt de l'escola i proporcionen diversitat d'experiències educatives als i les alumnes. Aquests es caracteritzen per tenir una clara funció pedagògica i establir els diferents escenaris de la tasca formativa de l'escola. A través d'ells es promou el desenvolupament integral dels i les alumnes. Malgrat tot, a vegades dóna la sensació que es tracten de recursos purament físics o materials.

A continuació, *el grup-classe i l'organització de la convivència* és l'apartat que recull tots aquells instruments, espais i pràctiques educatives del grup-classe per a l'organització de la seva vida en comú. Ens referim als elements que afavoreixen el sentiment de pertinença al grup i que fomenten la seva cohesió al llarg del curs.

En tercer lloc, l'apartat de *grup-classe i organització del treball* fa referència als diferents moments, mètodes i sistemes que organitzen el treball dels i les alumnes a l'aula i fomenten en ells valors com l'autonomia, la corresponsabilitat i el treball en equip.

Les festes i celebracions recull els processos a través dels quals els diferents membres de la comunitat educativa organitzen i participen conjuntament en la celebració d'actes festius a l'escola al llarg del curs. Aquestes acostumen a ser celebracions de caire tradicional que depenen directament del calendari.

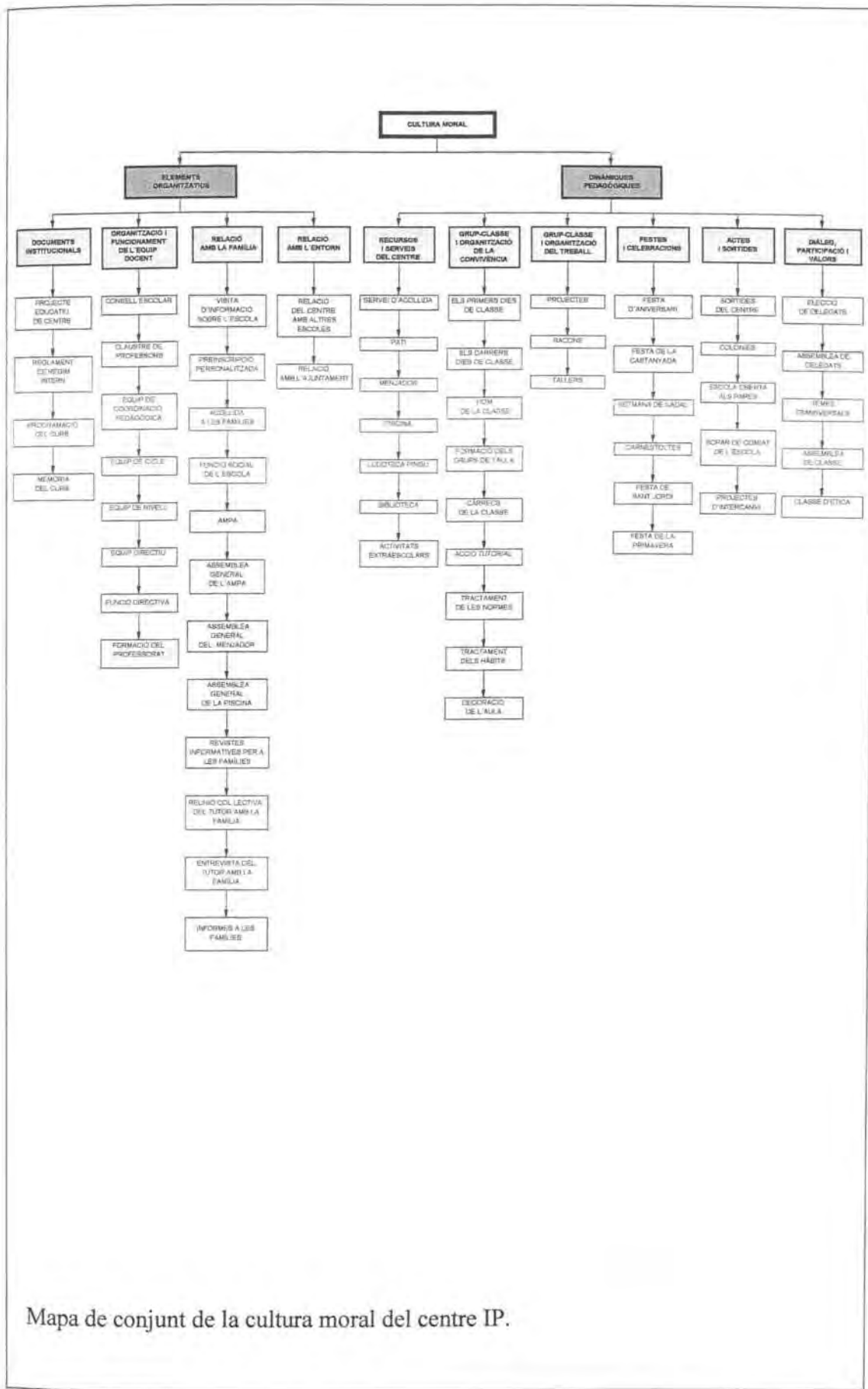
Ja en cinquè lloc, apareix l'apartat *d'actes i sortides*. Aquest fa referència a altres tipus d'actes, sortides i celebracions importants en la vida del grup o de l'escola. Que acostumen a tenir incidència en el desenvolupament dels aprenentatges dels i les alumnes. Són activitats que s'organitzen per homenatjar aspectes o moments específics que des del centre es consideren importants. Aquestes es converteixen, amb facilitat, en una excusa i oportunitat perfectes per fomentar l'organització dels i les alumnes, la convivència del grup i el descobriment de noves fonts d'aprenentatge.

El darrer apartat d'aquest bloc, el *dediàleg, participació i valors*, recull tots aquells espais, moments i pràctiques educatives que, de manera conscient han estat dissenyades pel treball sobre els valors i la formació moral dels i les alumnes. És a dir, es tracta de les aquelles activitats que la institució ha previst pel treball específic de l'educació en valors al centre.

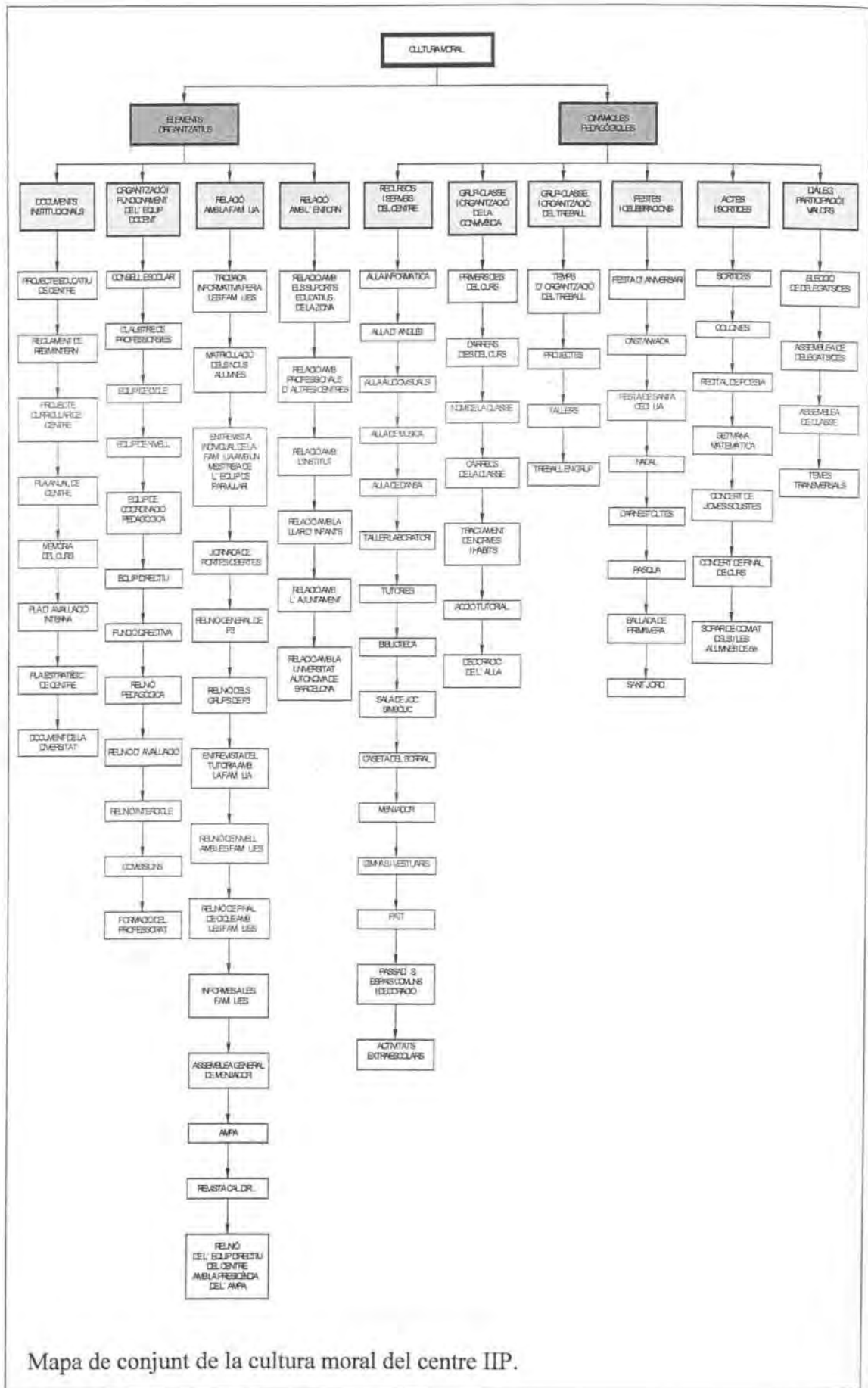
Fins aquí hem presentat el sistema de classificació que permet ordenar les pràctiques que configuren la cultura moral d'un centre a través de diversos àmbits d'intervenció. Considerem que aquest sistema permet ratificar una de les que han estat les hipòtesis o punts de partida de la investigació. Ens referim al fet de destacar la varietat d'aspectes que contribueixen en la creació de la cultura moral d'un centre. També de com, moltes vegades, les pràctiques cristal·litzen valors més enllà dels objectius pels quals van ser creades. Precisament per això, en diferents moments hem destacat aquest com un procés de presa de consciència per part dels professionals del centre.

* * *

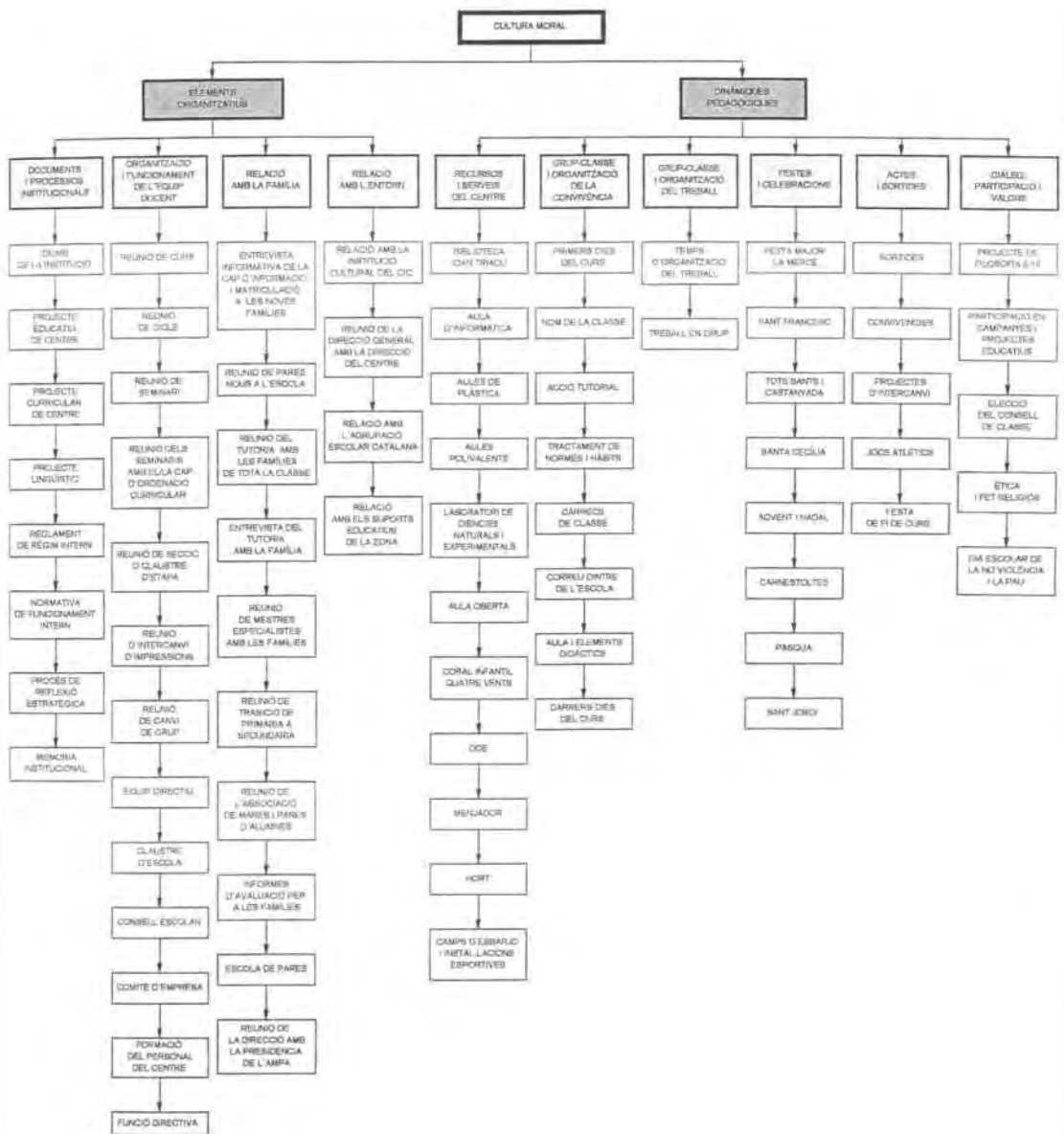
A continuació, adjuntem els mapes de conjunt dels diferents estudis de cas que hem realitzat. D'aquesta manera podrem comprovar com el mapa de conjunt de la cultura moral ha servit per identificar i descriure cultures pròpies i de diferents etapes.



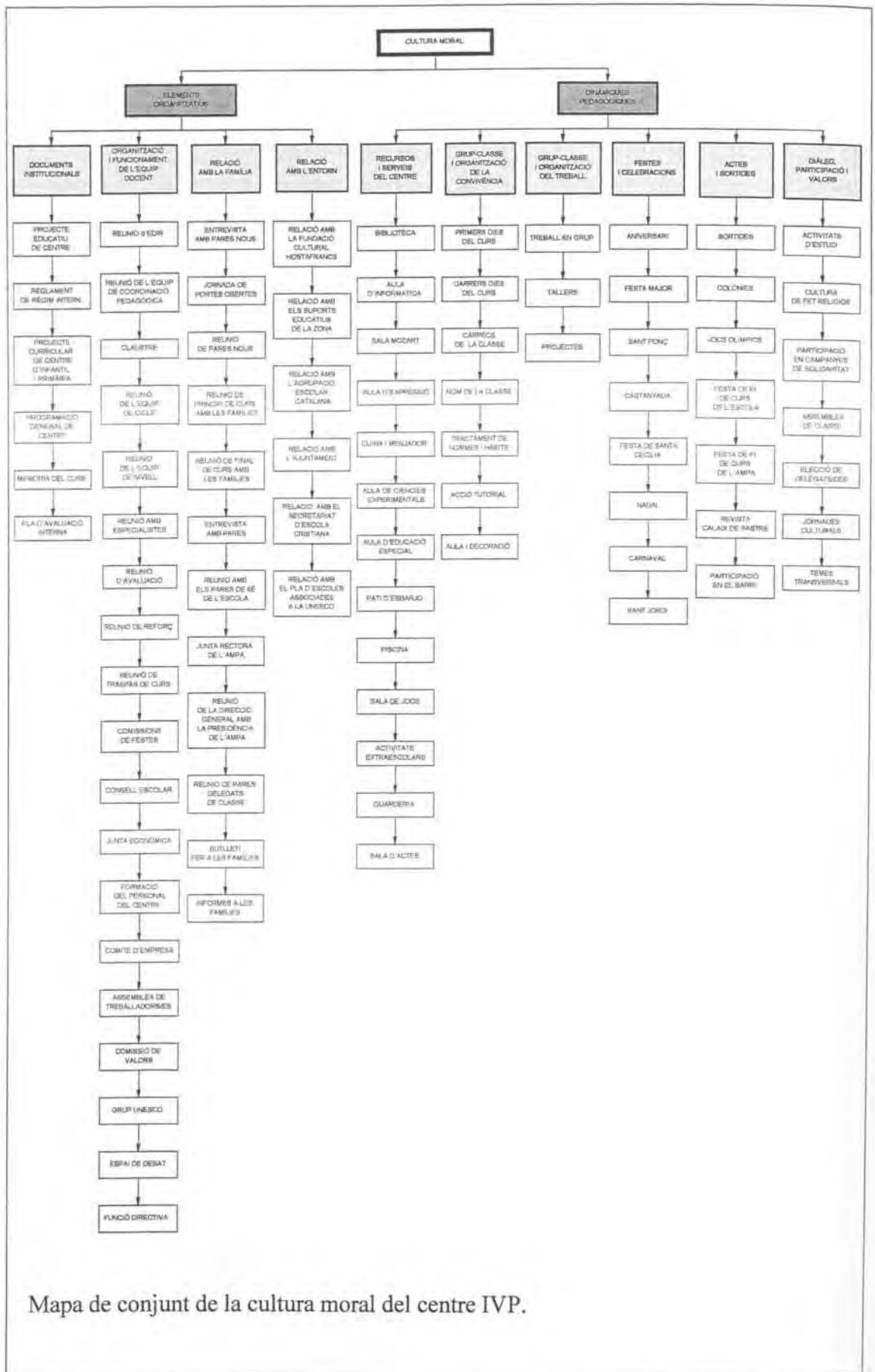
Mapa de conjunt de la cultura moral del centre IP.



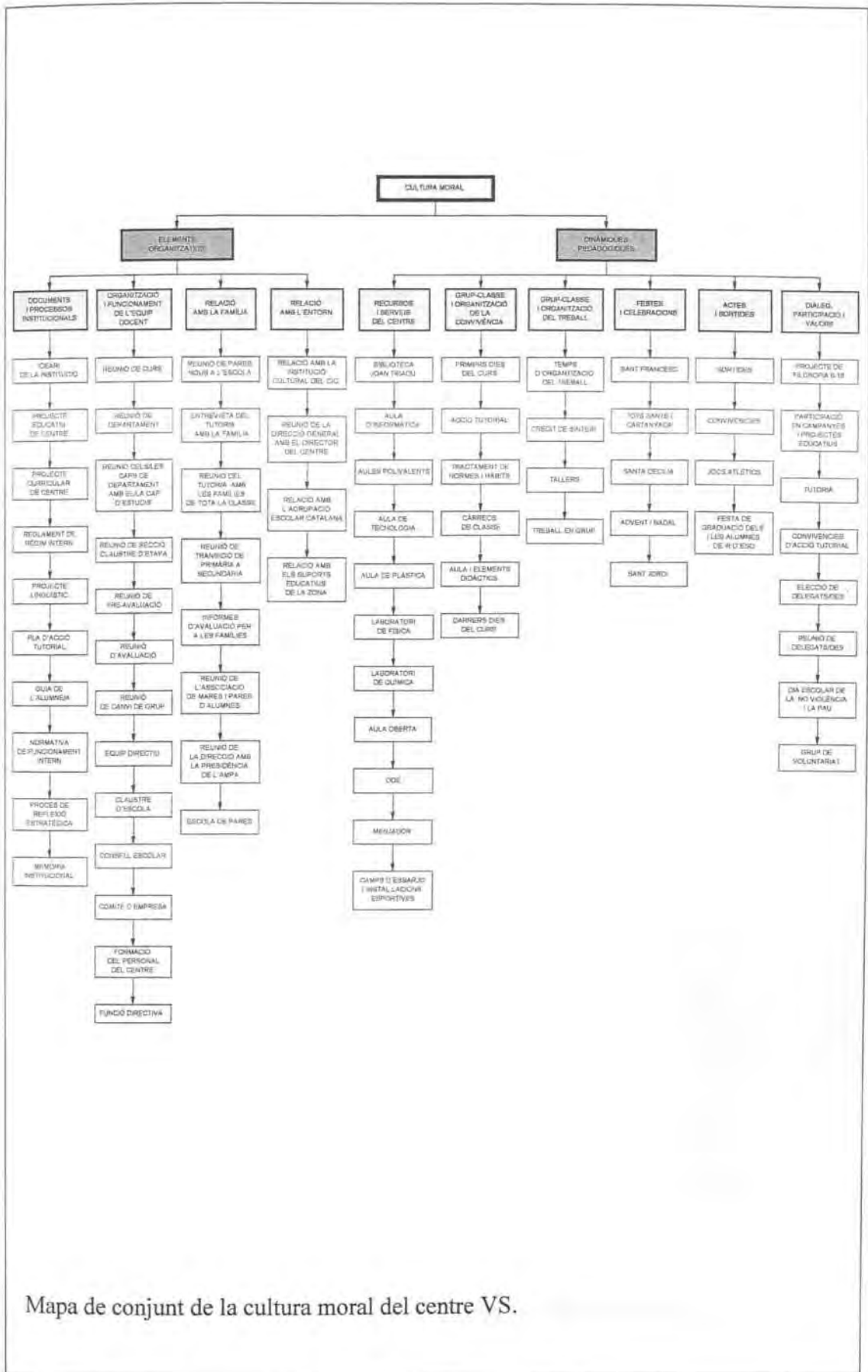
Mapa de conjunt de la cultura moral del centre IIP.



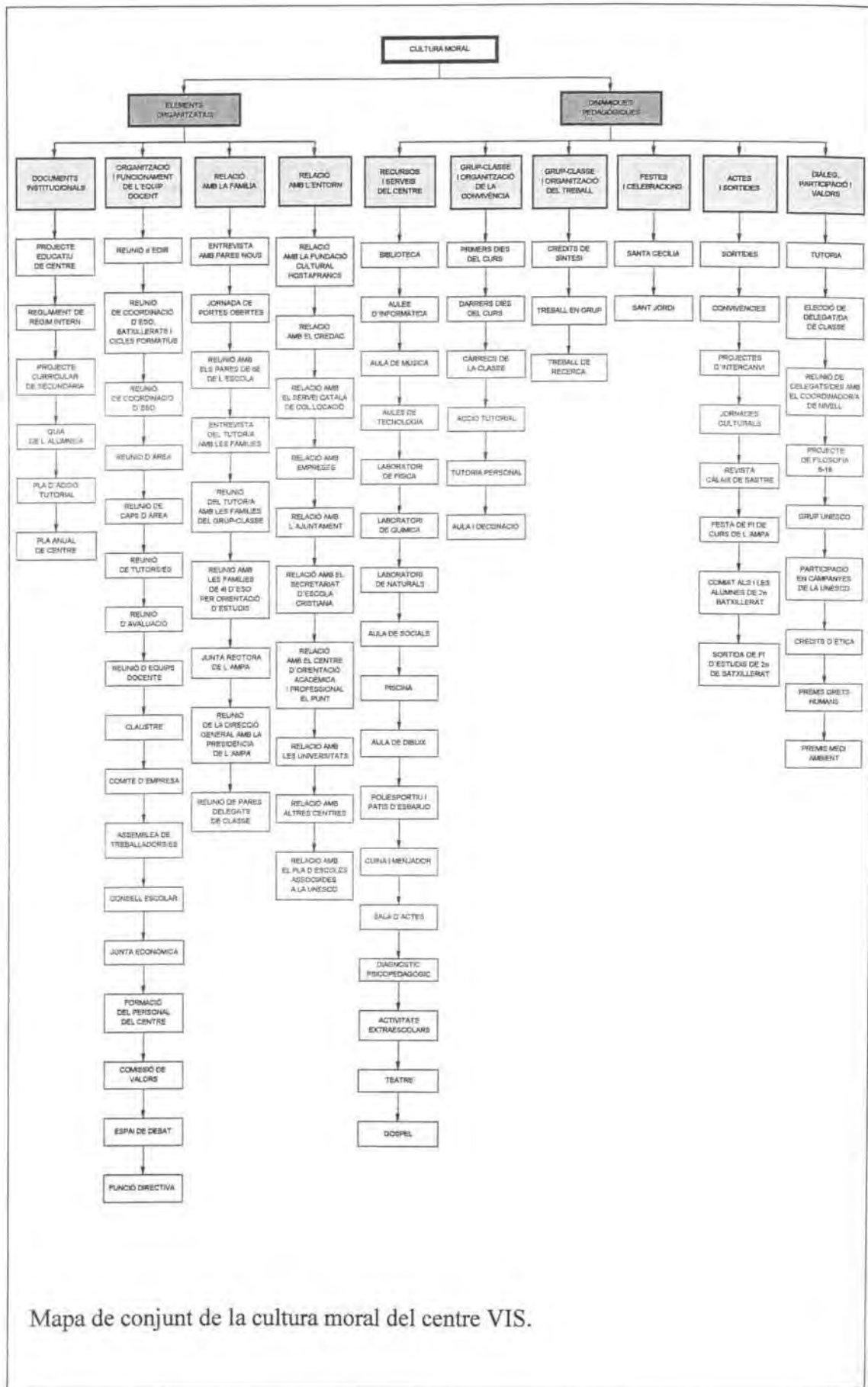
Mapa de conjunt de la cultura moral del centre IIP.



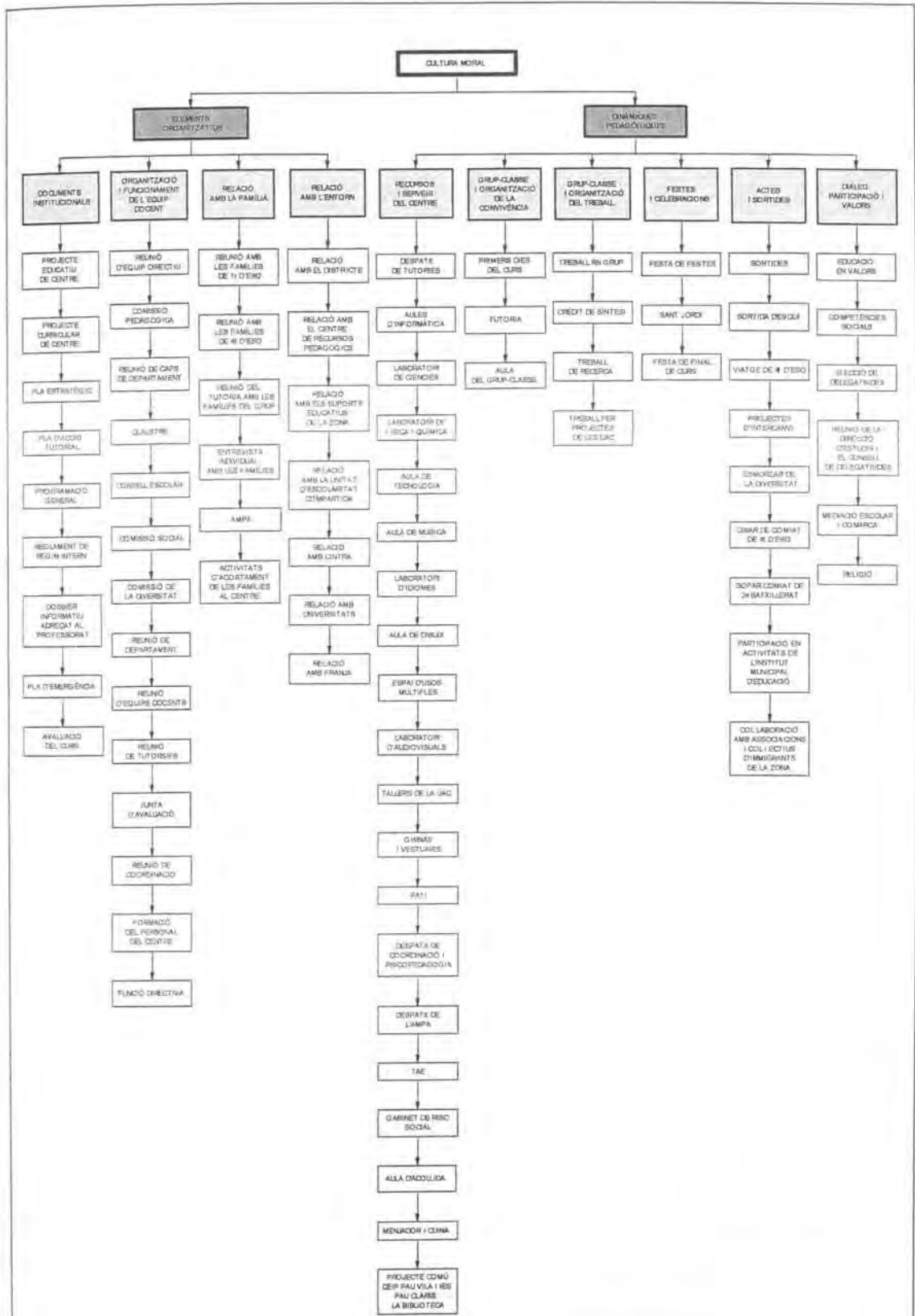
Mapa de conjunt de la cultura moral del centre IVP.



Mapa de conjunt de la cultura moral del centre VS.



Mapa de conjunt de la cultura moral del centre VIS.



Mapa de conjunt de la cultura moral del centre VIIS.

Fins aquí arriba la presentació dels trets característics del mapa de conjunt de la cultura moral dels centres. Aquest constitueix un sistema de classificació de les pràctiques morals detectades, així com també un instrument de descripció i representació de la cultura moral dels centres educatius. L'elaboració d'un mapa de conjunt de la cultura moral al llarg de la recerca ha permès orientar els posteriors estudis de cas, descriure la singularitat de cada centre i dotar d'una major comprensió el material elaborat.

2.3. Bloc de mapes conceptuals de la cultura moral d'un centre educatiu

A continuació, passem a exposar la descripció de la cultura moral en una de les escoles que hem analitzat a través de la recerca. Ens referim al resultat d'un dels estudis de cas que hem dut a terme, el bloc de mapes conceptuals de la cultura moral d'un centre educatiu.

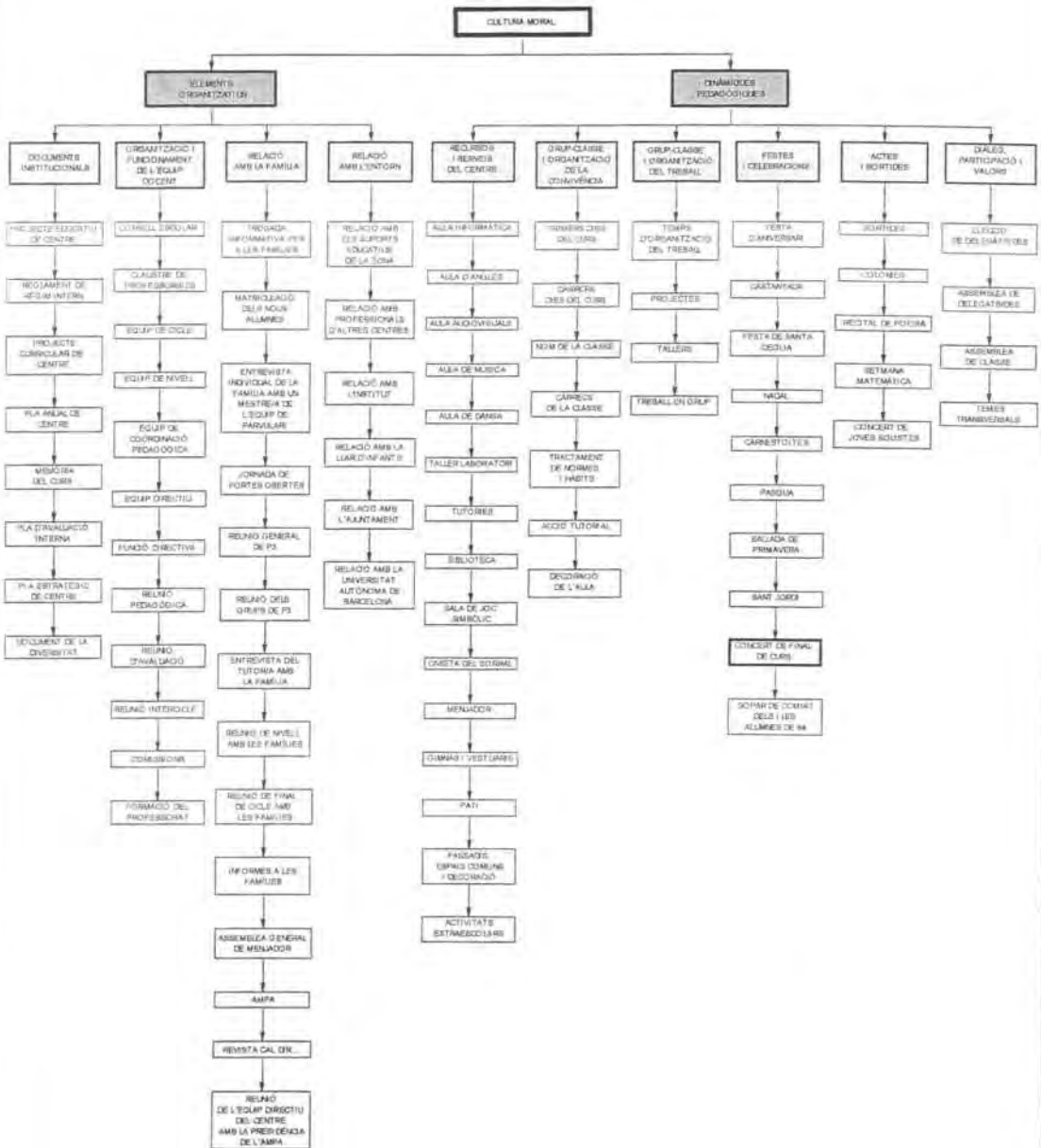
El joc de mapes conceptuals representa, en primer lloc, un procediment que permet descriure la cultura moral d'una institució educativa. Aquest sistema de representació es caracteritza per la seva capacitat de síntesi i la presentació de la informació de forma clara i visual. Apart del seu valor descriptiu, també destaca la importància del seu retorn al centre per a la presa de consciència i la reflexió conjunta al voltant de la pràctica educativa. A més, aquest pot ser el punt de partida i el motor de processos d'avaluació interna en el centre educatiu.

En les següents pàgines trobem el joc de vuitanta-cinc mapes conceptuals que descriuen les pràctiques de l'Escoleta de Bellaterra. Aquests apareixen ordenats seguint els dos nivells organitzatius assenyalats a través del mapa de conjunt de la cultura moral del centre en el punt anterior. Per facilitar la seva lectura, a l'inici de cadascun dels apartats trobem el títol del bloc, l'apartat al que pertanyen i un gràfic amb les pràctiques que conté. A més, encapçalant el bloc de mapes conceptuals, també adjuntem el mapa de conjunt del centre en qüestió. Aquest ens ajuda a tenir una visió global de la seva acció formativa, així com també a aproximar-nos al sistema de classificació de les pràctiques morals que hem utilitzat. En definitiva, i tal i com hem apuntat en diferents ocasions, el sistema de descripció de la cultura pretén ser un mitjà estandarditzat per

representar la particular manera de ser i de fer de cada centre. Considerem que el conjunt de mapes que a continuació aportem en són una clara mostra.

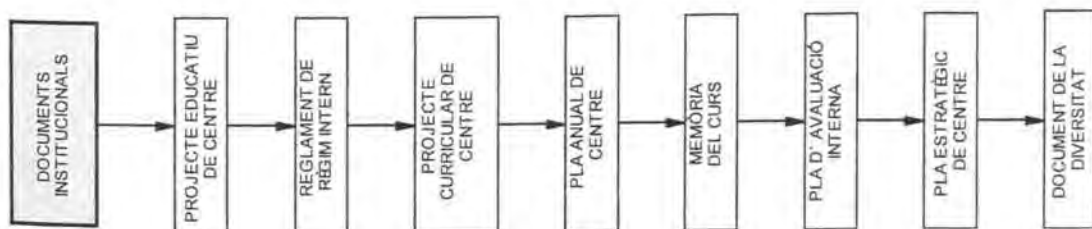
Els resultats obtinguts per cadascun dels altres centres es troben en els annexes de la tesi presentats en format CD. En aquest, hi ha oberta una carpeta per cadascuna de les escoles amb els mapes conceptuals classificats en els diferents blocs i apartats de contingut. Donat que els mapes conceptuals estan enregistrats informàticament a través del programa Inspiration, el CD també aporta una còpia d'aquest per tal de poder accedir a la informació. Les instruccions per instal·lar el programa queden anotades en contraportada del CD.

MAPA DE CONJUNT DE LA CULTURA MORAL DEL CENTRE



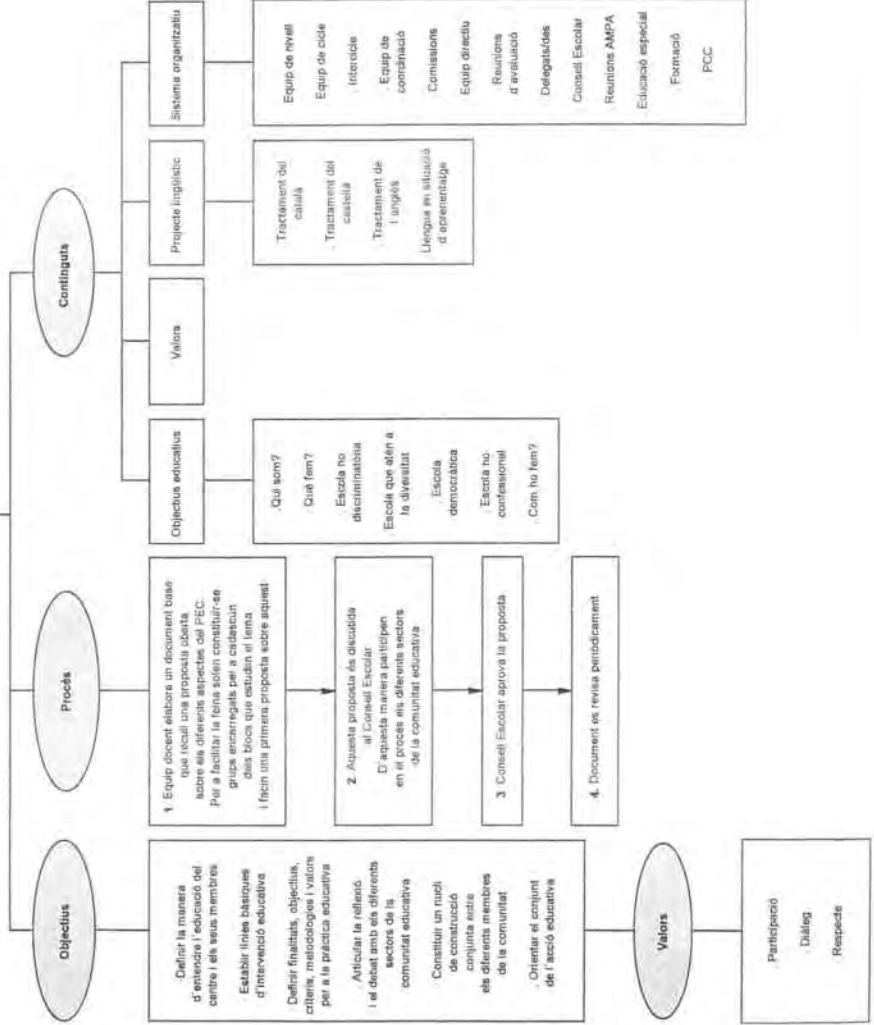
ELEMENTS ORGANITZATIUS:

Documents institucionals



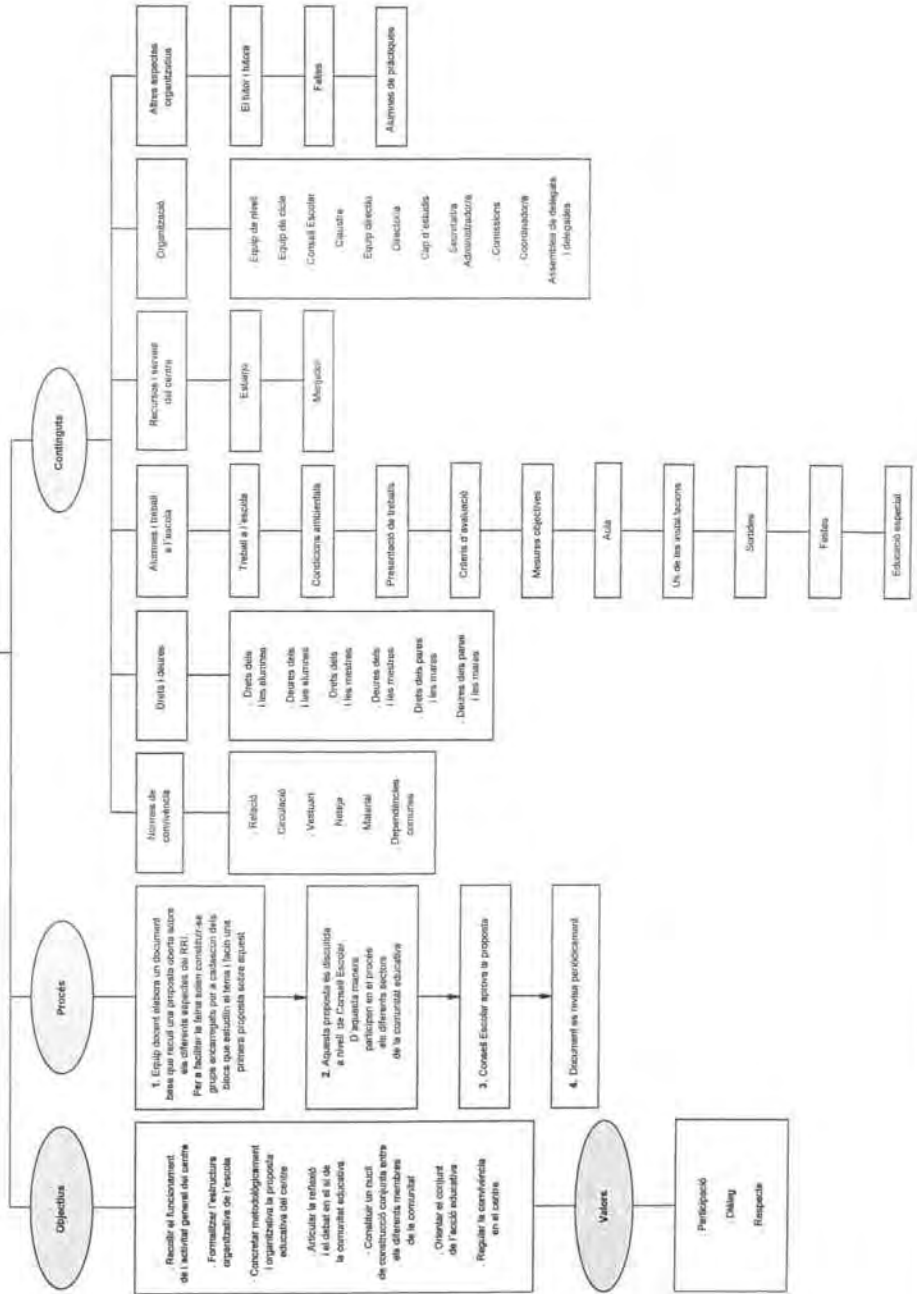
PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

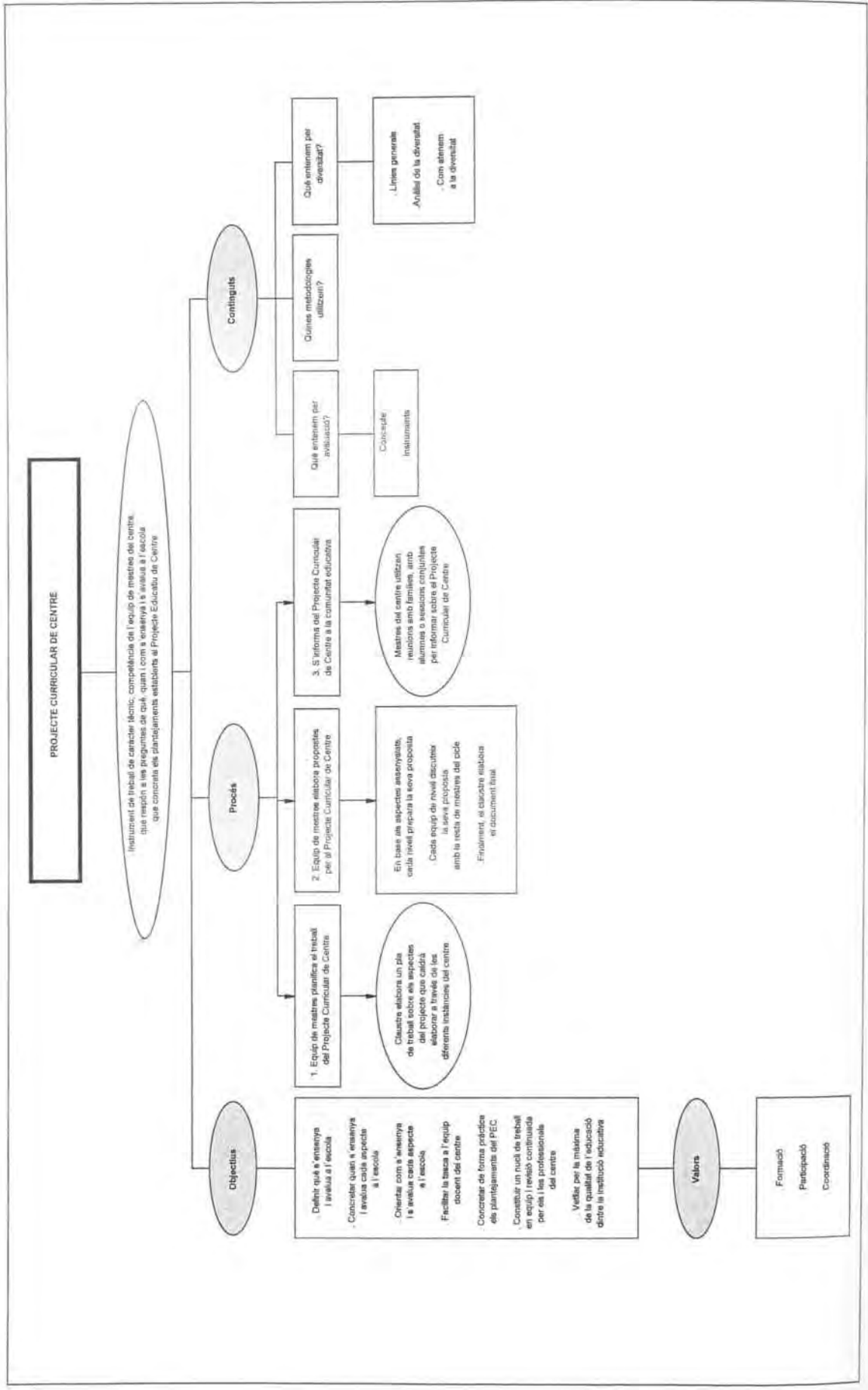
Instrument de funcionament i gestió del centre, elaborat entre els diferents membres de la comunitat educativa, que recull les característiques essencials de la proposta educativa del centre i orienta la seva acció pedagògica



REGLAMENT DE RÈGIM INTERN

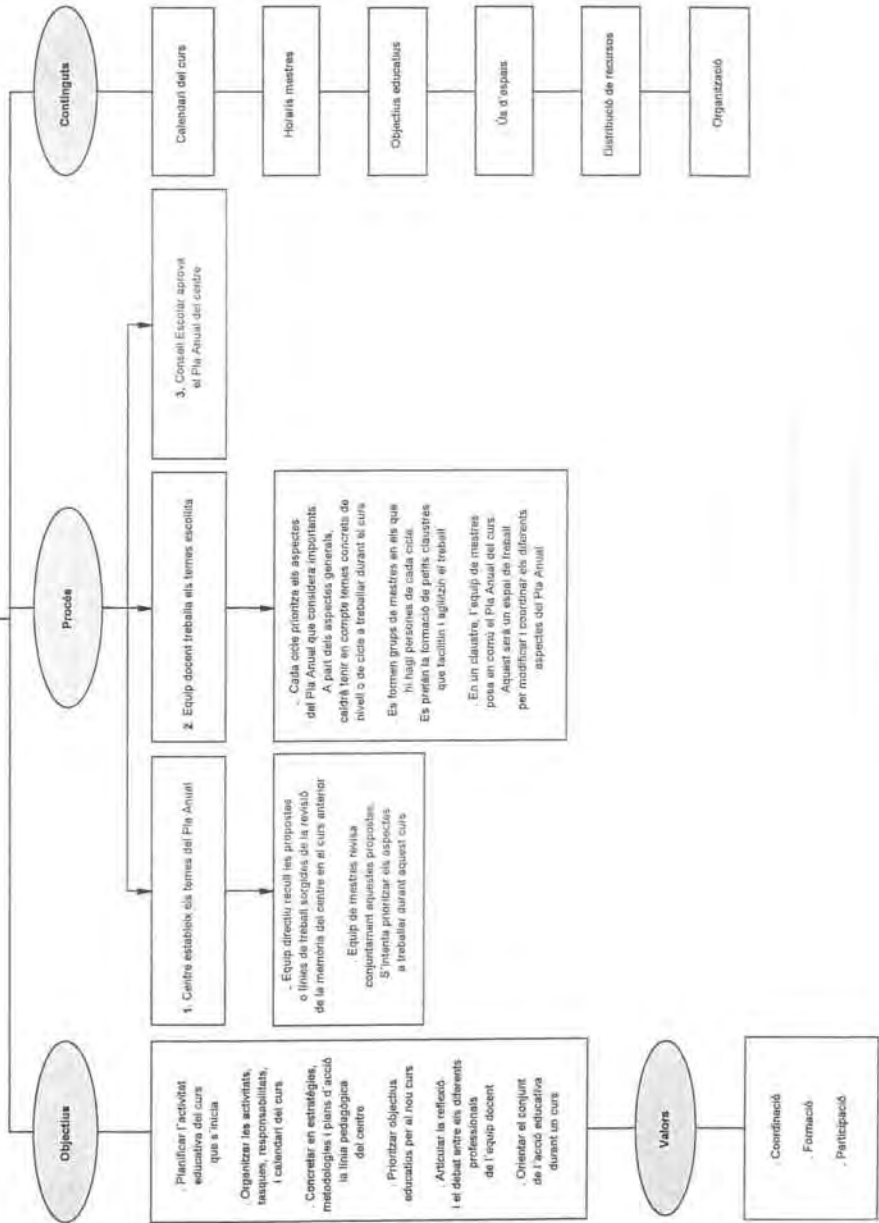
Instrument de funcionament del centre de caràcter normal i organitatiu, elaborat entre els diferents membres de la comunitat educativa, que concreta la proposta educativa del centre del PEC i l'organització que s'ha de fer possible



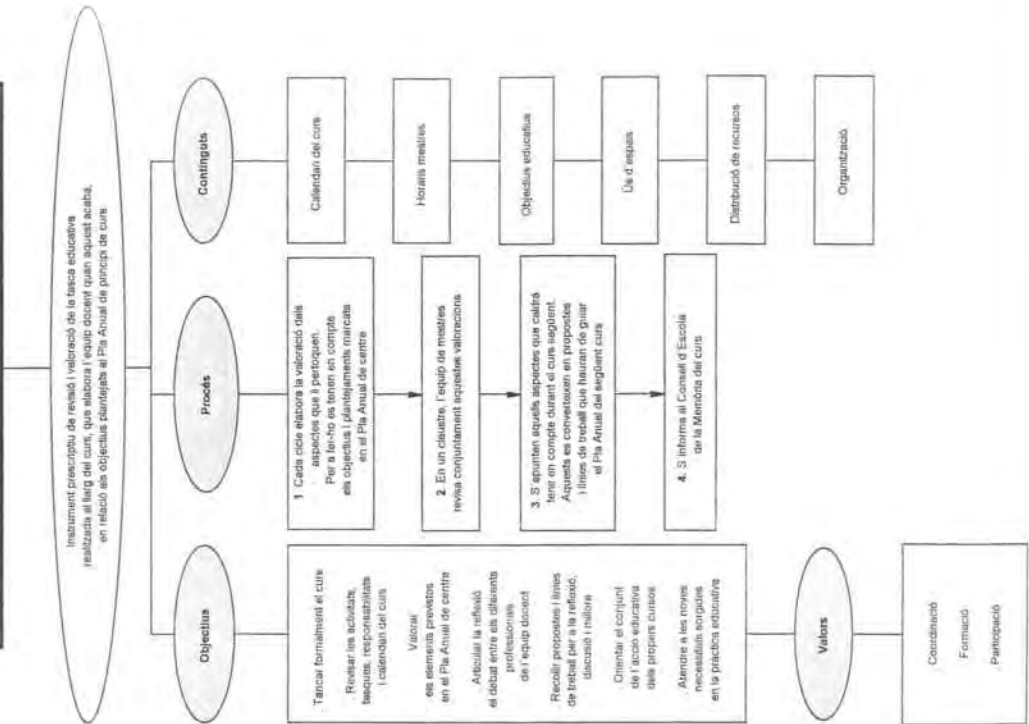


PLA ANUAL DE CENTRE

Instrument prescriptiu de planificació del calendari, activitats i organització del curs, elaborat per l'equip docent abans de l'inici de curs, que estableix la concreció en un temps determinat dels objectius que es planteja l'escola.

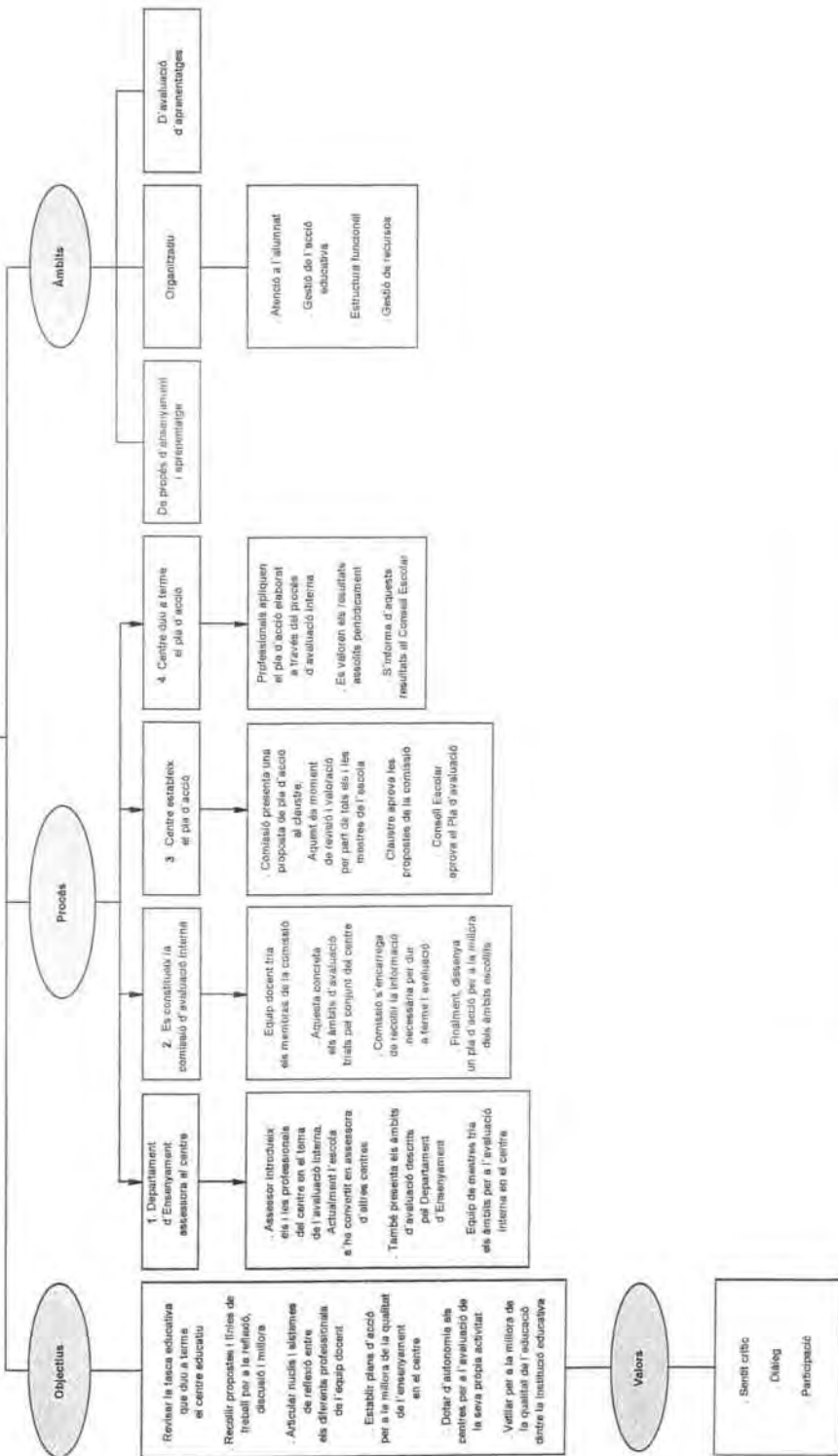


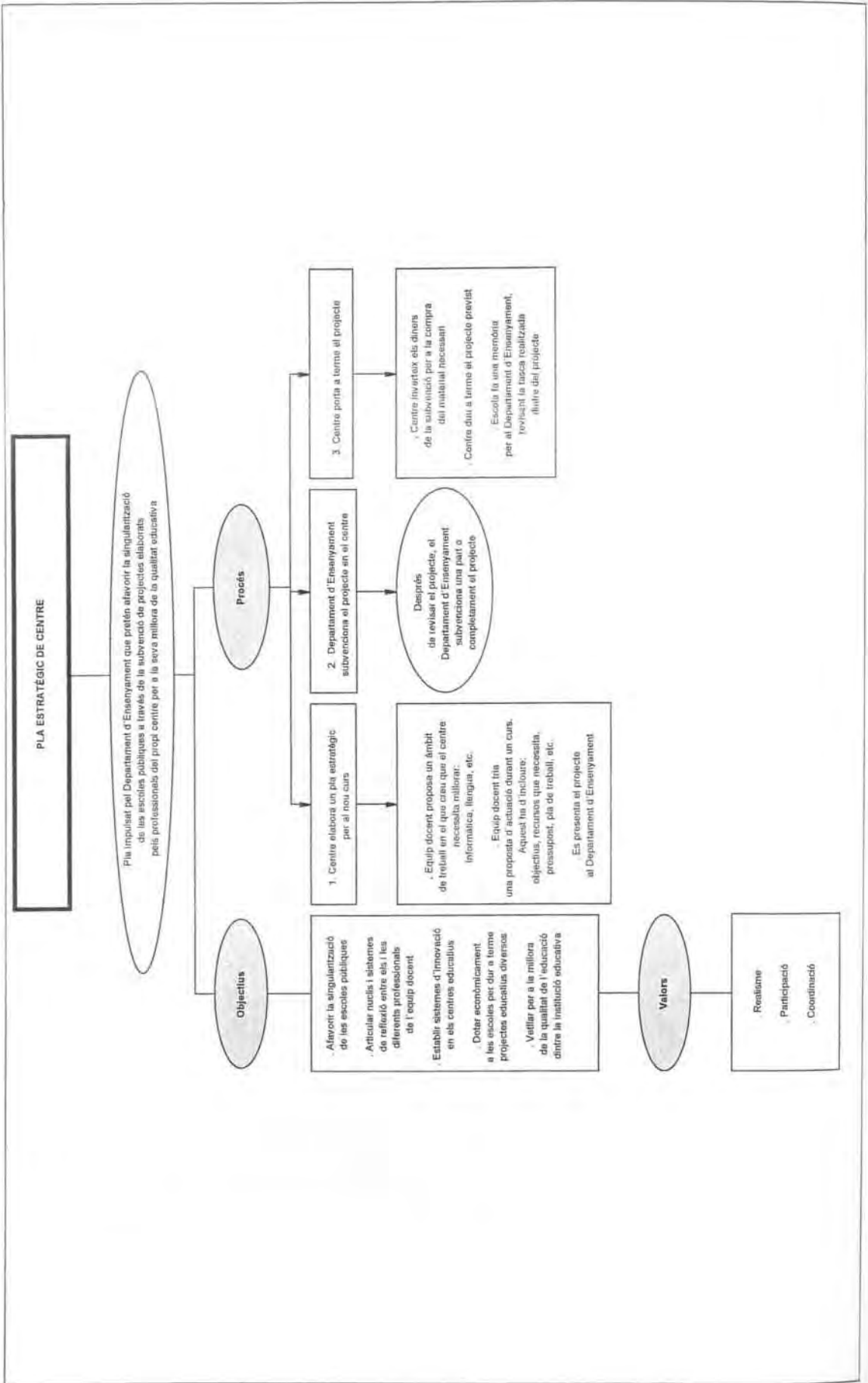
MEMÒRIA DEL CURS



PLA D' AVALUACIÓ INTERNA

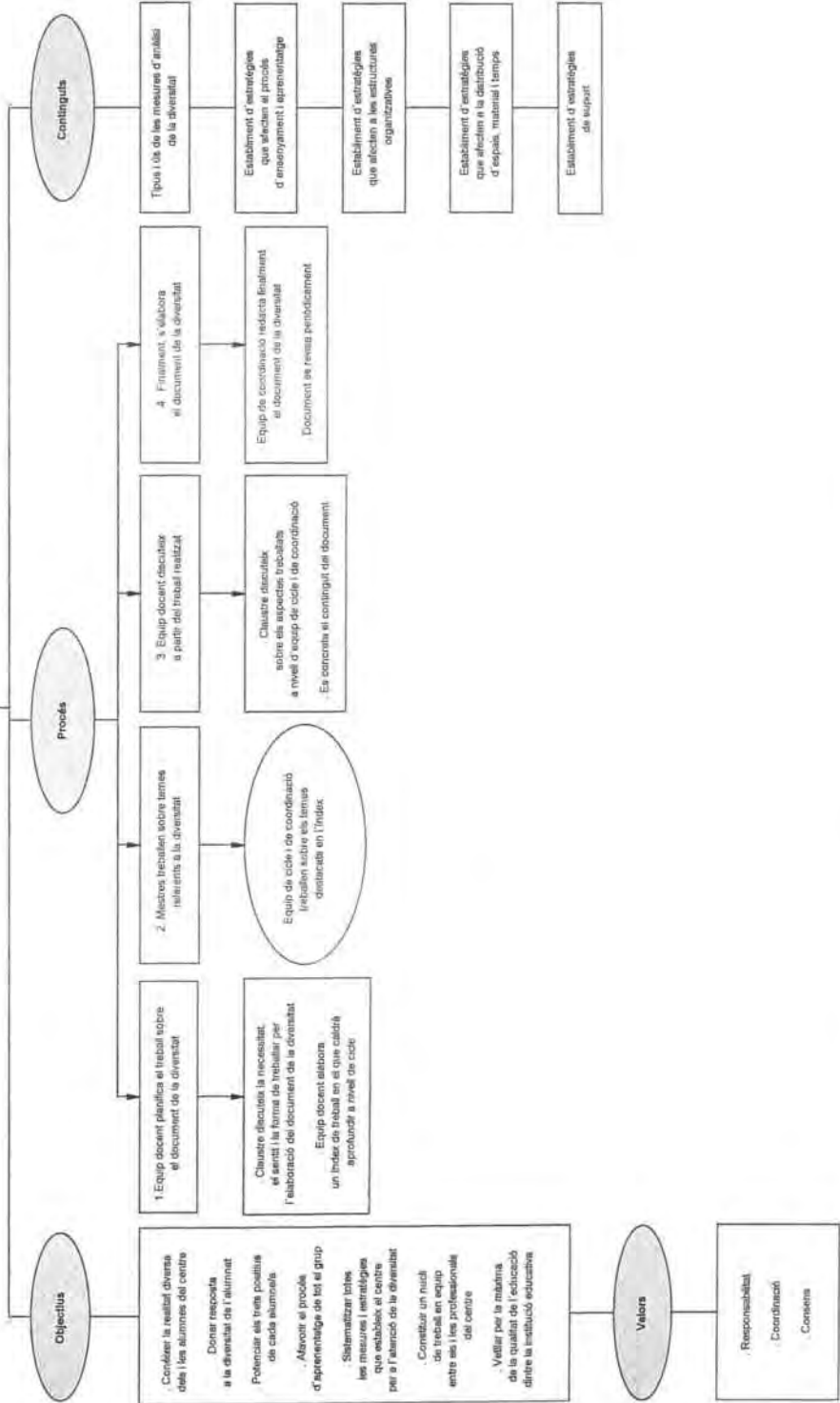
Projecte de revisió, valoració i millora que els mestres professionals del centre duen a terme, a partir d'un assessorament previ de part del Departament d'Ensenyament i durant tres anys, en relació a diversos àmbits de la institució

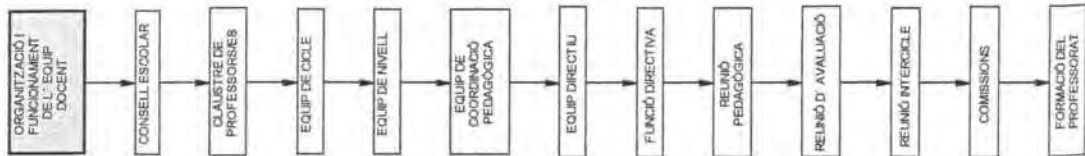




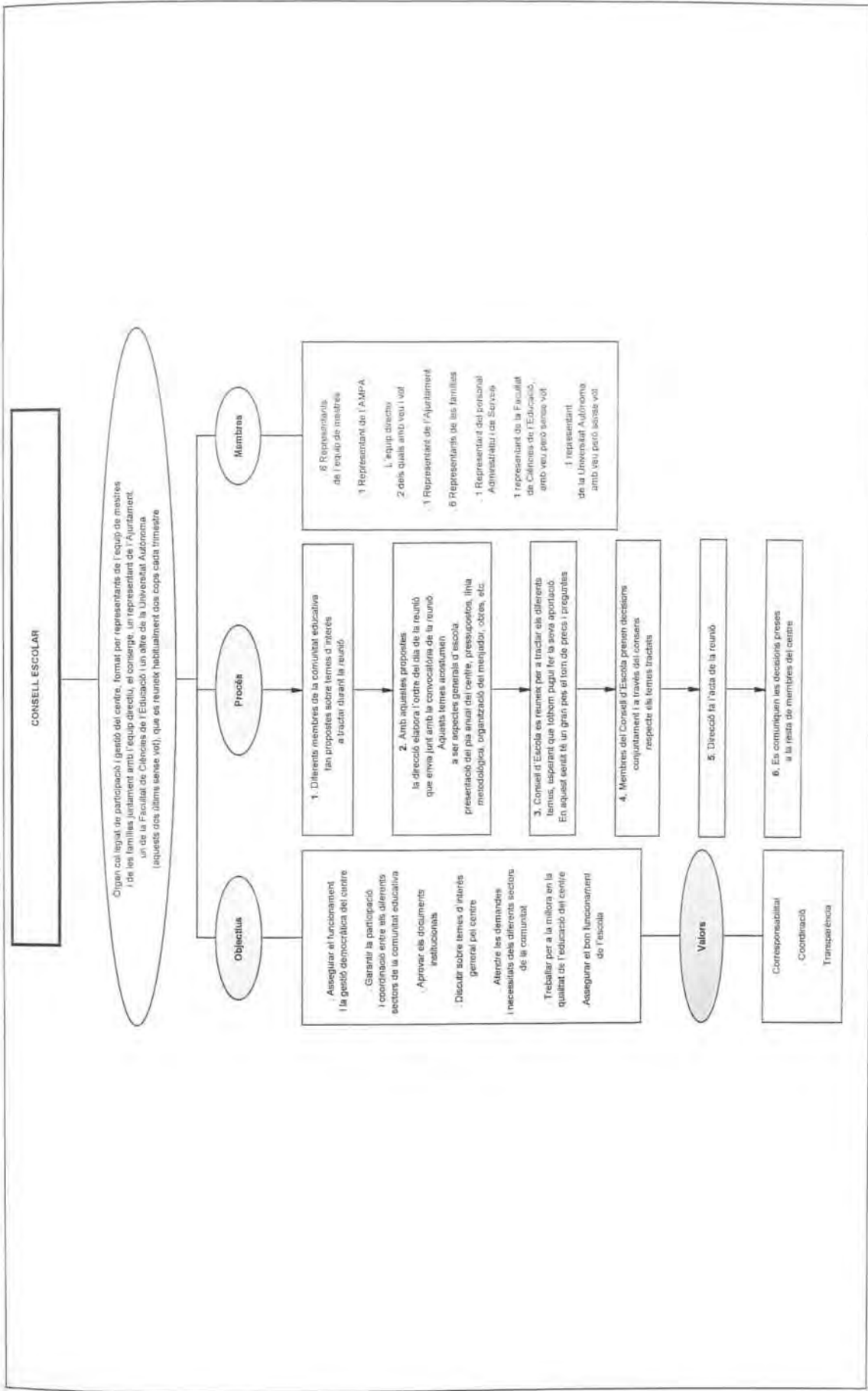
DOCUMENT DE LA DIVERSITAT

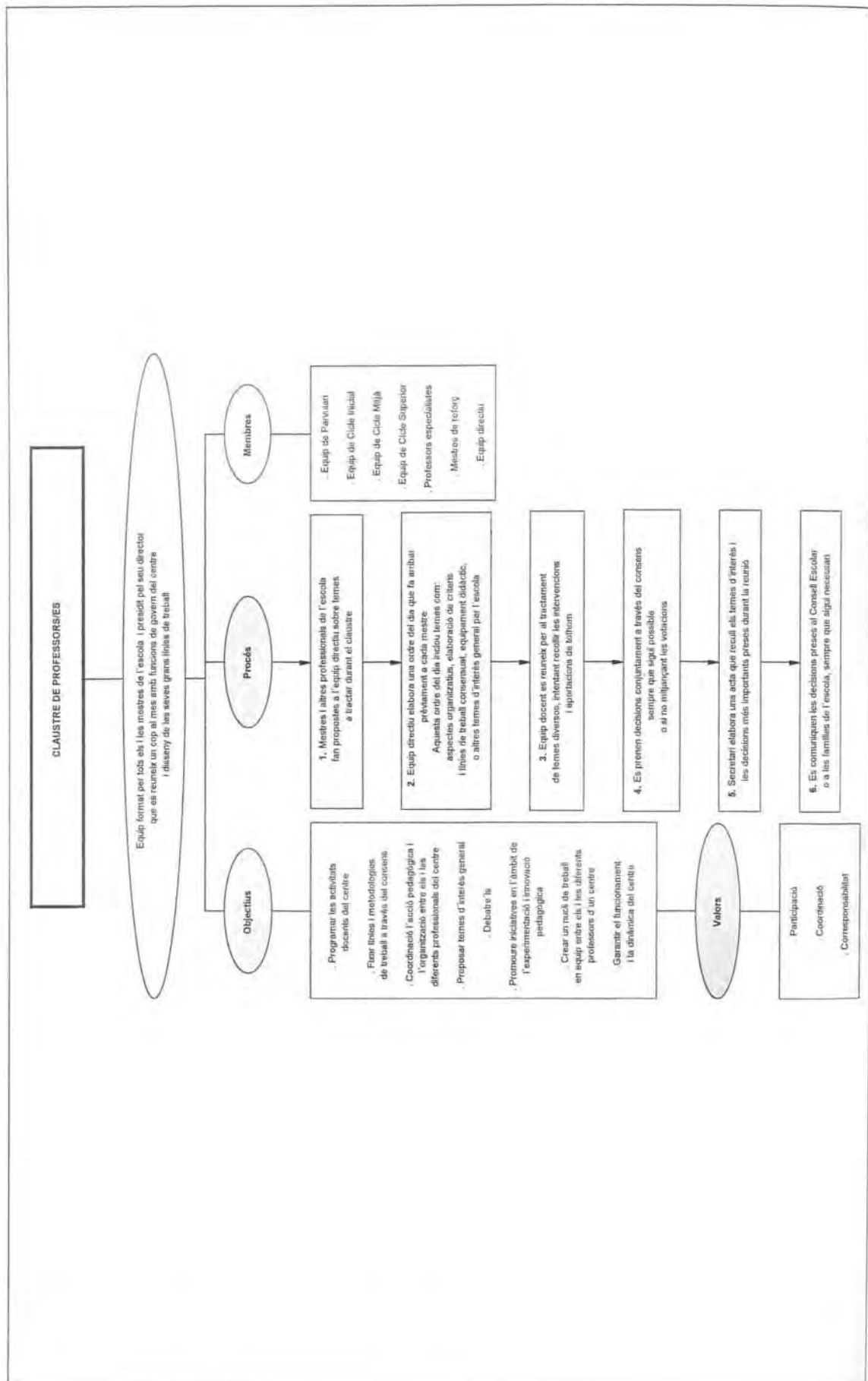
Instrument de treball que recull tota de les mesures d'atenció i de les estratègies que, a nivell acadèmic, organitzatiu, material i de suport, l'escola ha establert i previst per a donar resposta a la diversitat de l'alumnat del centre

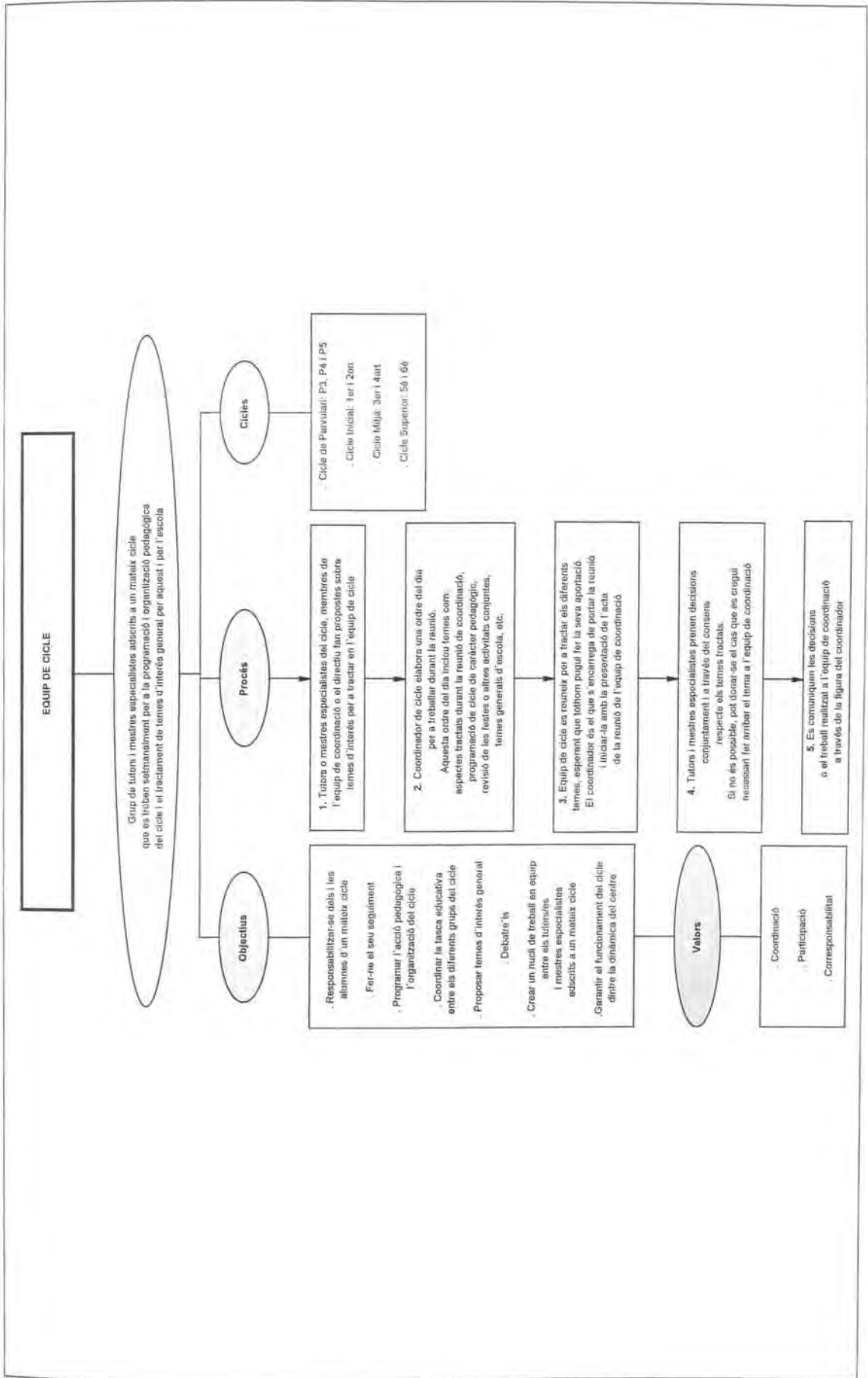


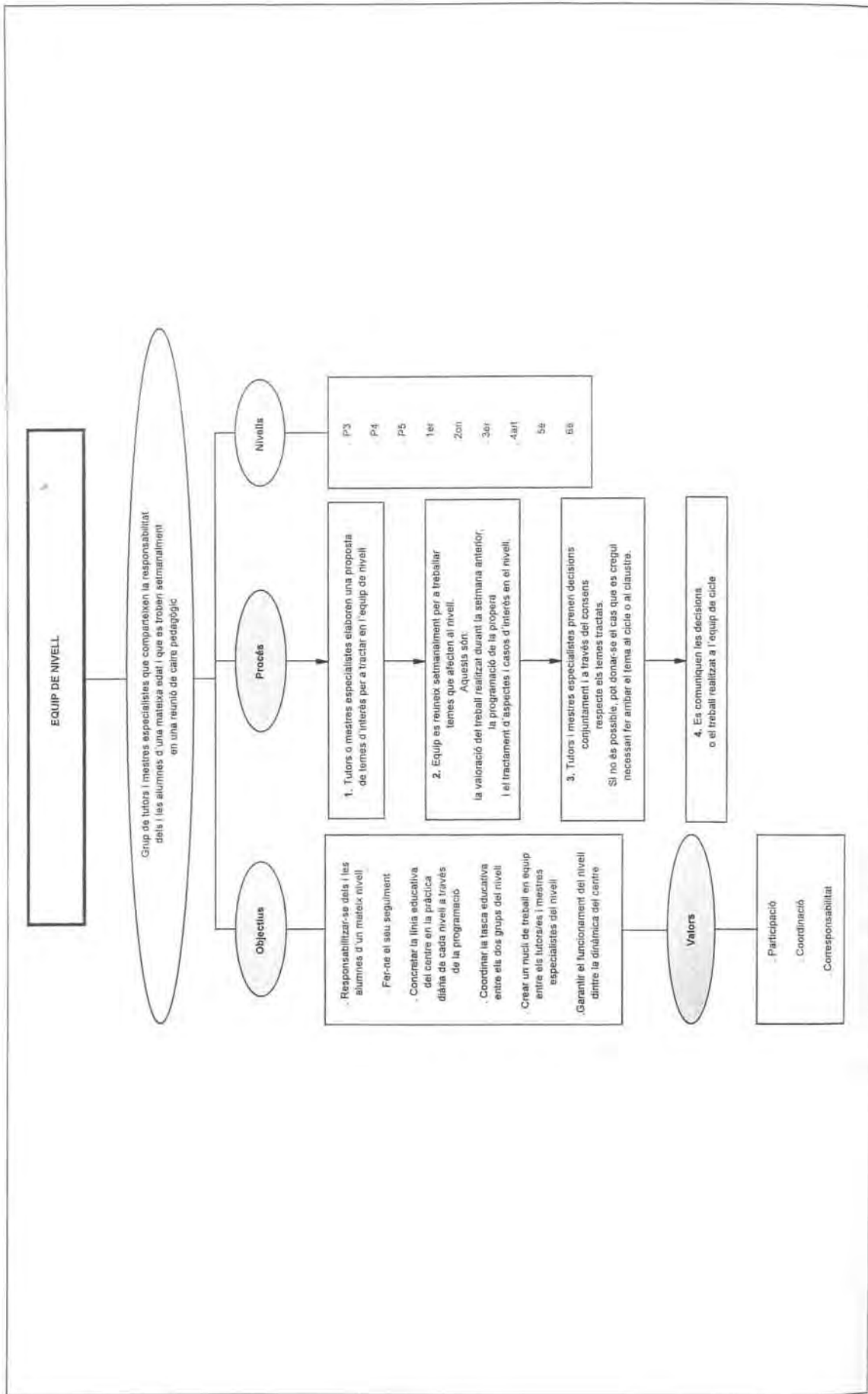


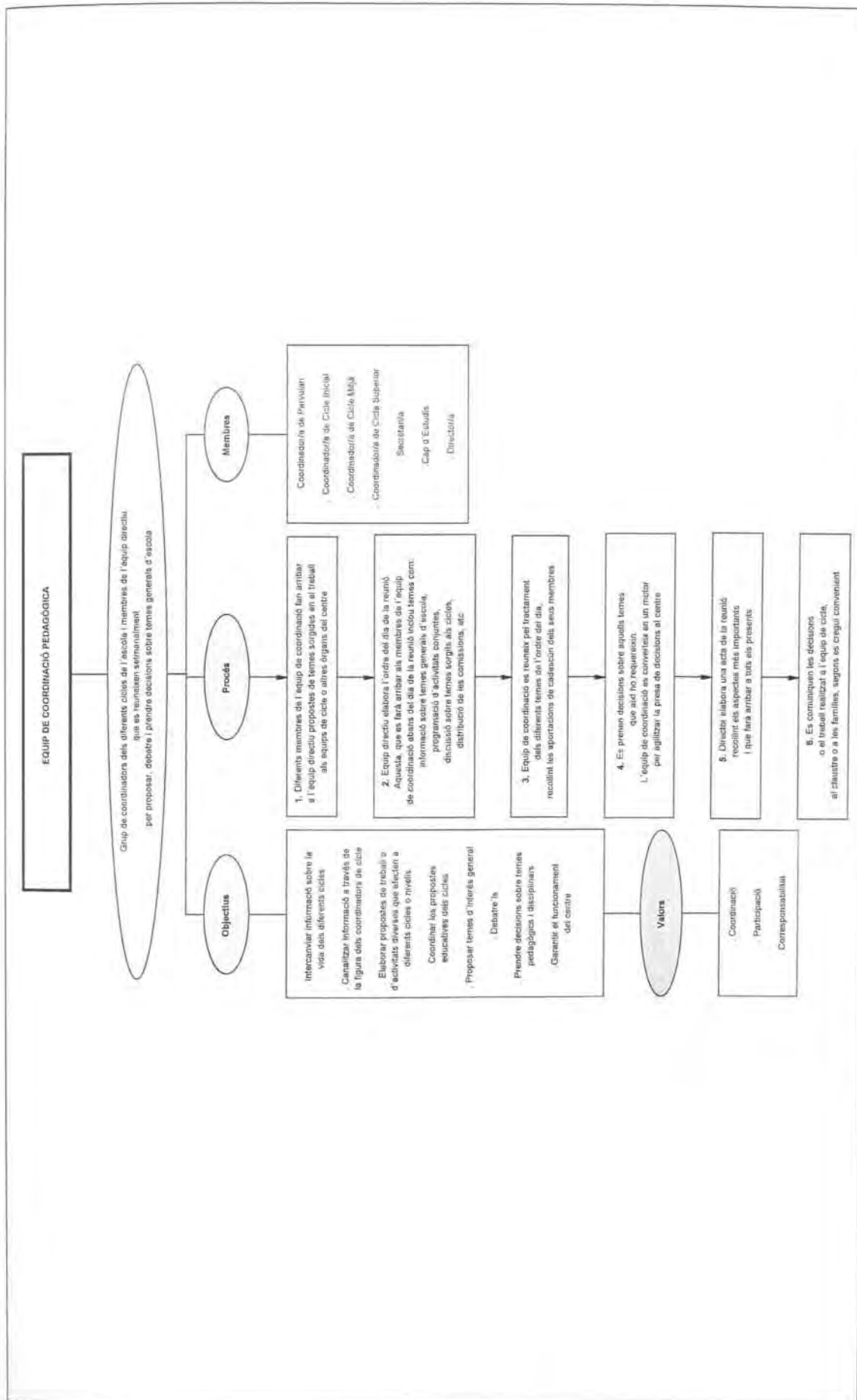
ELEMENTS ORGANITZATIUS: Organització i funcionament de l'equip docent

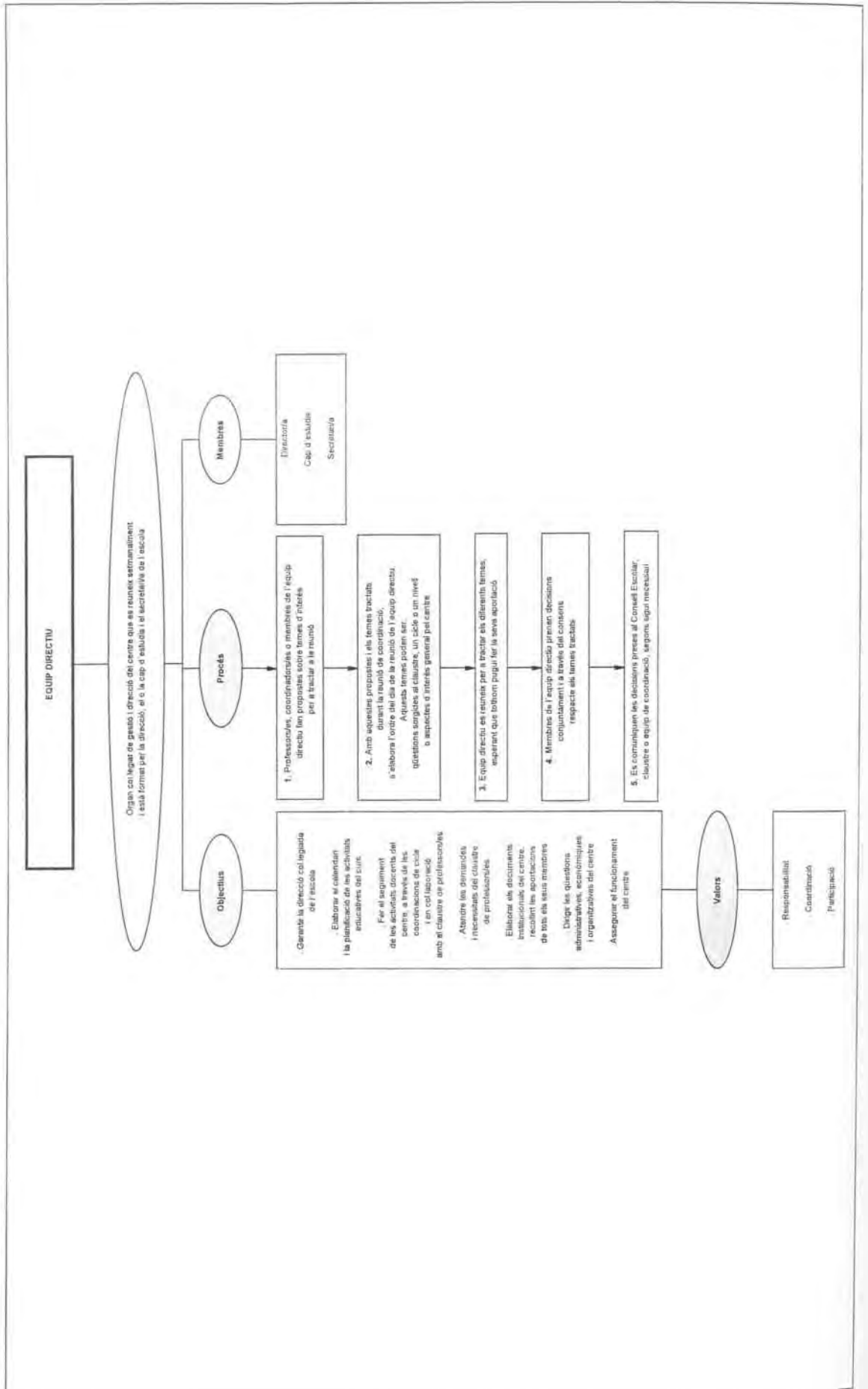


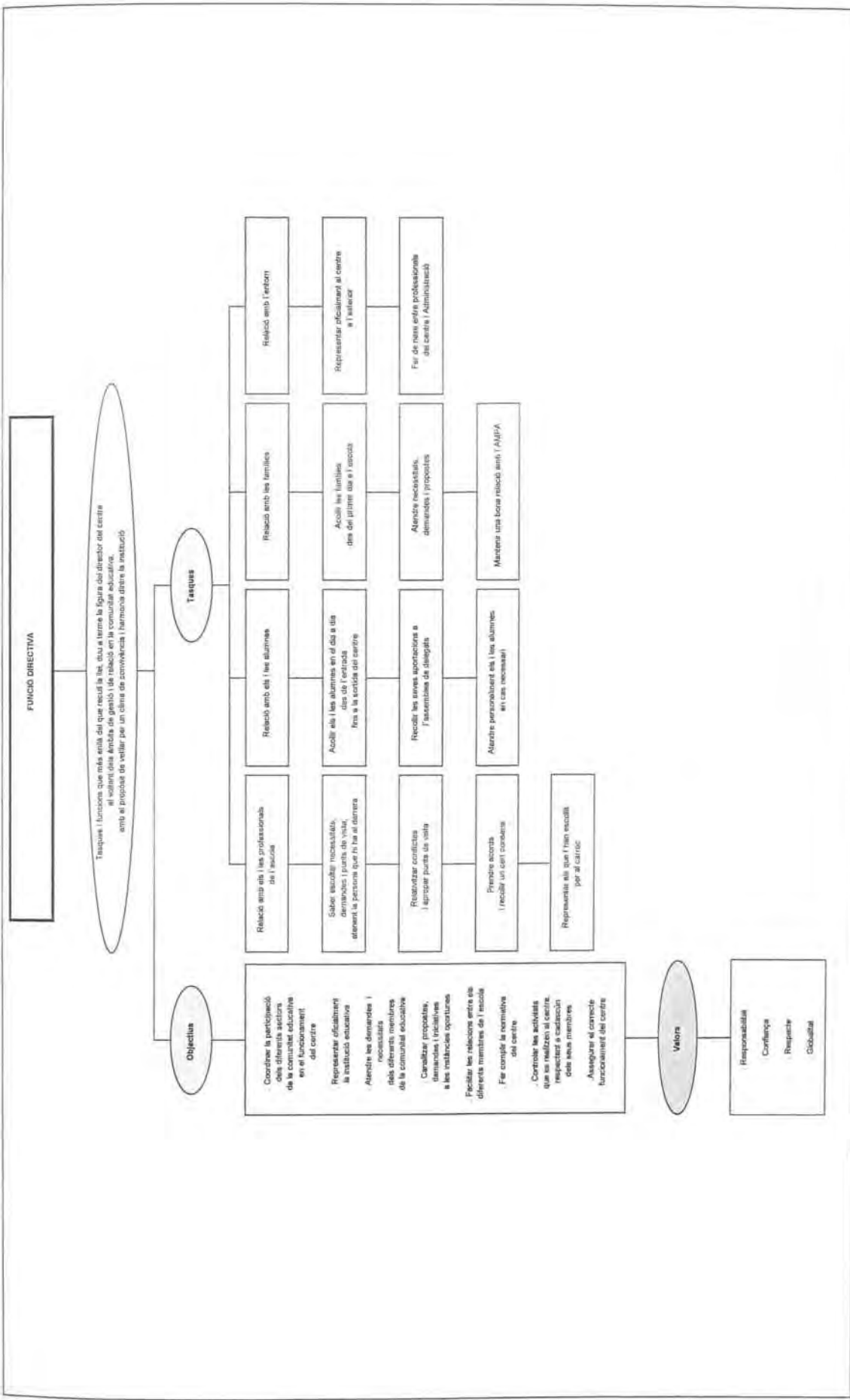


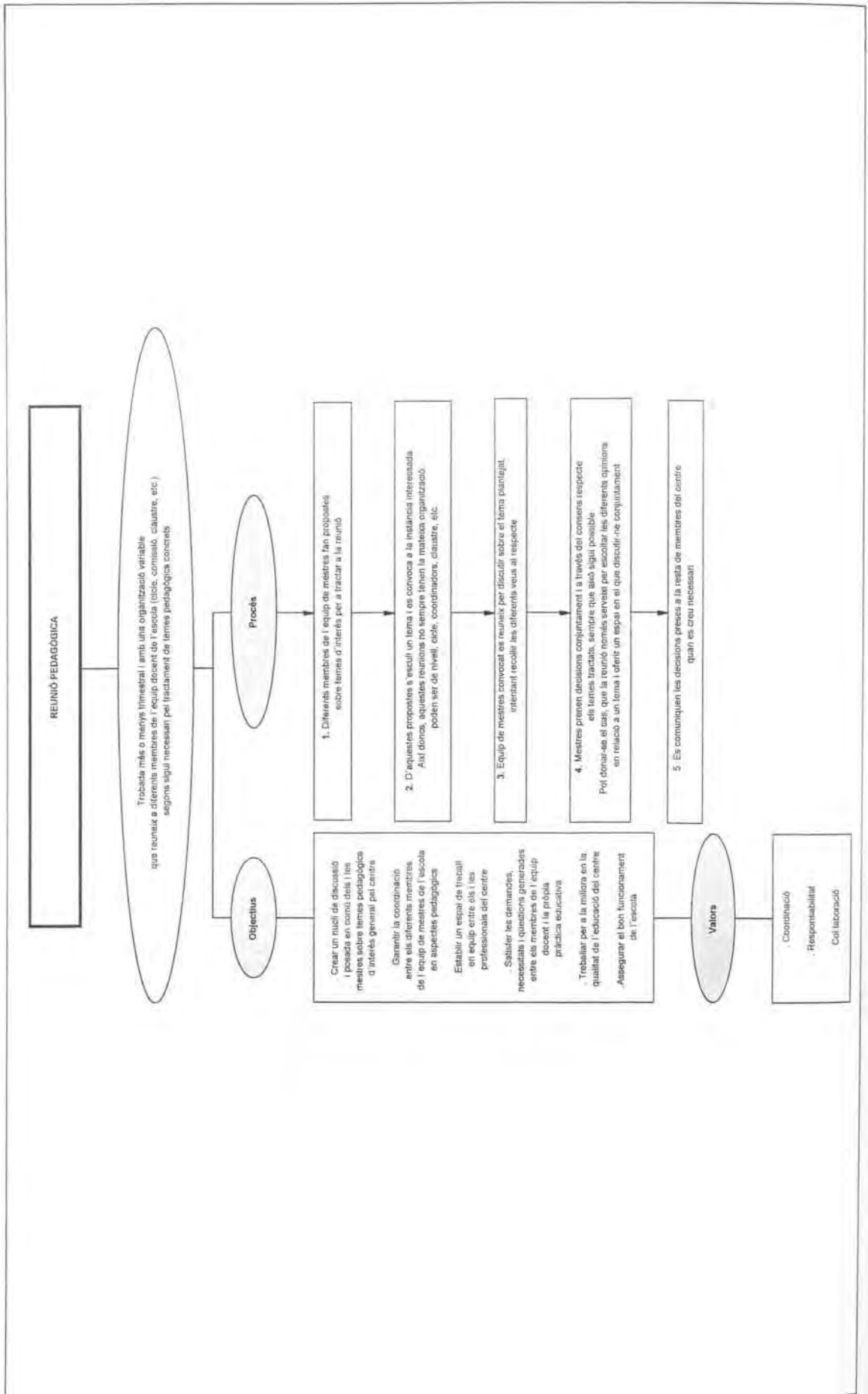


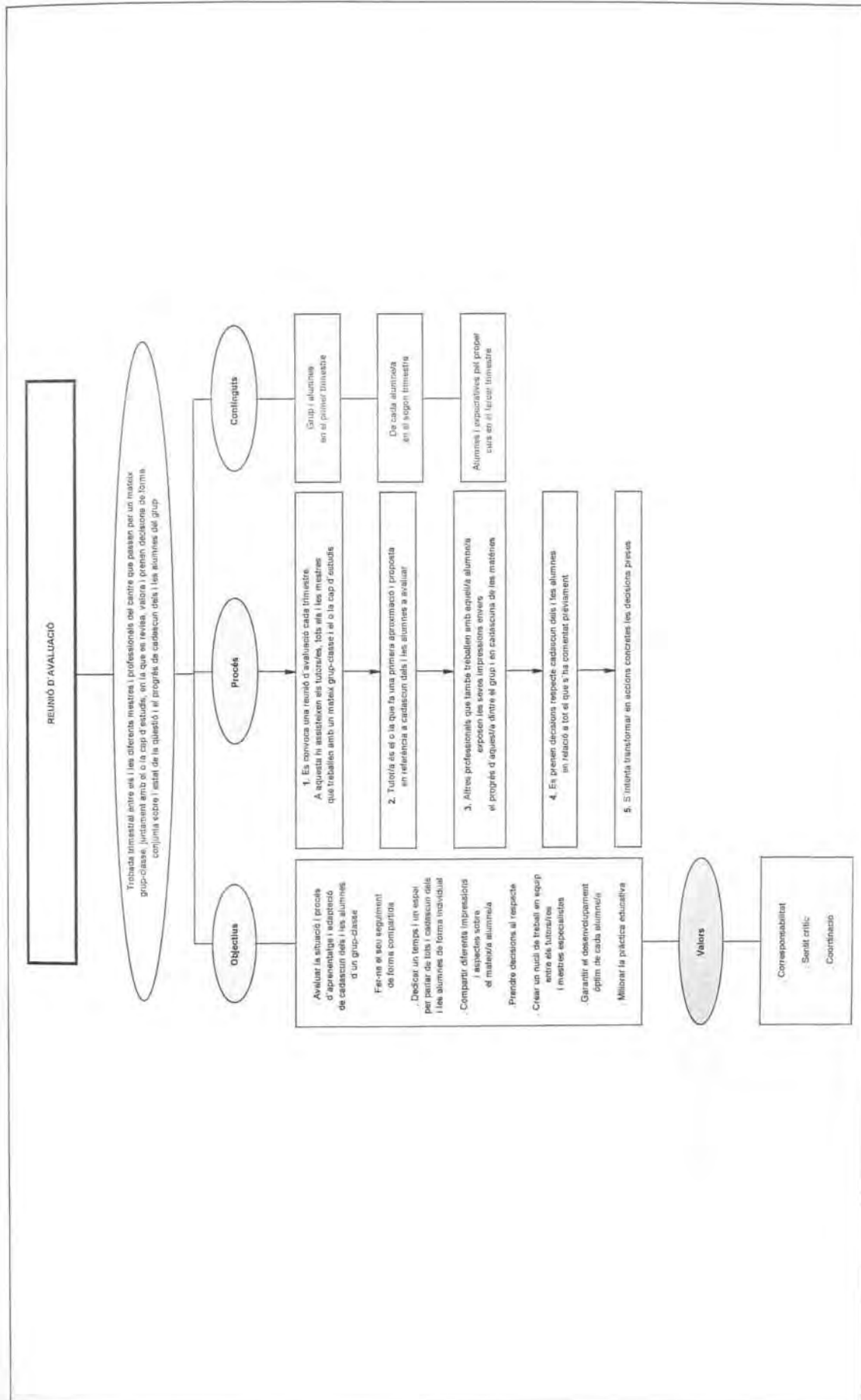


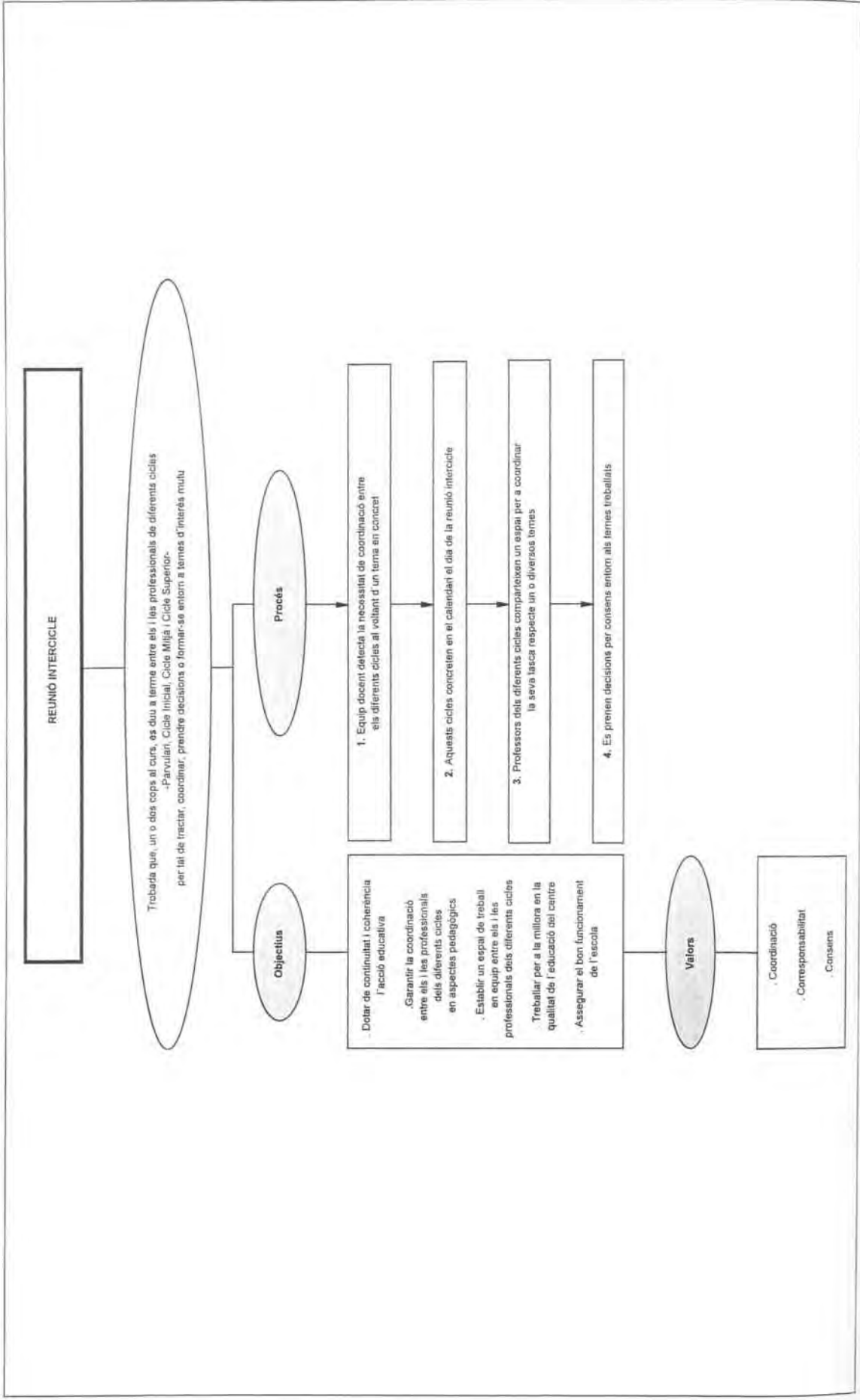












REUNIÓ INTERCICLE

Trobaria que, un o dos cops al curs, es duu a terme entre els i les professionals de diferents cicles -Parvulari, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior- per tal de tractar, coordinar, prendre decisions o formar-se entorn a temes d'interès mutu

Process

1. Equip docent detecta la necessitat de coordinació entre els diferents cicles al voltant d'un tema en concret
2. Aquests cicles concreten en el calendari el dia de la reunió intercicle
3. Professors dels diferents cicles comparteixen un espai per a coordinar la seva tasca respecte un o diversos temes
4. Es prenen decisions per consens entorn als temes treballats

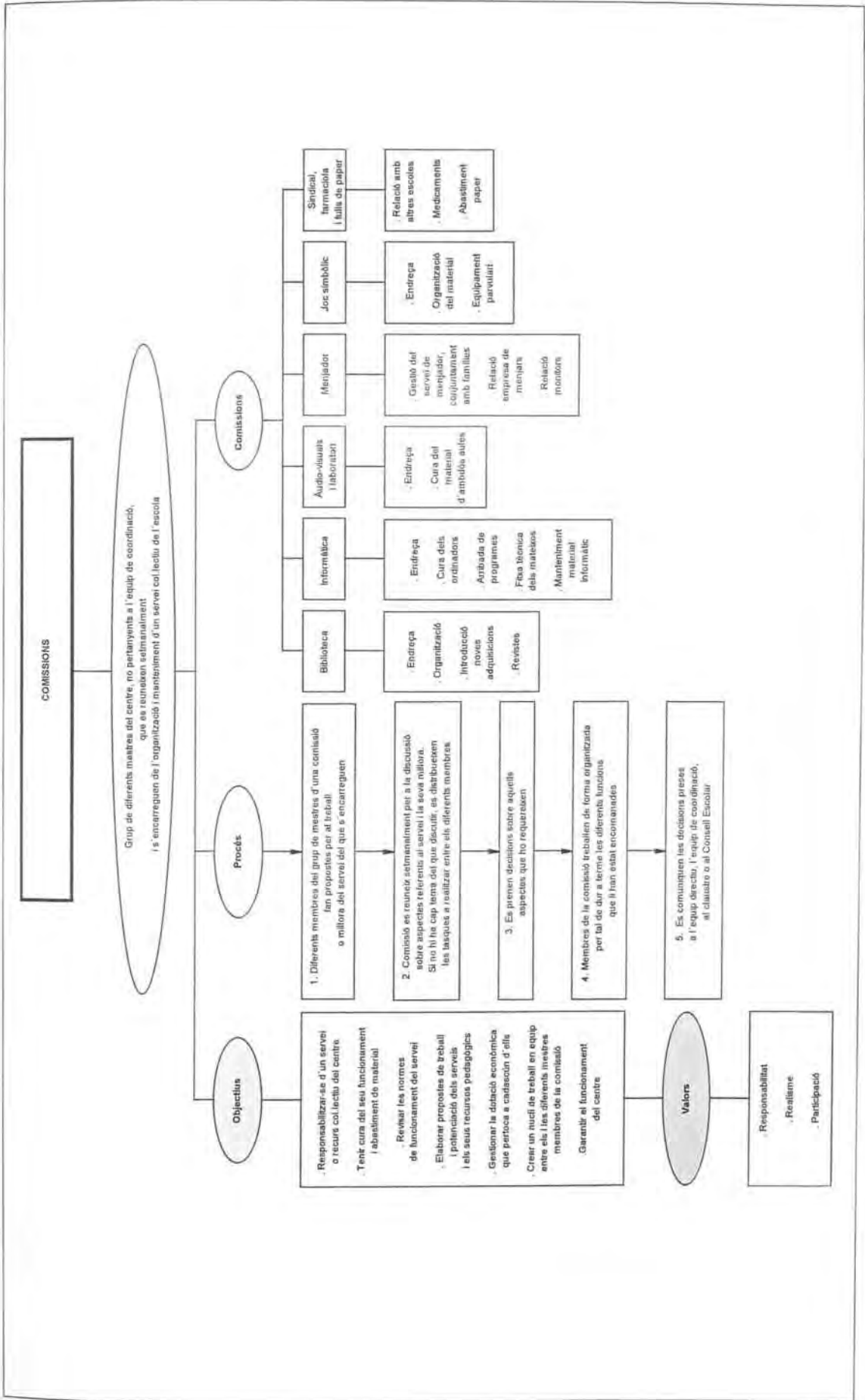
Objectius

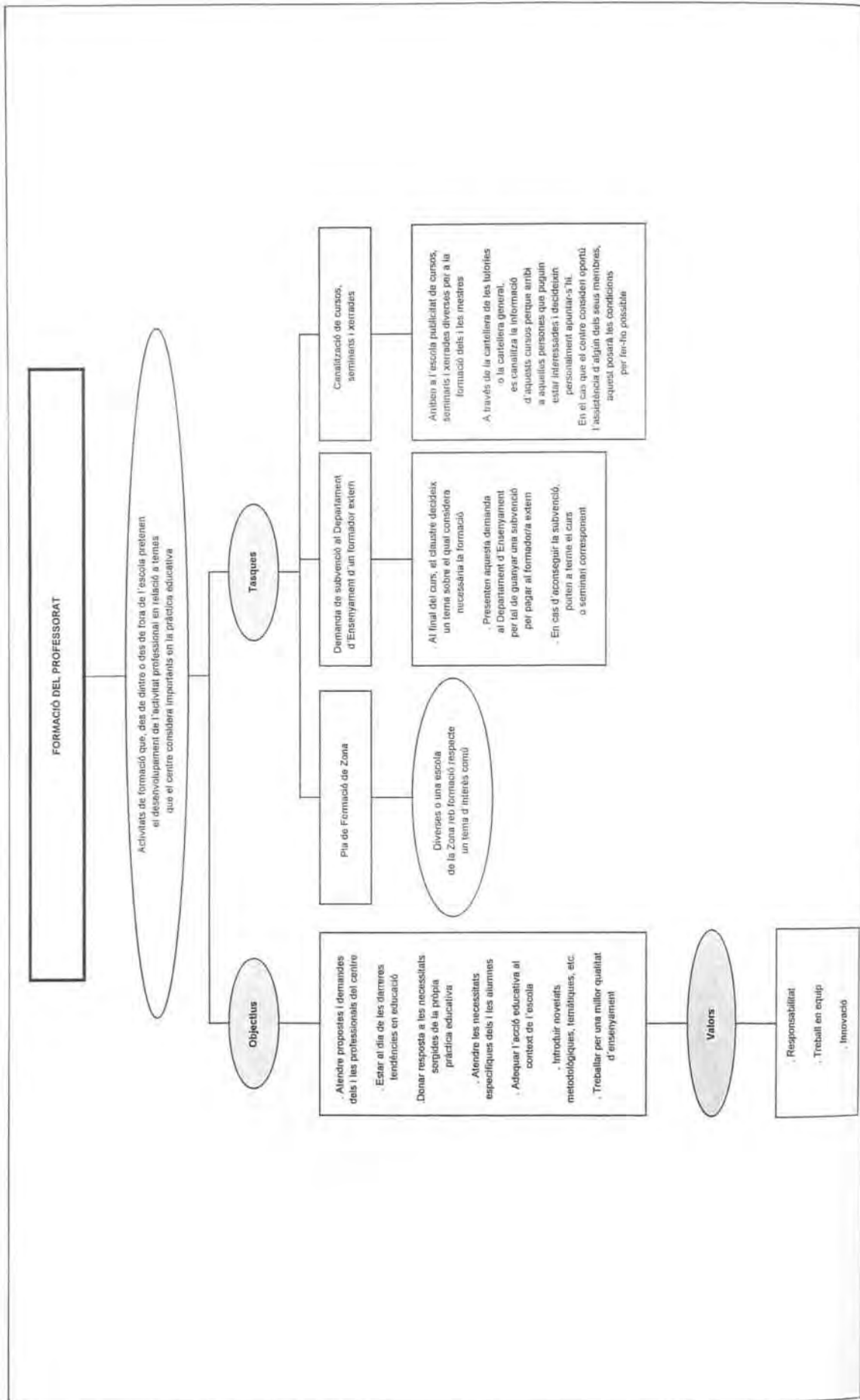
Dotar de continuïtat i coherència l'acció educativa

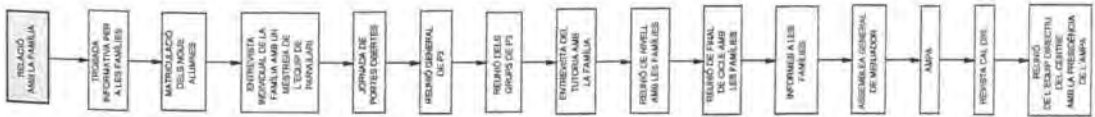
- Garantir la coordinació entre els i les professionals dels diferents cicles en aspectes pedagògics
- Establir un espai de treball en equip entre els i les professionals dels diferents cicles
- Treballar per a la millora en la qualitat de l'educació del centre
- Assegurar el bon funcionament de l'escola

Valors

- Coordinació
- Corresponsabilitat
- Consensus







ELEMENTS ORGANITZATIUS: Relació amb la família

TROBADA INFORMATIVA PER A LES FAMÍLIES

Primera trobada formal en la que el director, una tarda cada setmana des de gener fins al període de preinscripció, informa sobre el centre a les famílies interessades en preinscriure a P-3 al seu fill/a a l'edifici el proper curs

Objectius

- Crear un clima positiu d'acollida
- Atendre a les famílies interessades en dur als seus fills a l'escola
- Informar a les famílies sobre els trets característics, el funcionament i els serveis que ofereix el centre
- Presentar formalment el Projecte Educatiu de Centre, el Reglament de Règim Intern i l'ordenança i sentit de l'AMPA
- Explicar els aspectes burocràtics de la preinscripció
- Ofertir un espai en el que donar resposta a les qüestions plantejades per les famílies
- Facilitar la decisió de la preinscripció a les famílies

Procés

1. Famílies demanen informació sobre el centre

• Progressu augment de la preocupació de les famílies per la qualitat del centre al que anirà el seu fill/a

2. Director elabora un calendari d'atenció a les famílies

• Recull el llistat de famílies interessades en el centre

• Espera a conèixer el decret de preinscripció oficial

• Cita les famílies en grups de 10 o 12 per tal d'agilitar el procés

3. Famílies i director es reuneixen en la trobada informativa

• Director presenta els fets d'identitat i el funcionament global del Centre

• Director explica els aspectes burocràtics de la preinscripció

• Es responen les qüestions plantejades per les famílies

4. Famílies preinscriuen formalment als seus fills/a al centre

• Omplir els papers de la preinscripció

• En el cas d'alumnes amb necessitats educatives especials aquells han d'adjuntar un informe de l'EAP

• Entreguen els formularis al centre

• Esperen a l'assignació de places

Valors

- Transparència
- Responsabilitat
- Calidesa

MATRICULACIÓ DELS NOUS ALUMNES

Procés de confirmació de plaça i entrada formal dels nous alumnes, principalment de P3, i les seves famílies al centre que té lloc durant el mes d'abril, i a partir del qual continua la tasca informativa per part del centre i s'inicia un procés de coneixement de l'alumne

Objectius

- Formalitzar la incorporació de l'alumne i la família al centre
- Facilitar l'entrada al centre
- Donar la benvinguda formal a l'escola
- Informar a la família sobre els trets característics del centre
- Atendre les necessitats d'alumnes i famílies
- Recollir informació sobre els i les alumnes per a la formació dels grups de classe

Procés

1. Famílies matriculen formalment els seus fills al centre

- Omplen els impresos de matriculació.
- En el cas de necessitar ajuda o reclamar més informació sobre algun aspecte, aquesta es facilita des de l'escola
- Entreguen els impresos al director del centre

2. Director dóna material de benvinguda a les noves famílies

Es facilita un dossier que inclou un resum del PEC i de la normativa del centre, un dibuix de benvinguda fet pels alumnes de P3 i algunes dades d'interès sobre el menjador, el transport escolar, etc.
El dossier també inclou un questionari sobre el nen que hauran d'omplir per a l'entrevista amb la mestra de parvulari; aquest recull dades generals de l'alumne/a d'estructura familiar, àrea de salut, sensorial-motriu, d'aprenentatge de la llengua, d'hàbits i autonomia, entorn humà i altres observacions

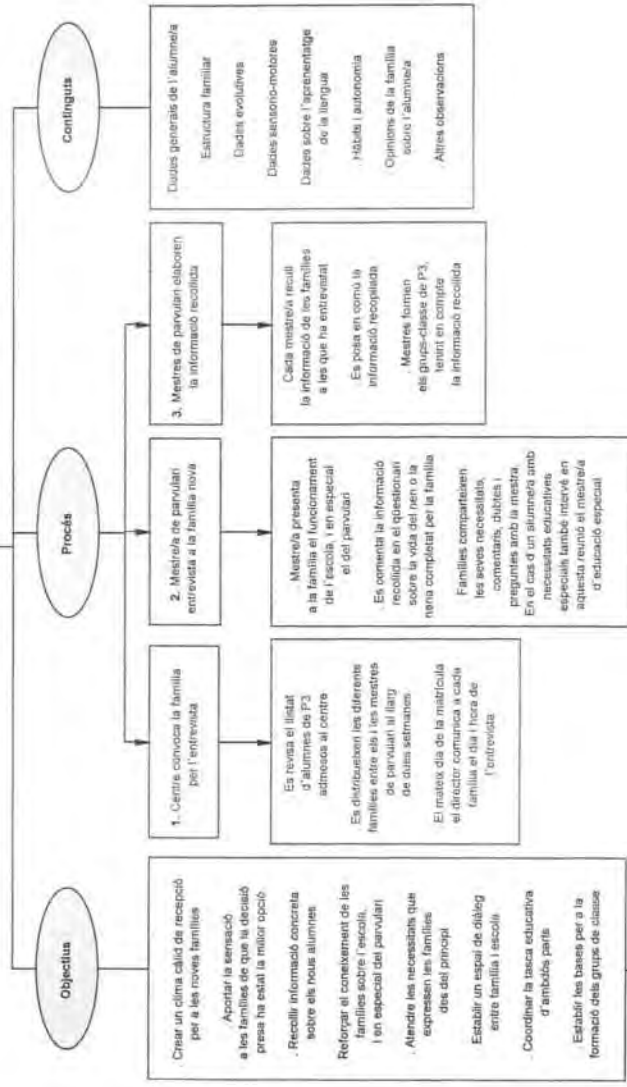
3. Director convoca la família per a l'entrevista individual amb la mestra de parvulari

Valors

- Acollida
- Obertura
- Confiança

ENTREVISTA INDIVIDUAL DE LA FAMÍLIA AMB UN MESTRE/A DE PARVULARI

Espai de trobada entre la família nova al centre i algun dels o les mestres del parvulari, que té lloc durant dues setmanes després del període de matriculació, i pretén recollir informació sobre l'alumne/a i establir un nucli de diàleg entre ambdues parts



- Valors**
- Diàleg
 - Coordinació
 - Corresponsabilitat

JORNADA DE PORTES OBERTES

Espai de trobada, descobriment i visita de les famílies dels nous alumnes de P3 del centre al recinte de l'escola i els seus diferents espais als que poden assistir tots els membres de la família que hi estiguin interessats

Objectius

- Crear un clima càlid d'acollida a les noves famílies i als nous alumnes
 - Posar al descobert els espais i el treball que es duu a terme a l'escola
 - Establir un primer contacte entre les famílies noves al centre
 - Fer participar a la família de l'escola des del primer moment
- Establir línies de treball coordinat entre família i escola

Valors

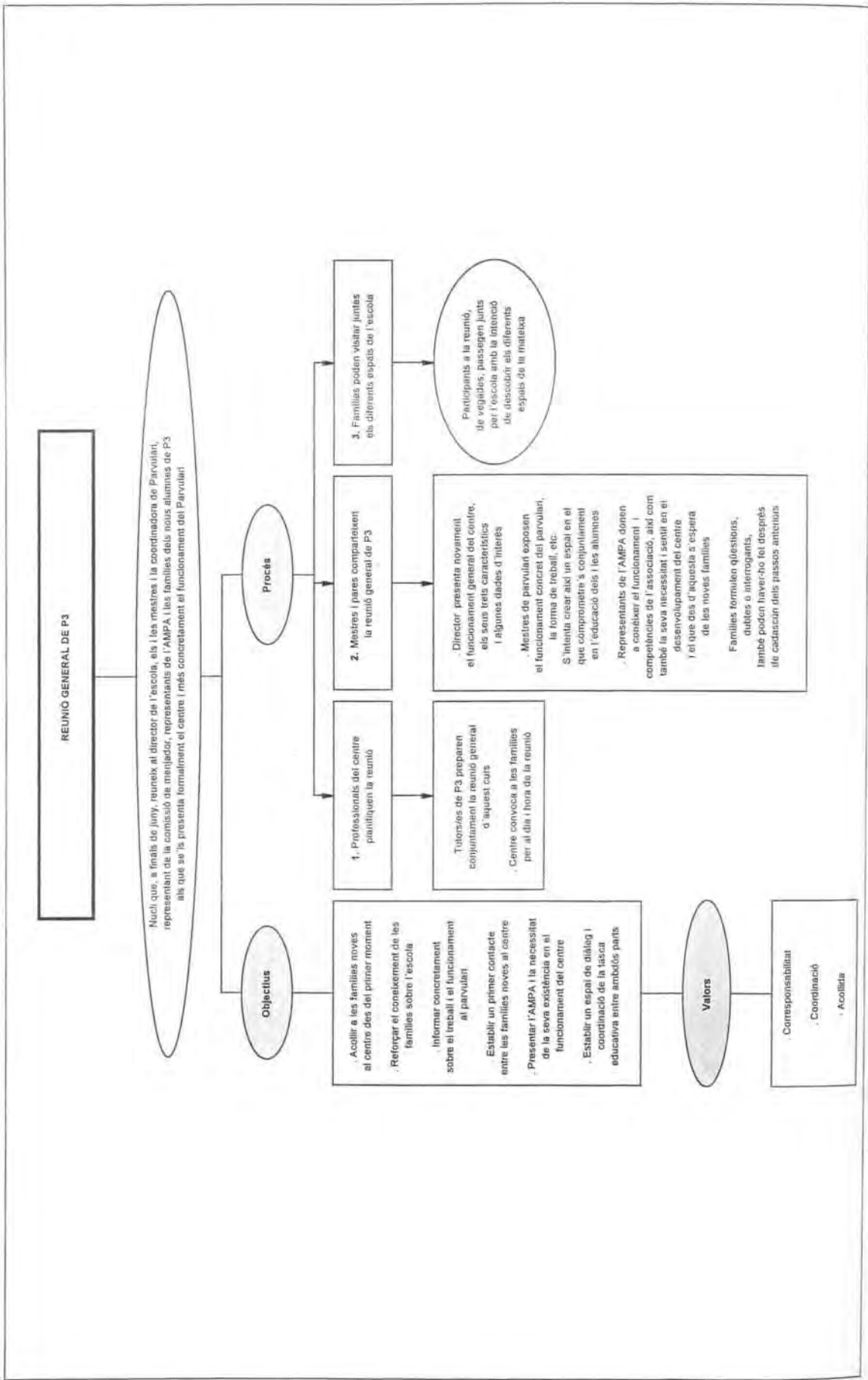
- Obertura
- Confiança
- Acollida

Procés

1. Equip de mestres planifica la jornada.
Durant aquest procés hi participen més directament els membres de l'equip de coordinació i les i les mestres de P3

2. Famílies visiten el centre.
Mestres acompanyen a les famílies pels diferents espais del centre; aquesta no serà l'única oportunitat que les famílies tindran per entrar a les aules i altres espais de l'escola

3. Centre acomiada a les famílies.
Després de la visita pel centre, els membres de l'escola ofereixen un petit berenar a les famílies



REUNIÓ DELS GRUPS DE P3

Reunió de treball que es diu a terme a principi de setembre i reuneix als i les mestres de parvulari, especialistes i famílies dels i les alumnes de P3 de l'escola per presentar al parvulari, alguns aspectes d'interès per l'equip i els grups de classe

Objectius

- Donar una acollida positiva a les famílies i als i les alumnes novetans al centre
- Presentar àmpliament el parvulari i alguns aspectes d'interès en aquesta primera etapa a les noves famílies
- Coordinar-se amb les famílies per a fer possible l'existència dels i les alumnes a l'escola des del principi
- Informar sobre la composició dels grups i la distribució dels i les mestres
- Facilitar l'aproximament de les famílies a la vida escolar dels i les alumnes
- Fer participar a la família de l'escola des del primer moment
- Establir un nou espai de contacte i relació entre les famílies noves al centre

Procediments

1. Mestres de P3 preparen la reunió

- Organitzen els temes dels que cal parlar i incidir durant la reunió
- Distribueixen al grup-classe i els tutors/es a partir de la informació recollida amb el qüestionari i l'entrevista individual amb la família
- Convoquen les famílies a l'escola

2. Mestres de P3 presenten al curs a les famílies noves a l'escola

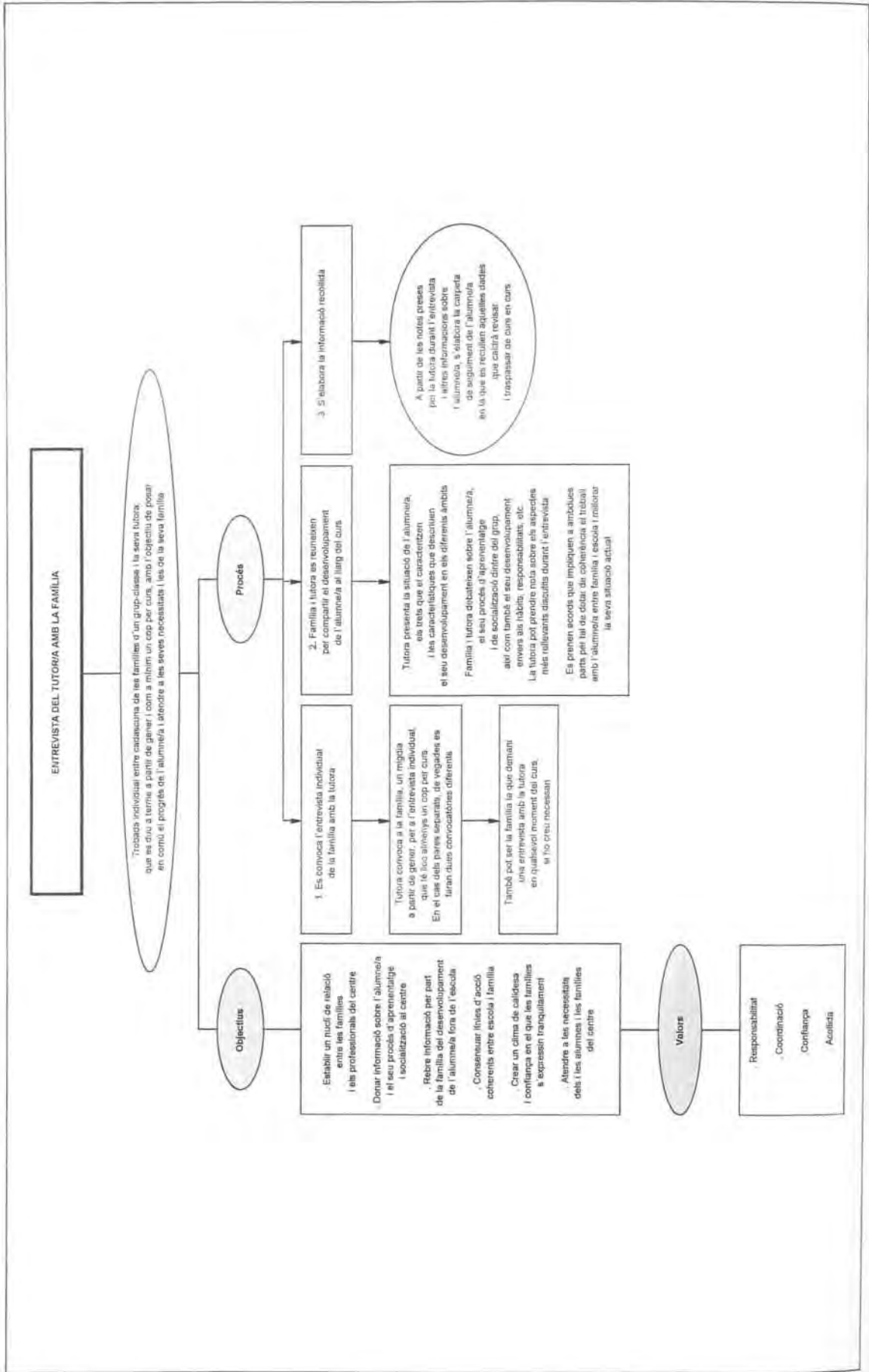
- Mestres expliquen a totes les famílies noves al centre aspectes generals sobre el parvulari, així com les àrees o la metodologia de treball
- Es comenten aspectes d'interès concret de l'etapa com el procés d'adaptació a l'escola
- Mestres comuniquen la distribució de grups i tutors

3. Tutor/a presenta aspectes més concrets a les famílies del seu grup

- Cada tutor/a presenta l'aula de P3 a les famílies
- Presenta també el material que es treballa i utilitza durant el curs
- Comenta alguns aspectes metodològics al parvulari
- Explica al seu grup de famílies aspectes més concrets sobre el procés d'adaptació a l'escola que es fa durant la primera setmana de curs

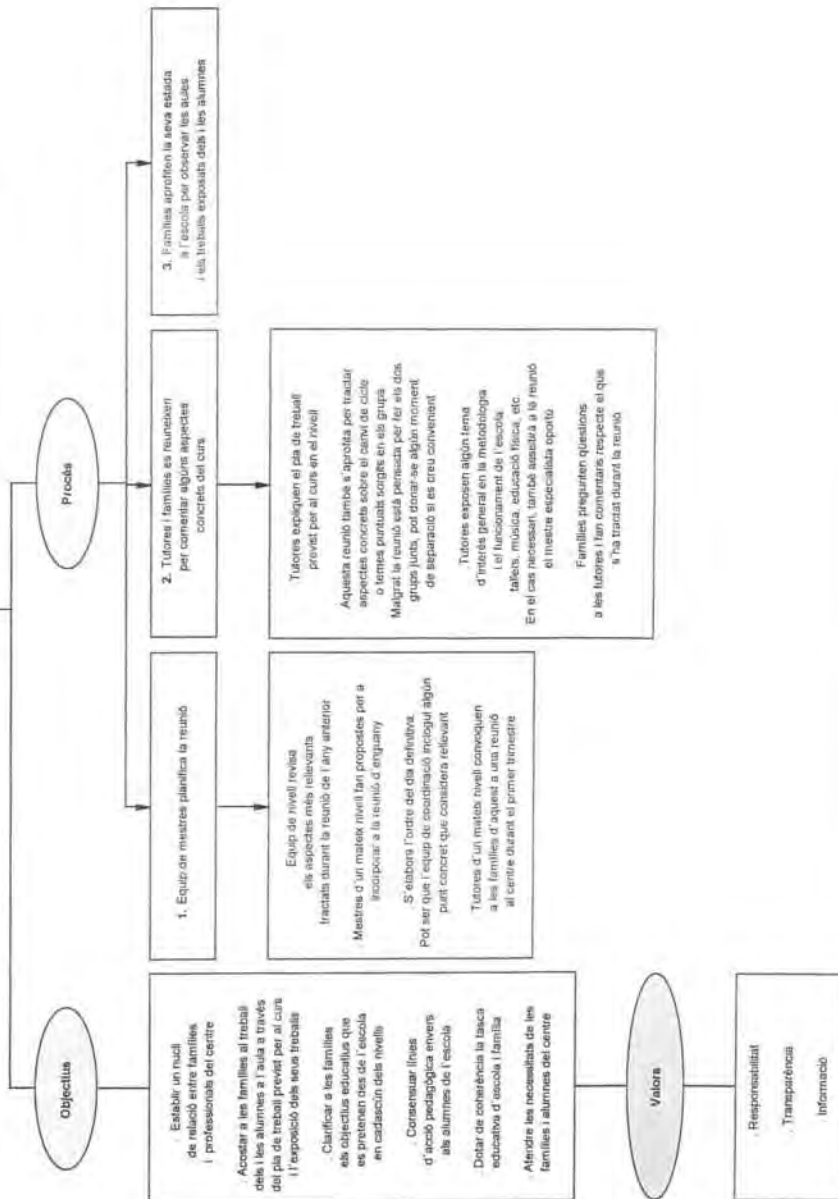
Valors

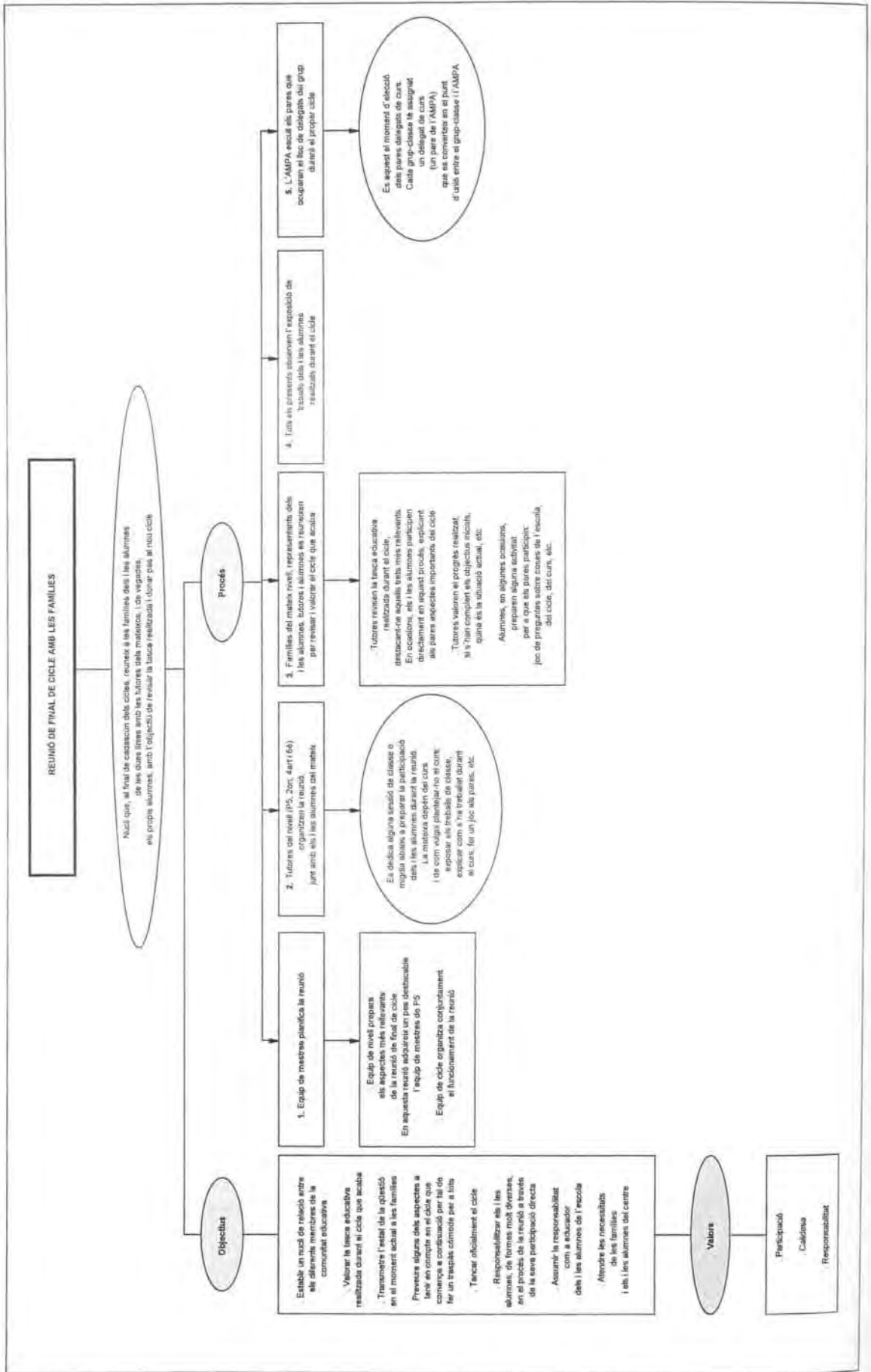
- Transparència
- Acollida
- Coordinació



REUNIÓ DE NIVELL AMB LES FAMÍLIES

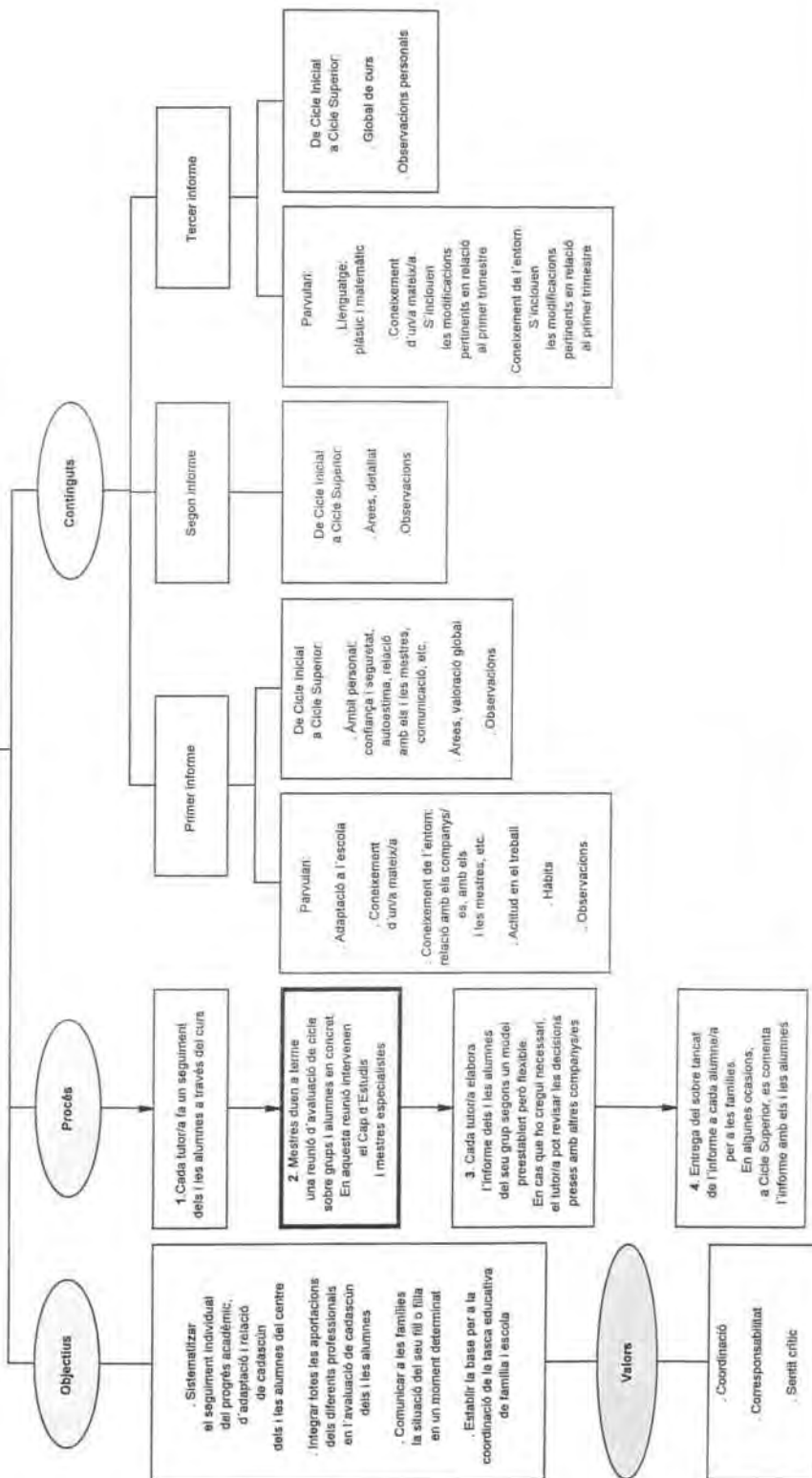
Tractada que es realitza durant el primer trimestre i reunirà a totes les famílies dels i les alumnes d'un mateix nivell, els tutors i els i les mestres especialistes, amb la intenció d'exposar al pla de treball previst per al curs i presentar algun tema concret d'interès per al nivell en el que es troben els alumnes.

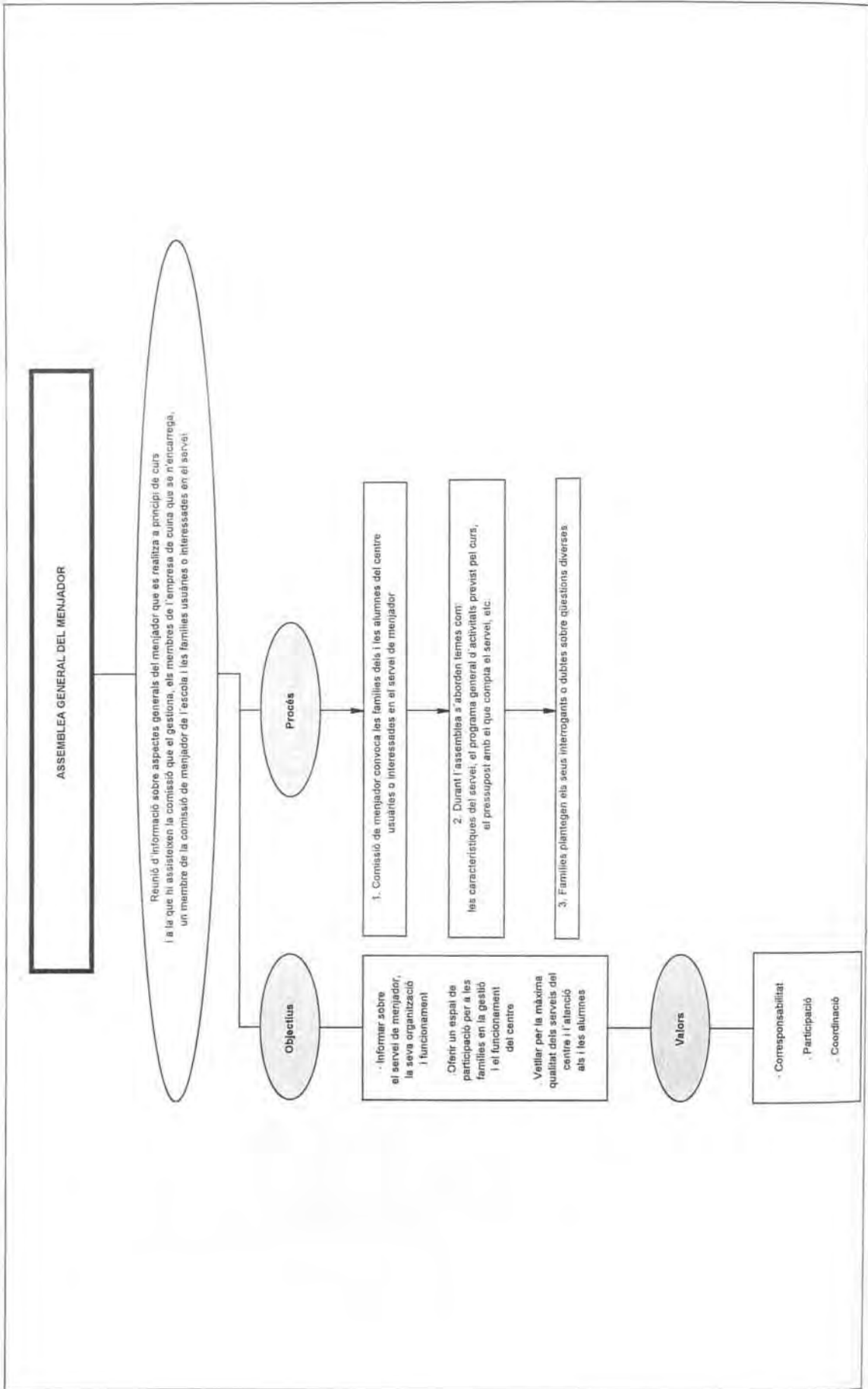




INFORMES A LES FAMÍLIES

Conjunt d'informació que sistematitza l'avaluació del procés d'adaptació, aprenentatge entès de forma integral i relació de l'alumne/a i que elabora conjuntament el grup de professionals del centre que treballen amb l'alumne/a en concret





ASSOCIACIÓ DE MARES I PARES D'ALUMNES

Grup format per totes les famílies associades del centre i que té com a òrgan d'execució la Junta de Mares i Pares que es reuneix mensualment per tal de coordinar-se amb l'escola i oferir serveis diversos a les famílies del centre

Objectius

- Establir una via de participació de les famílies en la gestió del centre
- Gestionar recursos i serveis de l'escola
- Coordinar i acció educativa a través dels diferents sectors de la comunitat educativa
- Veure per la millor atenció per als i les alumnes i les seves famílies

Valors

- Participació
- Responsabilitat
- Coordinació

Procés

1. Famílies d'alumnes del centre fan demandes, propostes o suggerències per a treballar des de la Junta de Mares i Pares

2. President/a de l'AMPA elabora una ordre del dia recollint tots aquests i la resta de temes a treballar conjuntament. Aquesta ordre del dia l'hauran de tenir tots els membres de la Junta abans del dia de la reunió

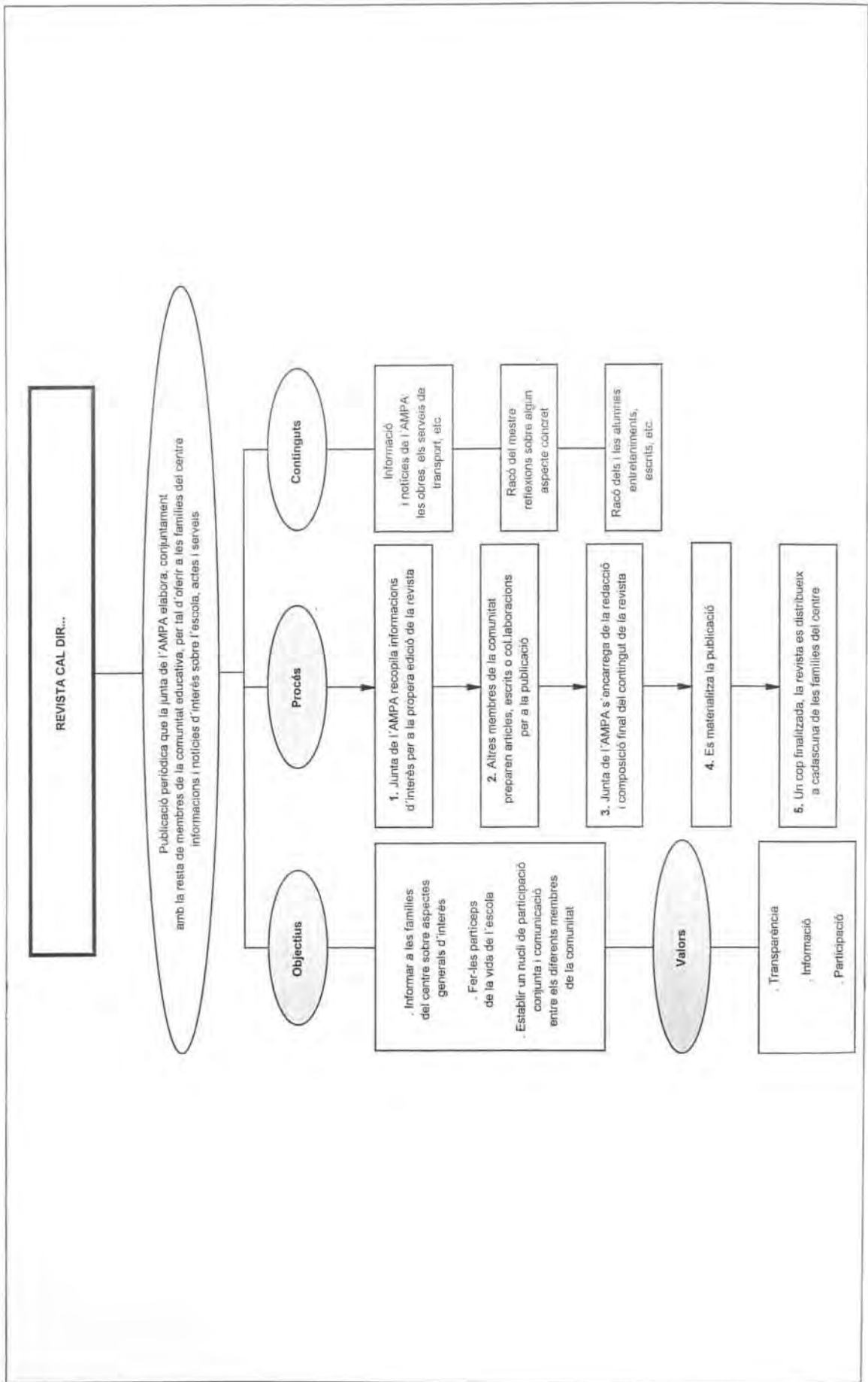
3. Dia de la reunió, es reuneix l'AMPA al compliment o una vocalia en concret segons el tema a tractar, de vegades fins i tot al director de l'escola, i sempre quedant oberta a totes aquelles famílies que també hi vulguin assistir. En aquestes reunions es discuteixen temes d'interès per a les famílies com poden ser: el transport escolar, el servei de menjador, els pressupostos per les activitats extraescolars, etc.

4. Es prenen decisions sobre els temes que no requereixen a través del consens i en coordinació amb l'escola

5. S'informa a la resta de famílies del centre a través de circulars o reunions conjuntes

Membres

- President/a
- Secretari/a
- Tresorer/a
- Vocals



REUNIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU AMB LA PRESIDÈNCIA DE L'AMPA

Trobada periòdica dels membres de l'equip directiu amb el pare o la mare que ocupa el càrrec de presidència de l'AMPA, per al tractament de temes diversos i d'interès general per als membres de la comunitat educativa

Objectius

- Establir un canal de relació i comunicació entre els dos sectors de la comunitat educativa: famílies i escola
- Mostrar-se transparent i obert davant les aportacions de les famílies
- Crear un nucli de participació de les famílies en la dinàmica i decisions sobre temes d'interès del centre a través d'una representant dels pares i mares del centre
- Coordinar la gestió, el funcionament i la tasca educativa del centre

Valors

- Coordinació
- Participació
- Corresponsabilitat

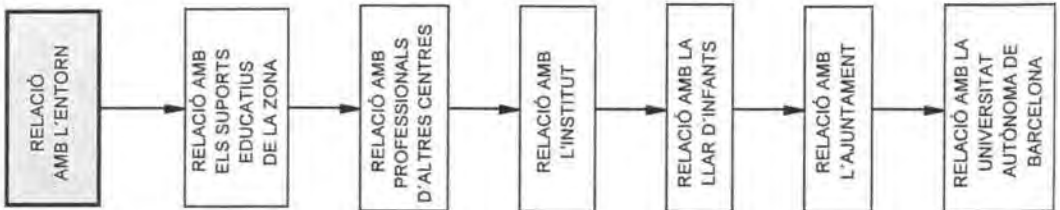
Procés

1. Membres de l'equip directiu i de l'AMPA estableixen conjuntament una convocatòria i ordre del dia, recollint temes d'interès proposats per ambdós sectors

2. Es tracten els temes de l'ordre del dia: presentació de cadascun d'ells, aportacions al respecte i presa de decisions en els casos que sigui necessari. Alguns d'aquests temes poden ser: activitats extraescolars, cobrament de quotes, obres a l'escola, etc.

3. Es redacta una acta de la reunió que recull les decisions preses entre ambdós sectors

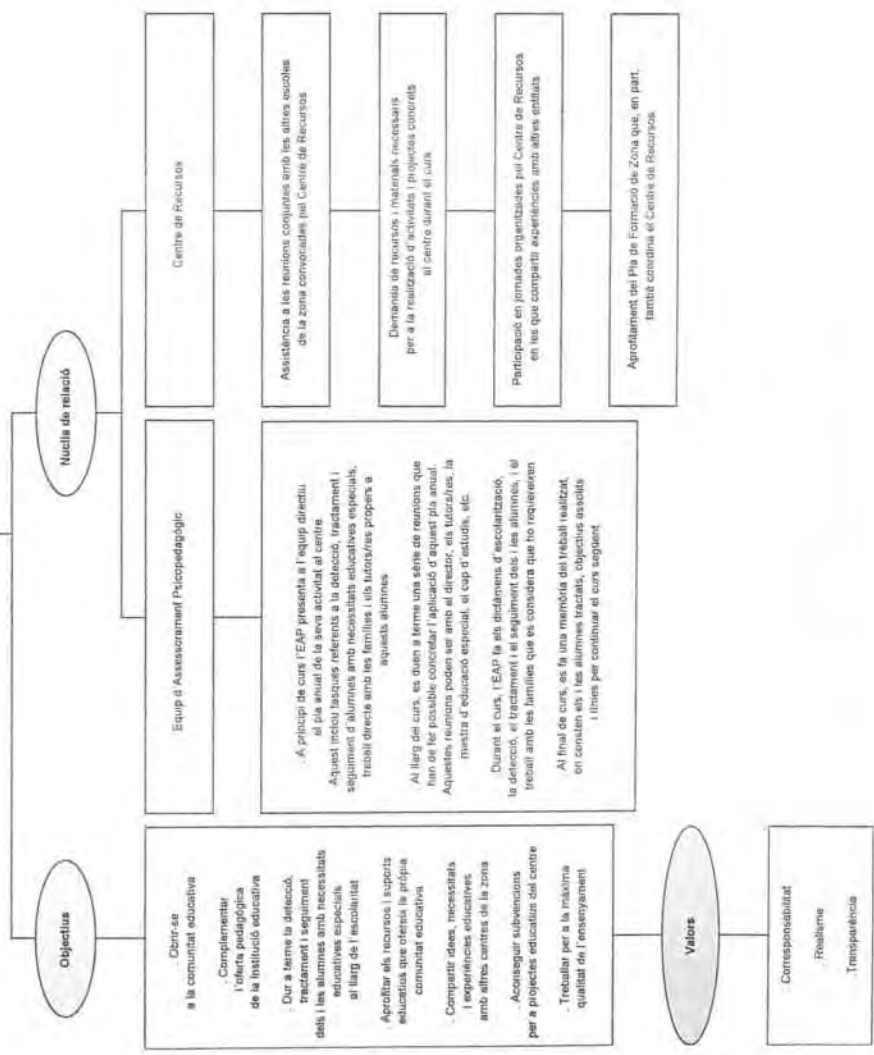
4. Es fan arribar aquestes decisions a la resta de professionals de l'escola i a les famílies dels i les alumnes. Per a fer-ho pot utilitzar-se una reunió al centre o una circular

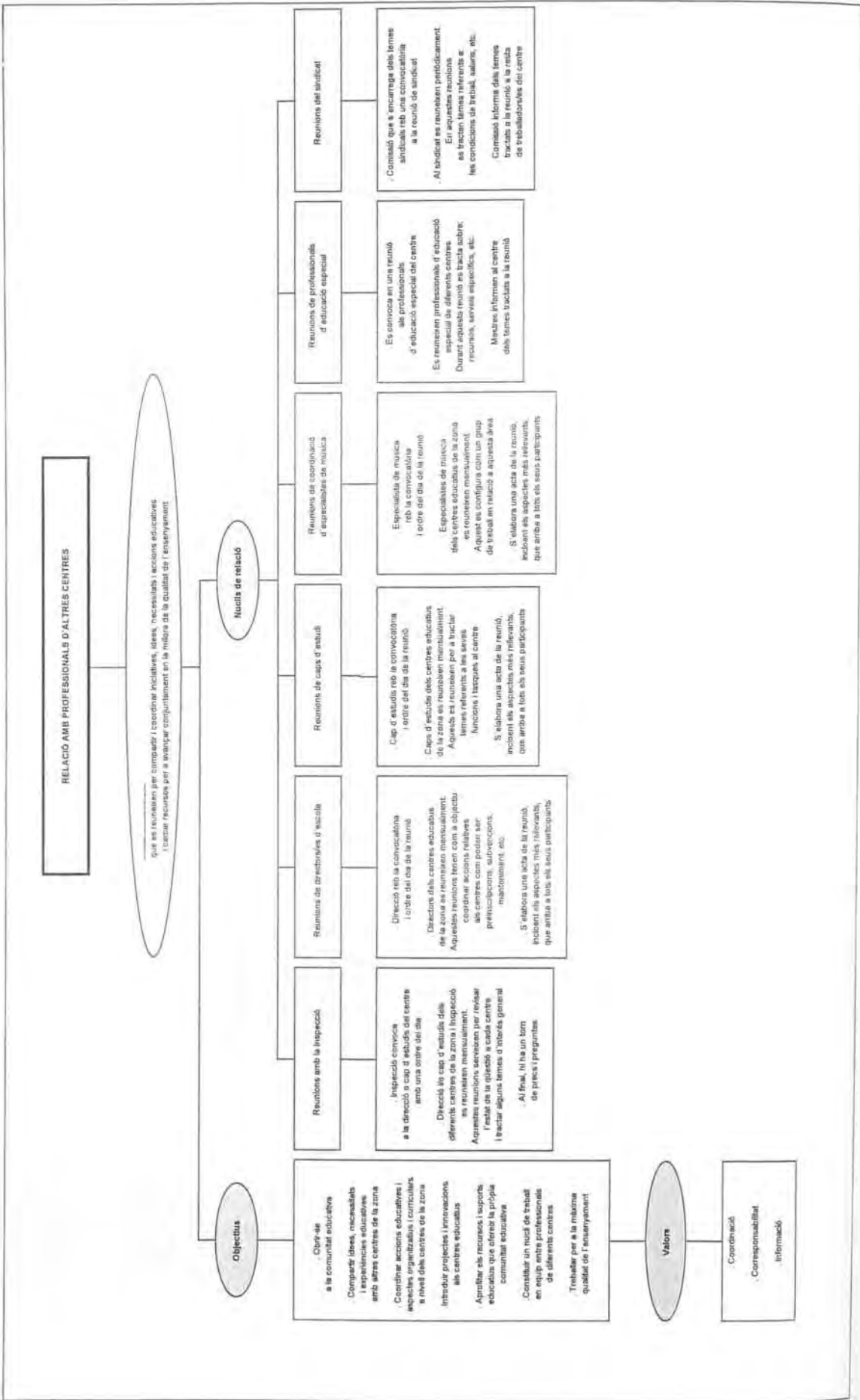


ELEMENTS ORGANITZATIUS: **Relació amb l'entorn**

RELACIÓ AMB ELS SUPORTS EDUCATIUS DE LA ZONA.

Col·labora i espais d'intercanvi amb l'EAP i el Centre de Recursos de la zona que complementen l'acció pedagògica del centre a través del seguiment d'alumnes amb necessitats educatives especials i l'utilització dels seus recursos i materials educatius, respectivament.





RELACIÓ AMB L'INSTITUT

Conjunt de iniciatives i espais d'interacció i col·laboració i coordinació entre mestres, alumnes i famílies de l'escola i l'institut del Campus de la UAB que tenen com a objectiu principal garantir un procés de transició postu i a l'educació secundària

Objectius

- Col·laborar amb la comunitat educativa
- Establir una coordinació organitzativa i curricular entre escola i institut
- Transparència i informació dels processos educatius del centre als i les professionals de l'institut
- Informar a alumnes i famílies sobre el pas a secundària, i l'funcionament
- Resposta a dubtes i qüestions plantejades pels alumnes i les famílies en referència a aquest tema
- Tranquil·litzar les persones implicades en aquest procés de transició
- Visitar el nou centre
- Consultar un nou rol de treball en equip entre professionals de les dues centres
- Traballar per a la rellevància i qualitat de l'ensenyament

Reunions de coordinació entre el director de l'escola i el de l'institut

Reunions entre la direcció de l'escola i l'institut amb l'objectiu de coordinar el procés de transició de primària a secundària

Reunions pedagògiques entre l'escola i l'institut

Es convoquen una reunió a diverses professionals dels dos centres implicats en el procés de transició de primària a secundària, és a dir, les mestres de primària de l'ESO, les tutores de 6è, el cap d'habitatges i el director de l'EAP

Durant aquesta reunió es comenta als i les alumnes que passen a l'institut, així com a la individualitat de cadascun d'ells

Es prenen les decisions necessàries per tal de garantir la coordinació organitzativa i curricular

Informació per als alumnes

T'indem informar el grup-classe de 6è sobre aspectes generals del pas a secundària

Alumnes de l'institut visiten l'escola per espècies i la seva oferta educativa

Comentem aspectes sobre l'organització i el funcionament de l'institut, i responem a les preguntes que formulen els i les alumnes

Grup-classe visita l'institut. En aquesta visita, són els i les alumnes els que expliquen aspectes concrets sobre el centre

Informació per a les famílies

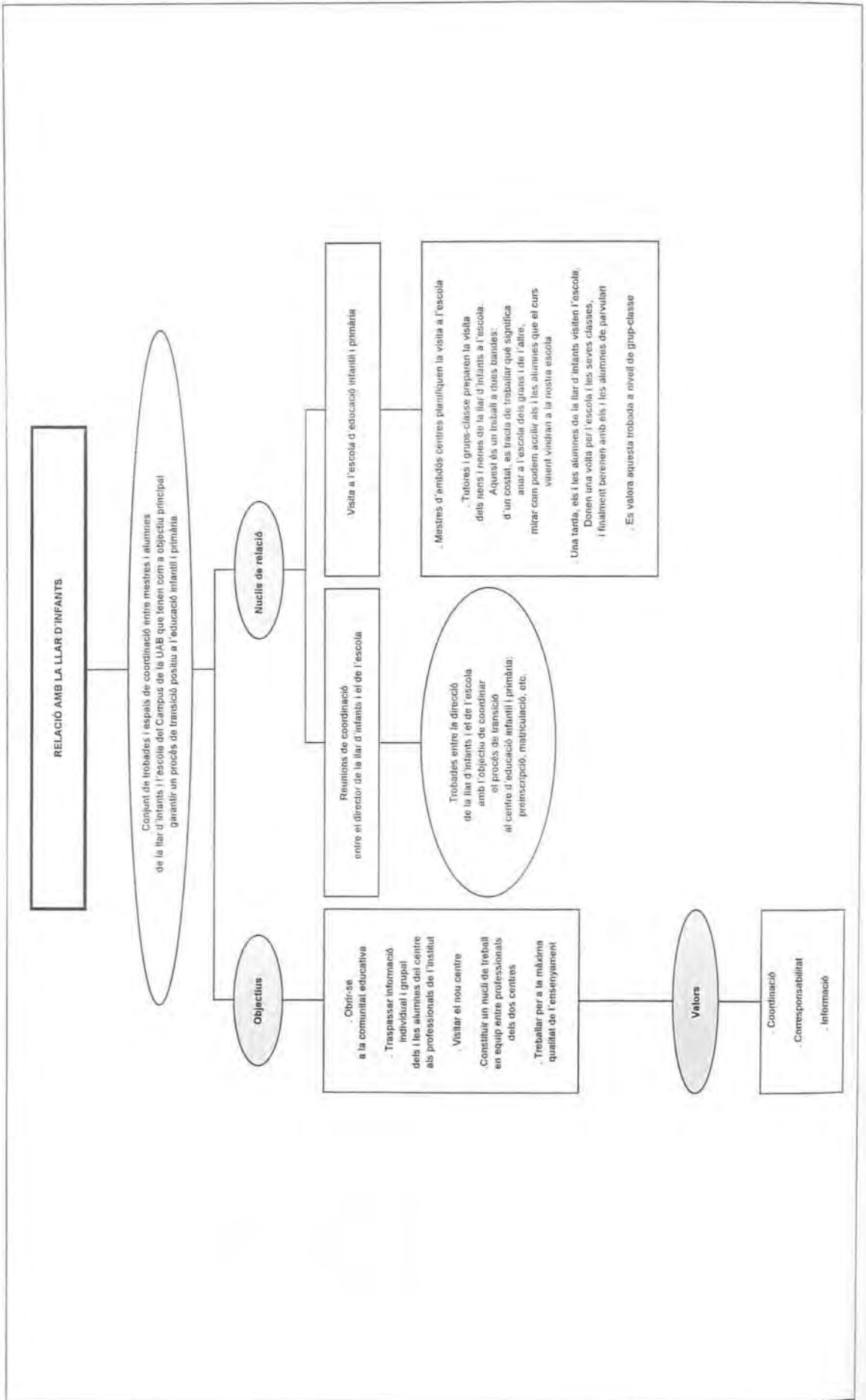
Es convoquen a les famílies a una reunió per informar del procés de transició a l'institut

Durant aquesta reunió es presenten als aspectes teòrics i les capacitacions bàsiques de l'organització i el funcionament de l'institut. Principalment s'aporta aquesta informació per tranquil·litzar a les famílies i afegint un valor que representa pensar a secundària

Es responen a les preguntes i qüestions que plantejen les famílies

Valors

- Comunitat
- Corresponsabilitat
- Informació



RELACIÓ AMB L'AJUNTAMENT

Vincles de relació i trobades amb l'entitat representant de l'Administració Pública de la zona que tenen com a objectiu la coordinació de la tasca educativa, el fràsps d'informació sobre recursos i activitats culturals i la subvenció de projectes educatius a l'escola

Objectius

- Obrir-se a la comunitat educativa
- Estar en contacte amb les propostes de l'Ajuntament
- Col·laborar amb les seves iniciatives
- Aconseguir subvencions per a projectes educatius en el centre
- Treballar per a la màxima qualitat de l'ensenyament

Valors

- Coordinació
- Col·laboració
- Resiliència

Núcleus de relació

Participació al Consell d'Escola Municipal

- Escola reb la convocatòria i ordre del dia de la reunió del Consell d'Escola Municipal
- Representants del centre assisteixen a la reunió
- Al curs es celebren tres reunions plenàries i la resta organitzades per comissions: subvencions, participació de pares i mares, etc.
- Representants del centre notifiquen els temes tractats o decisions preses en relació a la participació del centre en l'acció educativa a nivell municipal

Representació de l'Ajuntament al Consell d'Escola

A les reunions de Consell d'Escola hi assisteix una representant de l'Ajuntament

Reunions entre els i les professionals del centre i els de l'Ajuntament

- Es convoca una reunió per a parlar sobre un tema específic. La reunió la convoca la part interessada
- Es discuteix el tema en qüestió
- Alguns d'aquests temes són:
 - les obres de l'escola,
 - les dotacions econòmiques, etc.
- Es prenen les decisions necessàries en cada cas
- Es notifiquen aquestes decisions als sectors interessats en el tema

Ajuntament subvenciona projectes educatius al centre

- Ajuntament obre una convocatòria per projectes educatius a l'inici de curs
 - Centre presenta un projecte cada any
 - Centre duu a terme aquells projectes que li són concedits: fira matemàtica, etc.
 - Centre redacta una memòria que retorna a l'Ajuntament

Ajuntament informa sobre l'oferta cultural de la zona a l'escola

Ajuntament fa arribar al centre informació sobre l'oferta i dinàmica educativa de la zona: excursions, espectacles, etc.

RELACIÓ AMB LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Vincles de relació i intercanvi entre l'escola i la Universitat Autònoma de Barcelona que provenen del fet d'estar ubicada dintre del campus universitari i haver nascut com a escola de pràctiques al servei dels i les alumnes de la facultat de formació del professorat.

Objectius

Obrir-se a la comunitat educativa

- Estar informat d'aspectes d'interès general per als membres del campus universitari
- Servir de centre de pràctiques a alguns estudiants de la facultat
- Coordinar els i les alumnes de pràctiques de la facultat de mestres
- Utilitzar els serveis i espais del Campus per activitats diverses de l'escola al llarg del curs
- Aprofitar, per la seva situació, la relació entre teoria i pràctica en el camp educatiu
- Acollir a molts alumnes, fills de persones que treballen en diferents sectors de la Universitat
- Treballar per a la màxima qualitat de l'ensenyament.

Nuclis de relació

Escola i Universitat formen part dels òrgans de gestió de l'alta institució

Un membre del sector al·lunyat de la facultat de formació del professorat forma part del Consell Escolar, amb veu però sense vot.

Director del centre forma part de la Junta de Facultat, amb veu però sense vot.

Escola com a centre de pràctiques d'alguns dels i les alumnes de la facultat de mestres de la Universitat

Escola ofereix un nombre de places de pràctiques durant el curs

Es duu a terme l'assignació d'aquestes places entre els i les alumnes sol·licitants de la facultat de formació del professorat

Professors de l'escola i tutors de la Universitat coordinen als i les alumnes de pràctiques assignats

Alumnes realitzen les pràctiques al centre, seguint la normativa vigent

Alumnes realitzen una memòria de pràctiques a presentar a la universitat

Escola i Universitat intercanvien coneixement teòric i pràctic

Mentres, sobretot professionals del centre, fan xerrades, seminaris o conferències a la facultat de formació del professorat sobre aspectes rellevants en el camp educatiu

Alumnes de la facultat de formació del professorat visiten l'escola per a dur a terme alguna pràctica o observar aspectes concrets dels processos d'ensenyament i aprenentatge que allà tenen lloc

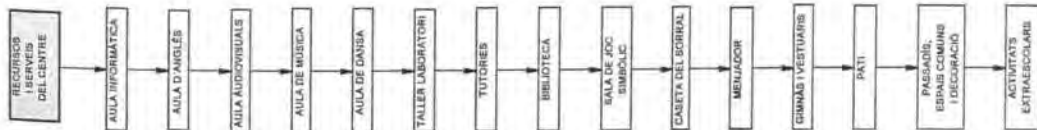
Professors i alumnes de la facultat duen a terme investigacions educatives en el si de l'escola

Escola aprofita els espais i recursos del Campus per a les seves activitats

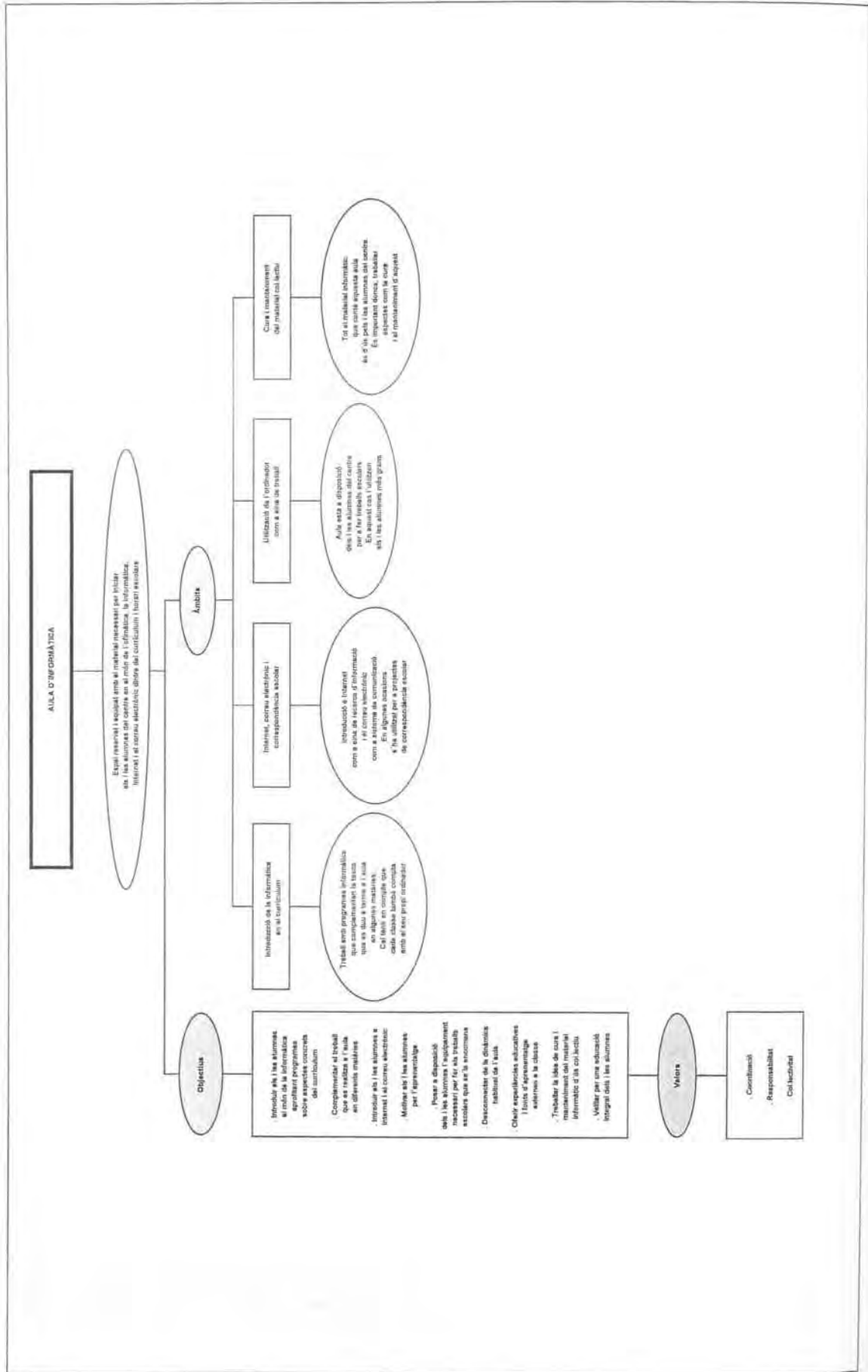
Centre utilitza la sala d'actes i altres instal·lacions del campus que li són pròpies per a dur a terme algunes de les activitats educatives previstes dintre el curs

Valors

Col·laboració
Formació
Realisme



DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES: Recursos i serveis del centre



AULA D'ANGLÈS

Escoler reserves i equipat amb el material didàctic necessari per introduir i aprendre l'anglès com a primera llengua estrangera amb el currículum i horari escolar a partir de 3r de primària

Objectius

- Ensenyar anglès com a llengua estrangera
 - Posar a disposició dels i les alumnes del centre el material didàctic necessari per aprendre aquesta llengua
 - Motivar als i les alumnes per a l'aprenentatge
 - Desconnectar de la dinàmica habitual de l'aula
 - Ofert experiències educatives i llocs d'aprenentatge externes a la classe
 - Treballar la idea de cura i manteniment del material didàctic d'anglès d'us col·lectiu
 - Velar per una educació de qualitat

Àmbits

Conèixerment d'una llengua i d'una manera no veu

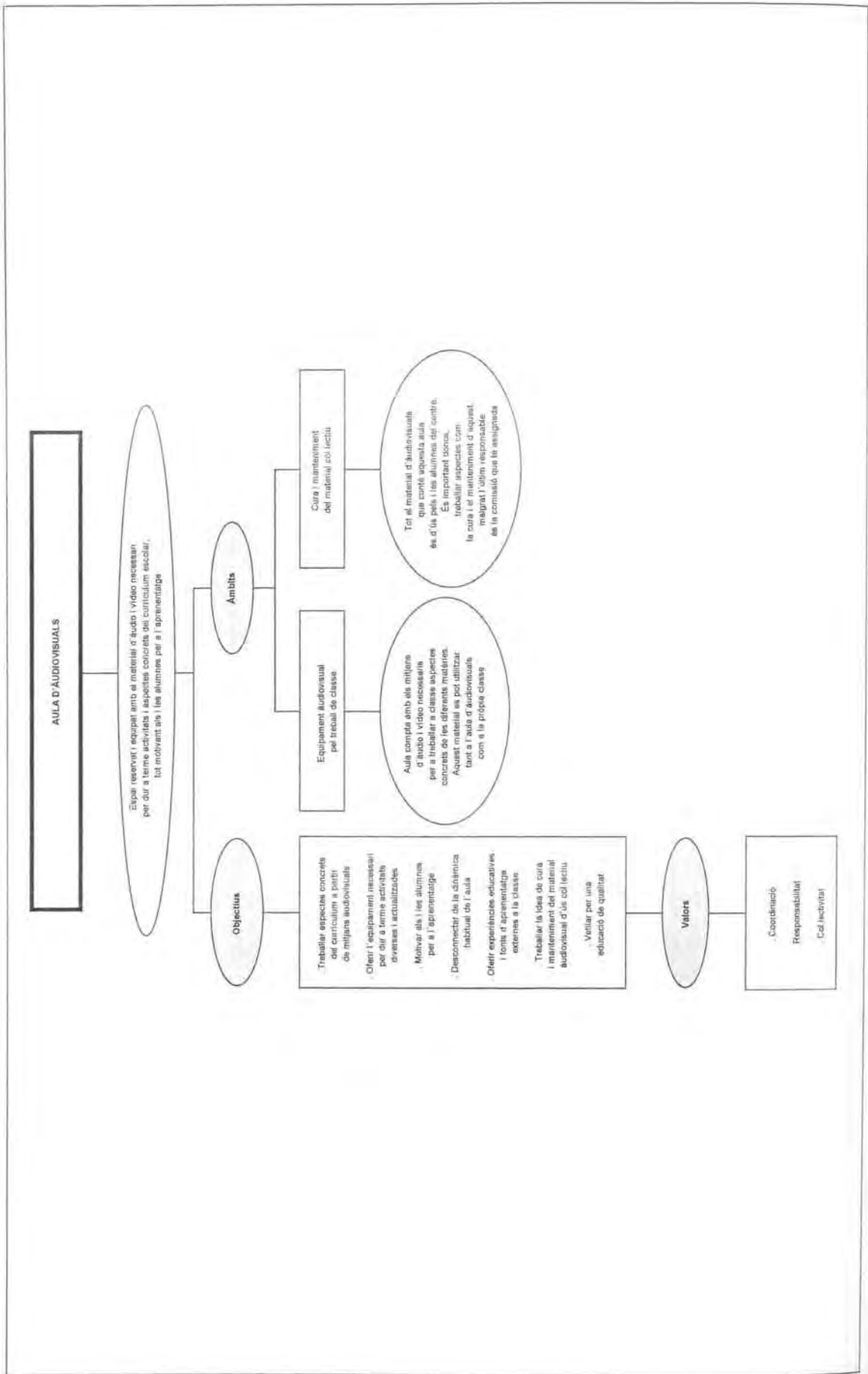
Aula compta amb tot el material didàctic necessari per conèixer als aspectes bàsics de la llengua anglesa, així com també algunes traïcions i aspectes característics del país

Cura i manteniment del material col·lectiu

Tot el material didàctic d'anglès que conté aquesta aula és d'ús pels i les alumnes del centre. És important doncs, treballar aspectes com la cura i el manteniment d'aquest material i l'ús responsable de la comissió que té assignada

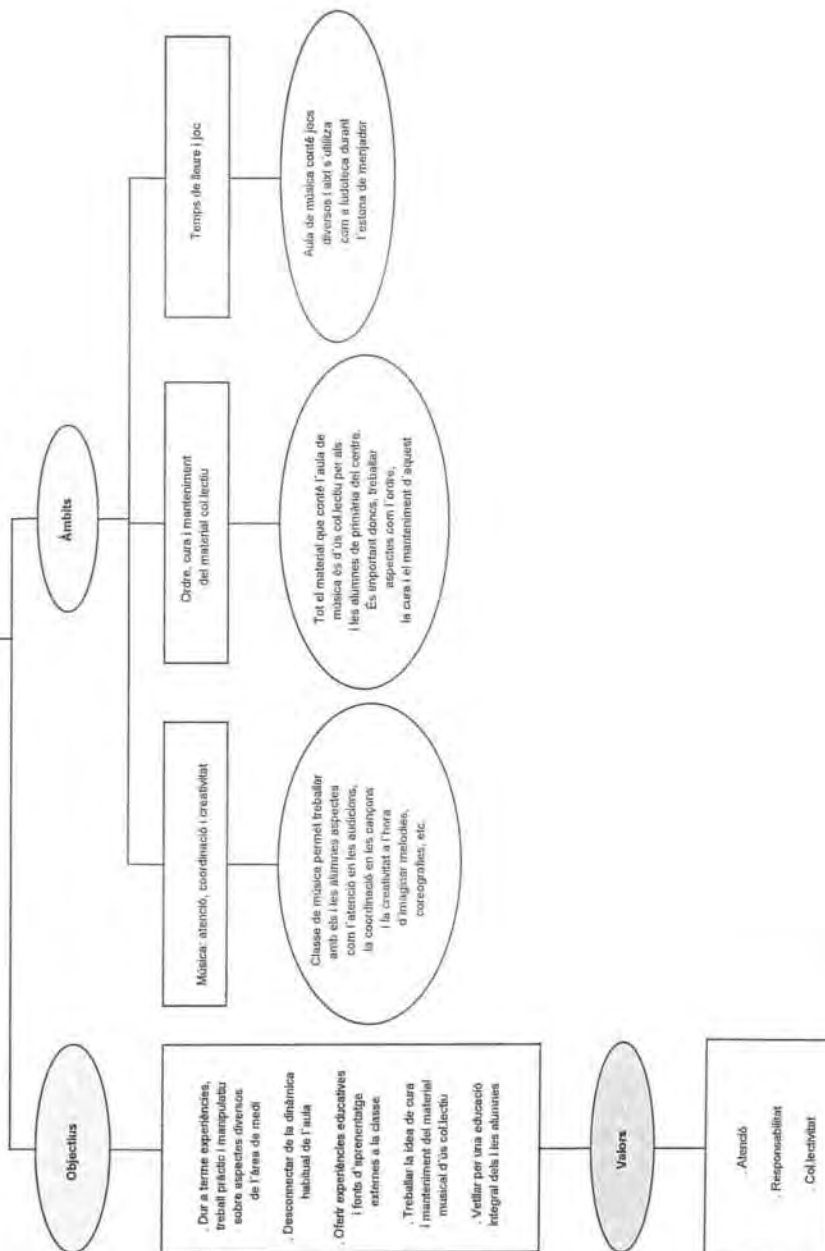
Valors

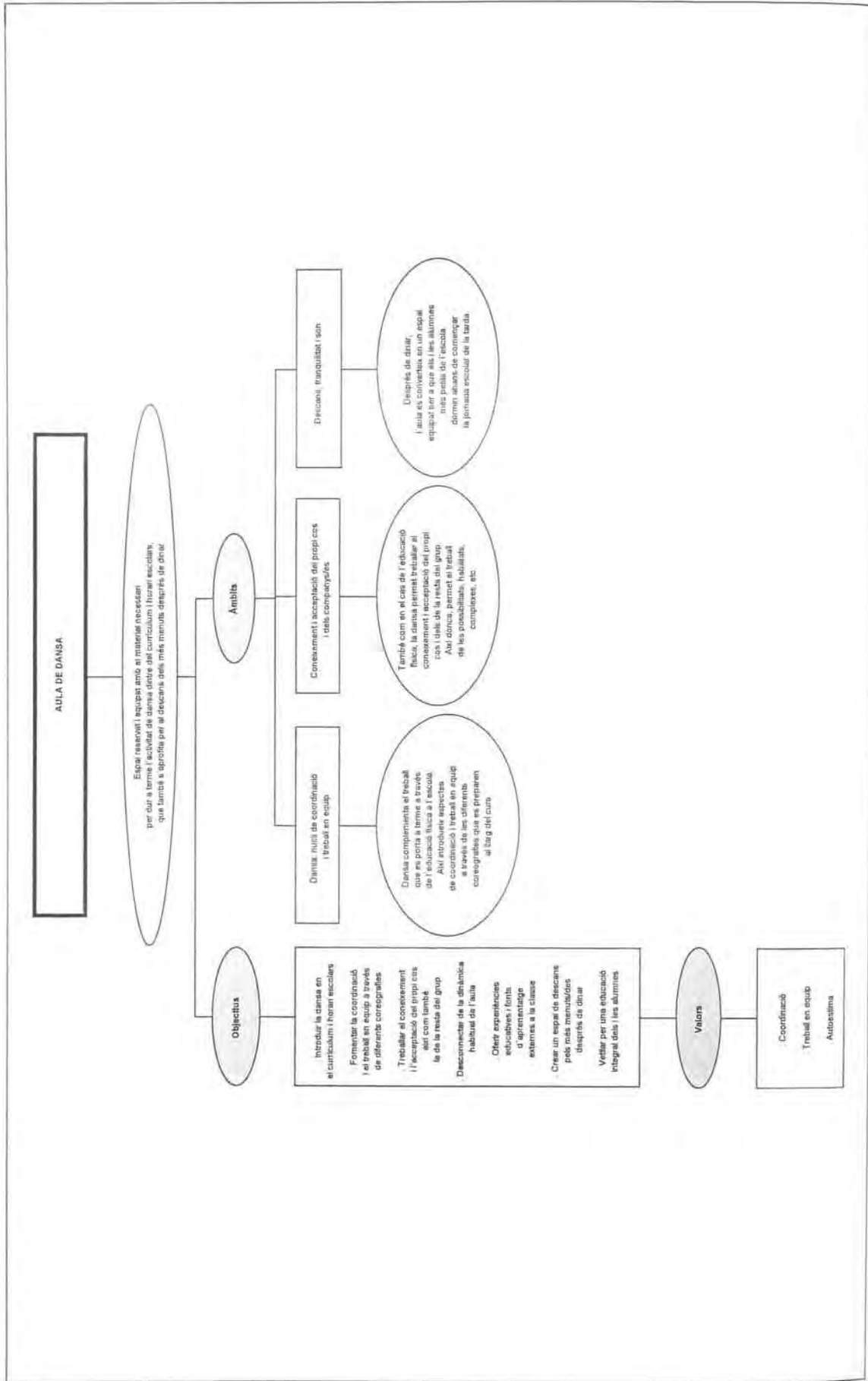
- Col·laboració
- Responsabilitat
- Col·lectivitat



AULA DE MÚSICA

Espai que, inaugurat sota el nom d'Oriol Martorell, està reequipat i equipat amb el material necessari per dur a terme les sessions de música que contemple el currículum i honorar escolar dels i les alumnes de primària.





TALLER LABORATORI

Espaï ressençal i equipt amb el material necessari per dur a terme les pràctiques de laboratori i altres experiències que complementen el treball de l'àrea de medi realitzat a l'aula pelt i els alumnes de primària

Objectius

Dur a terme experiències, treball pràctic i manipulatiu sobre aspectes diversos de l'àrea de medi

Millorar els i les alumnes per l'aprenentatge

Desconnectar de la dinàmica habitual de l'aula

Ofert experiències educatives i fonts d'aprenentatge externes a la classe

Treballar la idea d'ordre i cura del material col·lectiu que es comporta per fer els diferents experiments

Verificar per una educació integrat dels i les alumnes

Àmbits

Experiències, treball pràctic i manipulatiu

En aquest taller es duen a terme experiències i pràctiques de laboratori que complementen el treball de medi realitzat a l'aula. Es tracta d'un espai equipat en aquest sentit.

Ordre, cura i manteniment del material col·lectiu

Tot el material que conté el taller laboratiu és d'ús col·lectiu per als i les alumnes de primària del centre. És important doncs, treballar aspectes com l'ordre, la cura i el manteniment d'aquest, malgrat l'últim responsàble és la comissió que té assignada

Valors

Respecta
Responsabilitat
Col·lectivitat

TUTORIES

Peülles sales inpartides per l'escola que agrupan a un conjunt de mestres, sigat per matèria o cicle en el que treballen, i que es convoquen en ocasió de nombroses reunions de nivell i cicle, en espai per a les tutories individualitzades amb els i les alumnes i en magatzem de material de treball

Objectius

- Coordinar la tasca pedagògica entre els i les professionals d'un mateix cicle o àrea
- Aprendre i orientar als i les alumnes de forma individualitzada
- Resoldre conflictes interpersonals en un espai tranquil i neutral
- Fomentar el treball en equip entre els i les mestres del cicle
- Comunicar a la resta de companys informacions d'interès col·lectiu
- Enmagatzemar material referent a un mateix cicle o àrea de coneixement

Àmbits

- Nucli per a la tutoria individualitzada
- Sala de trobada i reunió entre professionals del centre
- Espai per recollir i guardar material

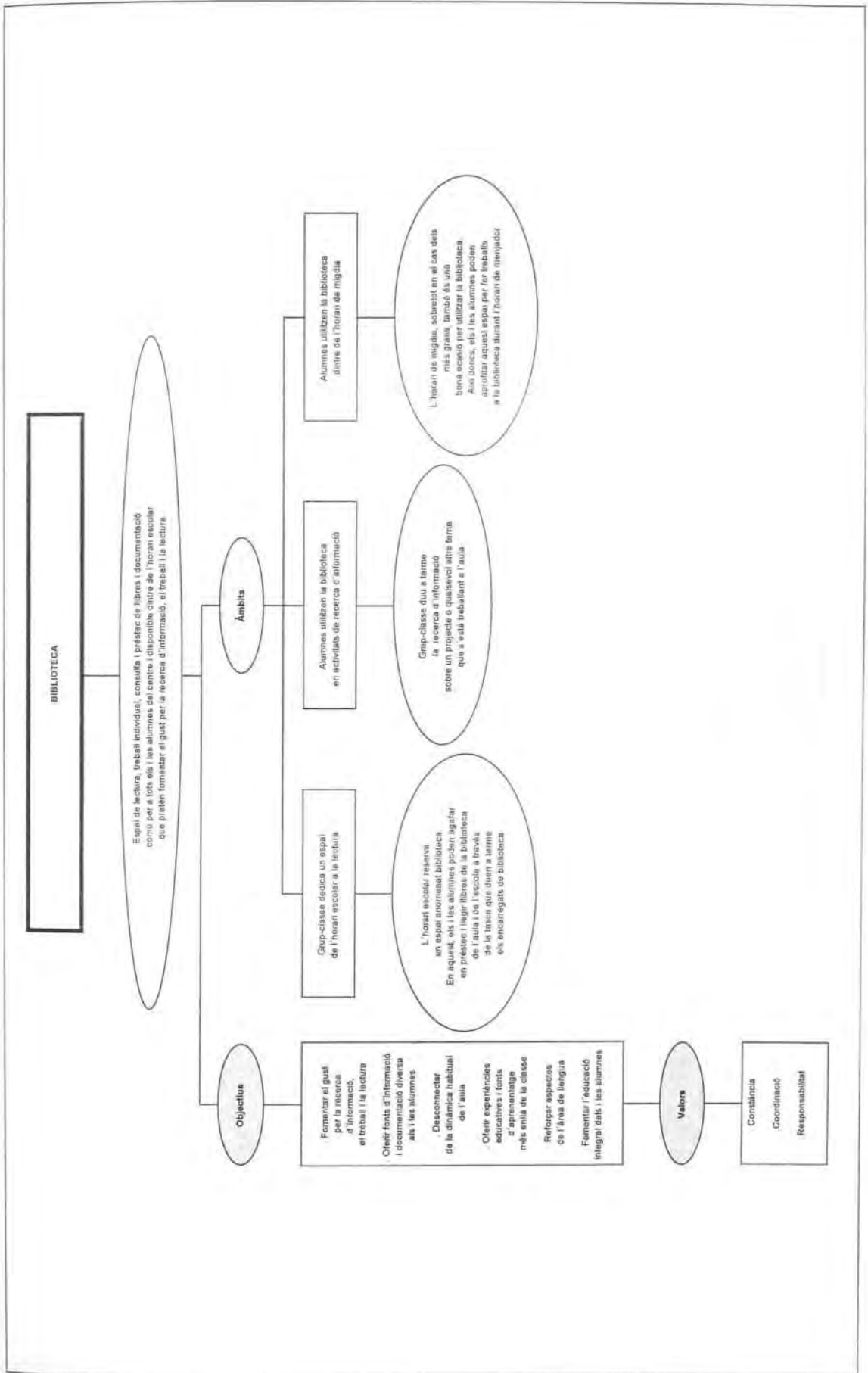
Espai que es reserva per tal de parlar de forma individualitzada amb els i les alumnes. És precisament en aquesta sala on sovint es duu a terme el seguiment i orientació individualitzada, així com també la resolució de conflictes interpersonals amb els i les alumnes.

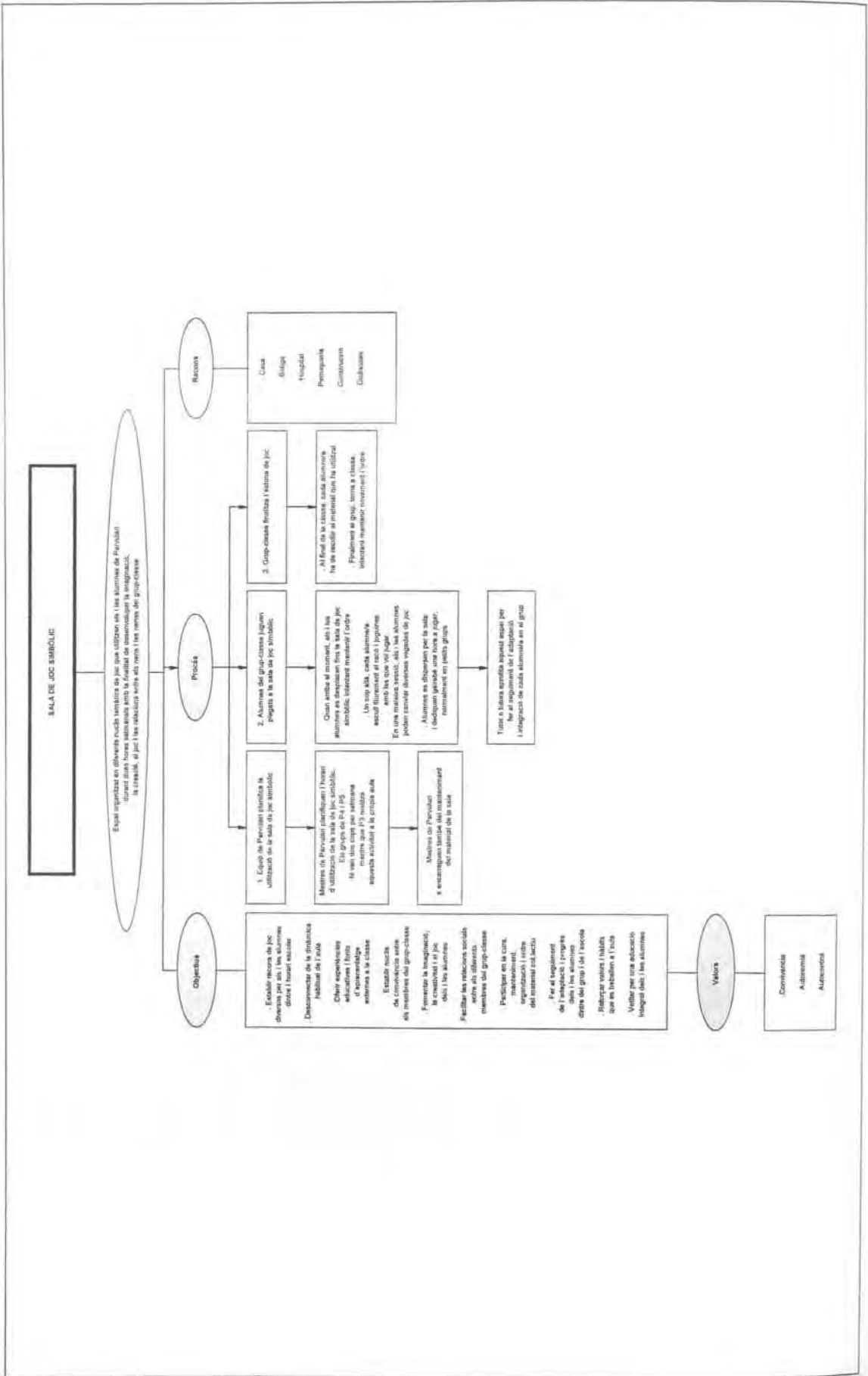
Tutoria també es converteix en centre de reunions per als i les mestres. Així doncs, en aquesta es poden dur a terme reunions de nivell, de cicle o altres trobades de treball conjunt.

També es tracta d'un espai amb caràcter de magatzem en el que els i les mestres desen i organitzen el material d'un mateix cicle o àrea de coneixement. També en aquest espai existeix una cuallera a través de la qual els i les mestres s'informen i comuniquen sobre cursos de formació i altres dades d'interès.

Valors

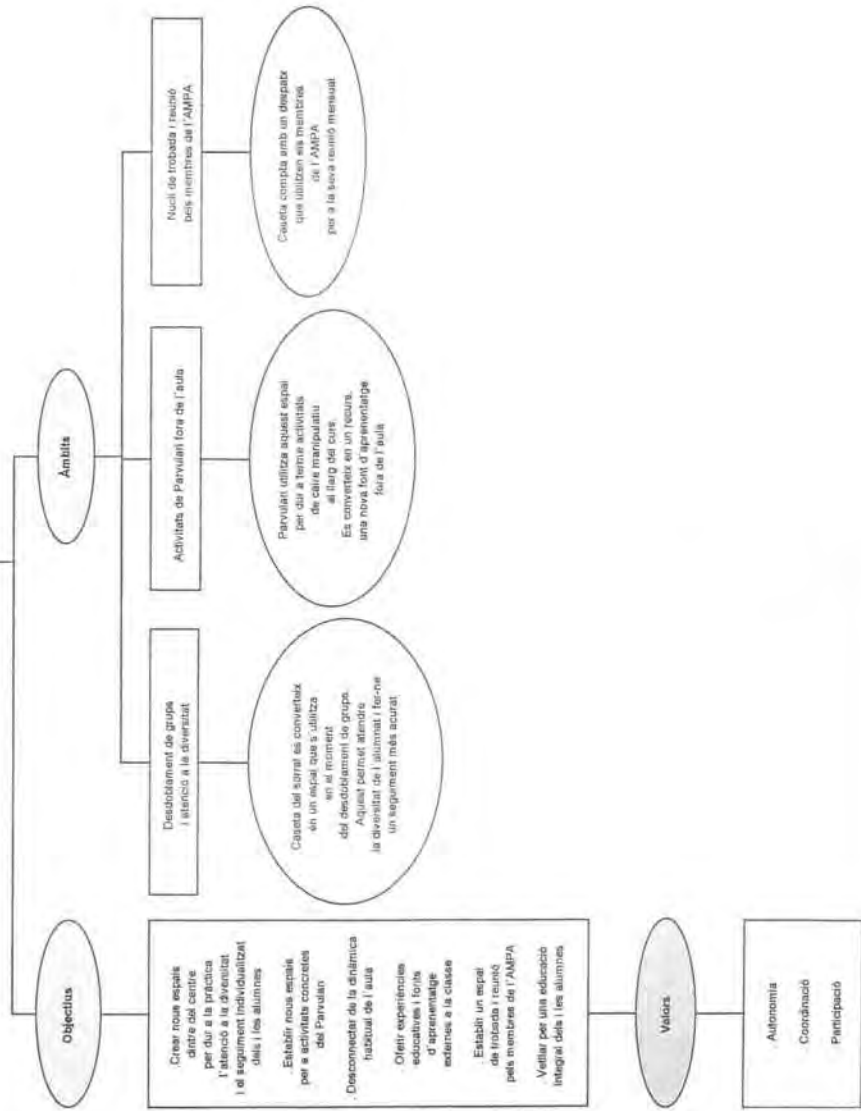
- Col·lecció
- Coordinació
- Treball en equip

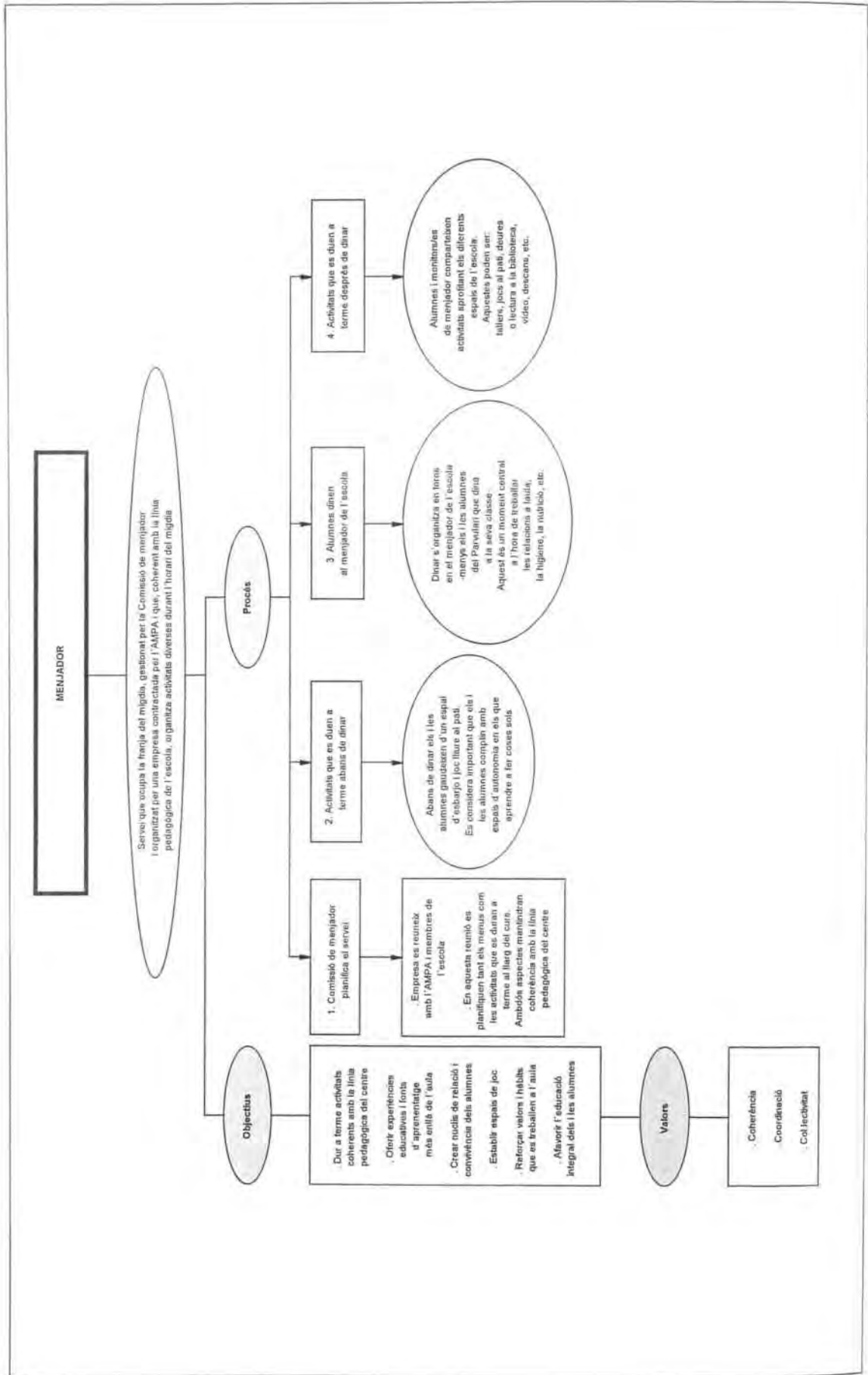




CABETA DEL SORRAL

Escola que adpta els mètodes recents de l'escola, s'utilitza per a fer els desdoblements de grups possibles per dur a terme l'atenció a la diversitat i algunes activitats de Parvulari, fore que l'AMPA comptari també amb un espai convertit en despatx i reunió pels membres de l'AMPA.





GINYAS I VESTIARS

Equip arreu i equipari amb vestuaris i material per a la pràctica d'esports i jocs organitzats que compleix també amb un excèntric, el que fa possible aprofitar la sala per a la celebració de festes i altres activitats pictives del centre

Objectius

- Practicar esports d'equip fora de l'horari escolar amb tot el material i equip necessari
- Ofereix un espai de jocs esportius i organitzats en equip als i les alumnes
- Trencar la dinàmica de l'aula
- Compartir una feina d'aprenentatge més àmplia de la classe
- Traballar el coneixement i l'apropiació del propi cos amb el com a part de la vida del grup
- Reforçar actituds, hàbits i valors que es treballen i avaluï de forma coordinada amb la família
- Celebrar festes i altres activitats que s'agrupen a més d'un grup-classe

Valors

- Autoconeixement
- Autonomia
- Col·lectivitat

Àmbits

Núcli d'esport, joc, festa i treball en grup

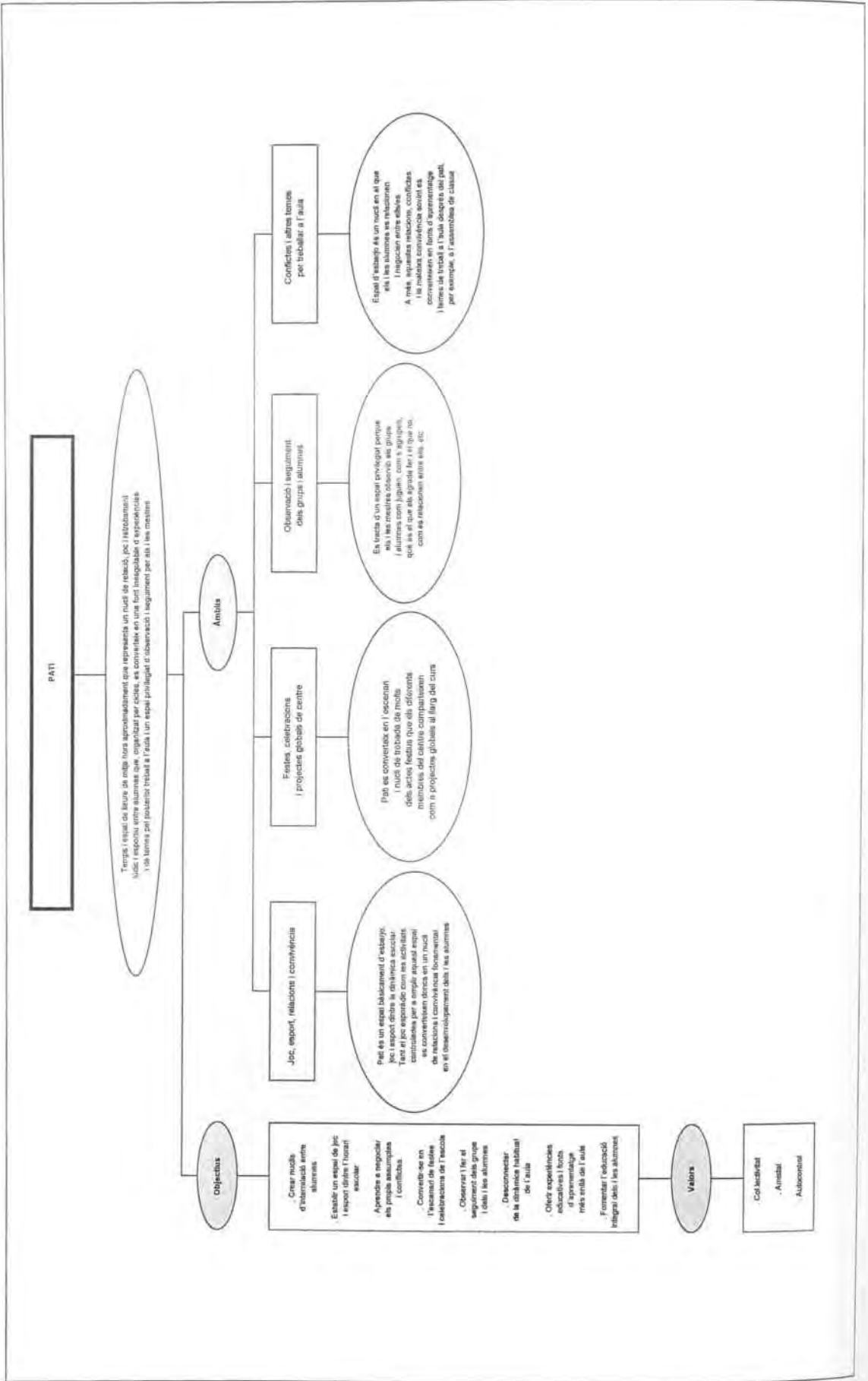
Equip que es reserva per a la pràctica d'esports d'equip fora de l'horari escolar que s'agrupen més d'un curs. En tots els casos, aquest es converteix en un nucli de joc i treball en grup important per desenvolupament dels i les alumnes

Espai per a desenvolupament i l'apropiació del propi cos

Educació física i ginyas com a excèntric d'espai, són els espais per establir una relació amb els alumnes que s'agrupen més d'un curs i s'apropien a acceptar el seu propi cos i el dels seus companys/les. Aquest és un bon espai per treballar aspectes com les rutines que posen en joc els alumnes, els companys, etc.

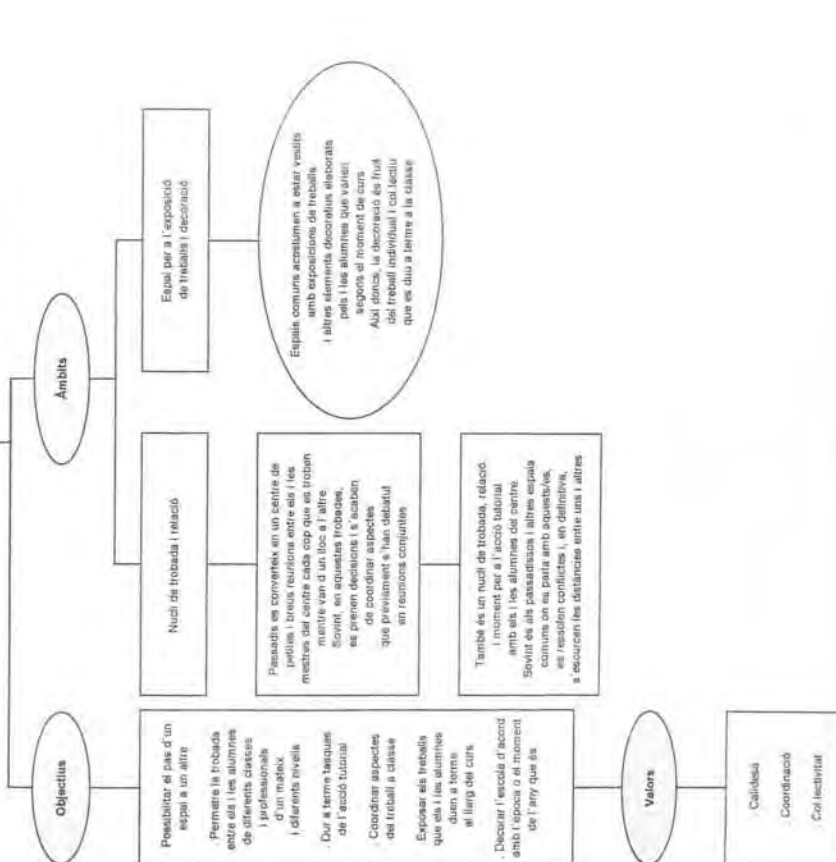
Temps per a reforçar actituds, valors i hàbits

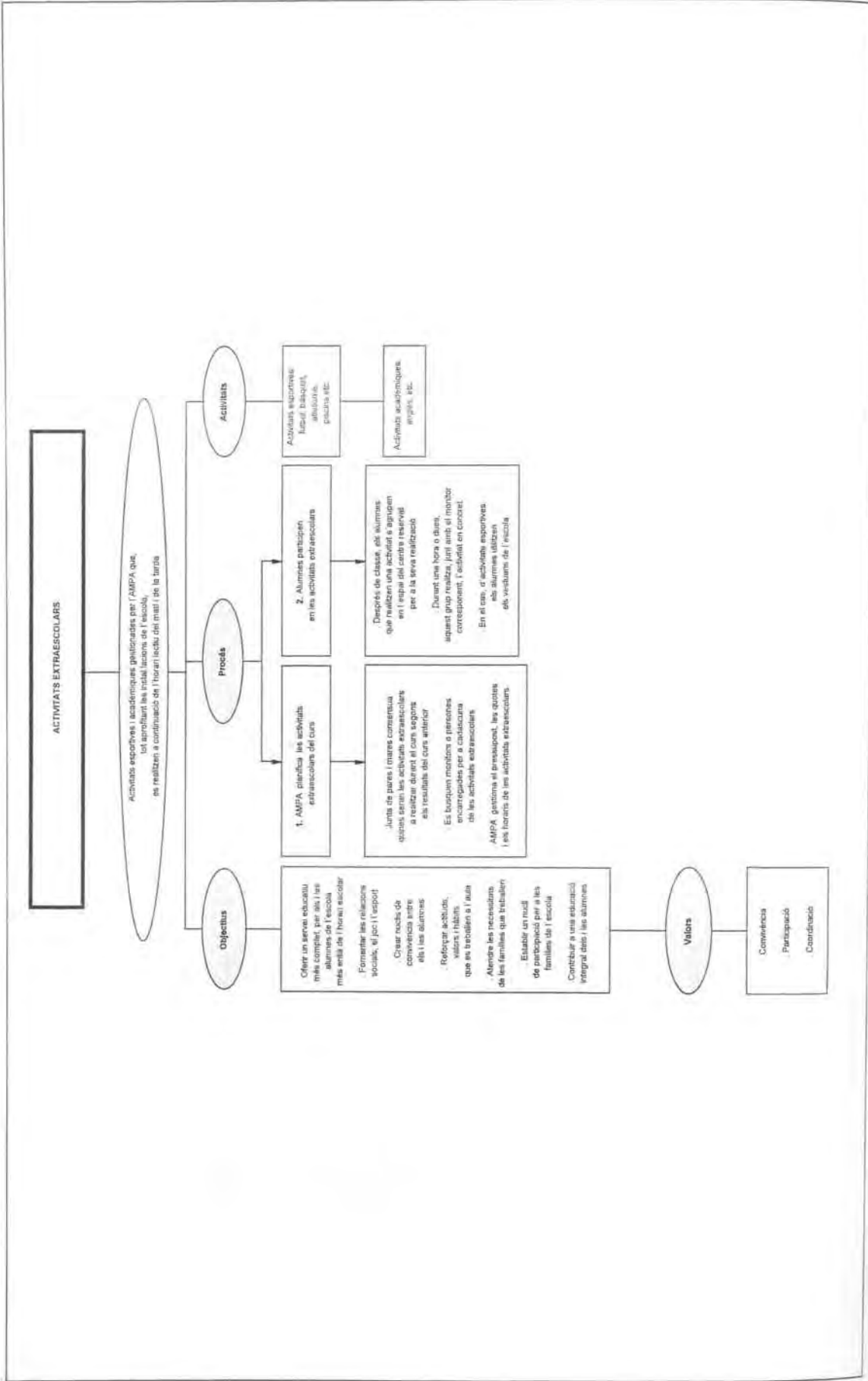
Visualització pràctica de l'equipament i reforçar actituds, valors i hàbits com: higiene, cura del material, poder, naturalitat, etc. Actituds i hàbits que l'equip i la família preferen treballar conjuntament i de forma coherent



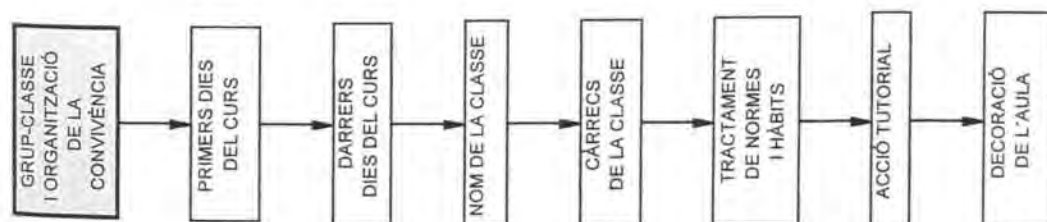
PASSADIS, ESPANS COMUNS I DECORACIÓ

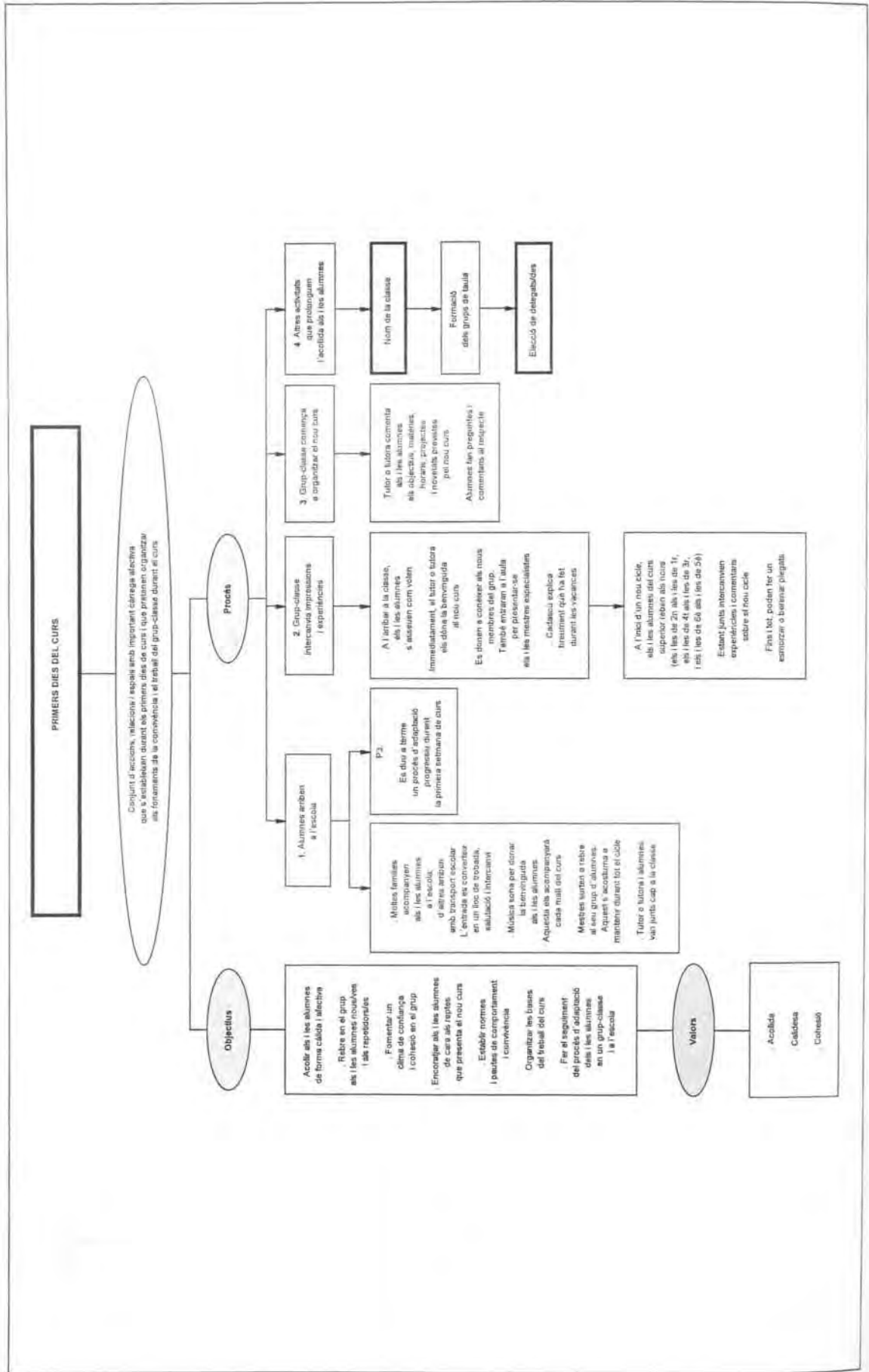
Espais i zones de pas que omplen l'aula i que es converteixen en veritables nuclis educatius pel fet de possibilitar la trobada i relació entre alumnes i mestres i aquells entre ells mateixos i ser l'escenari d'exposició dels treballs i d'una decoració elaborada pels propis alumnes





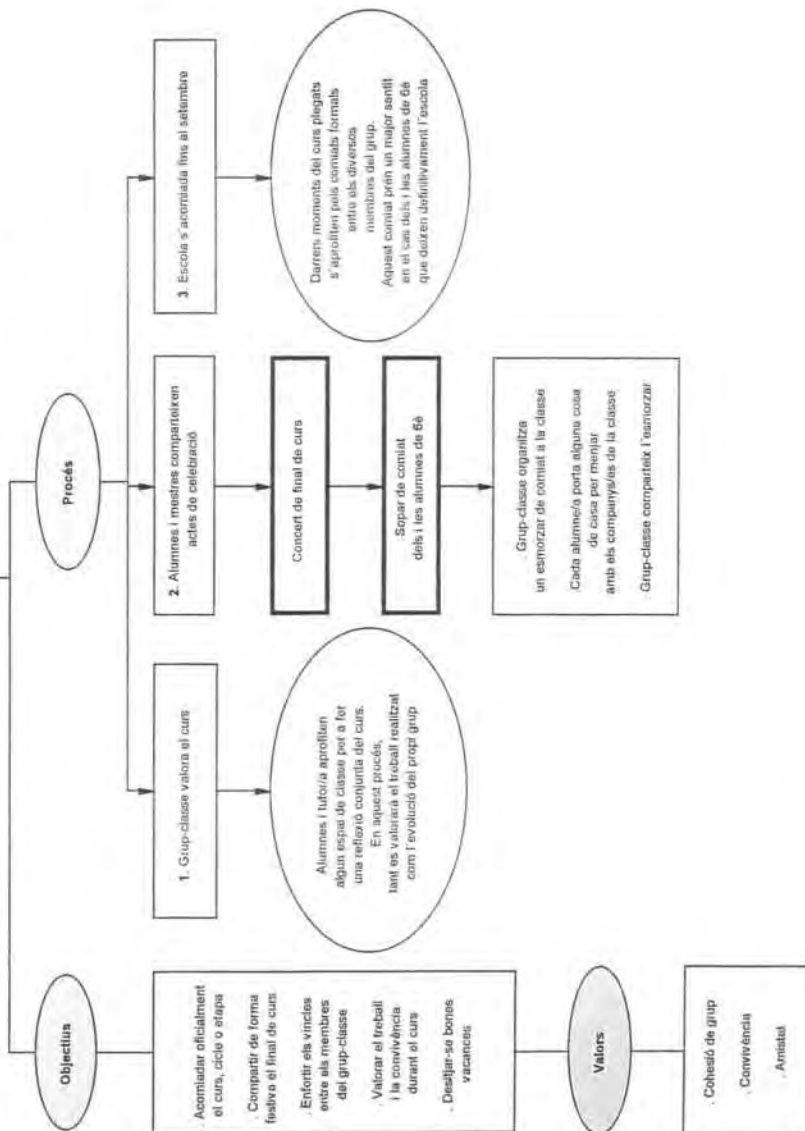
DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES: Grup-classe i organització de la convivència

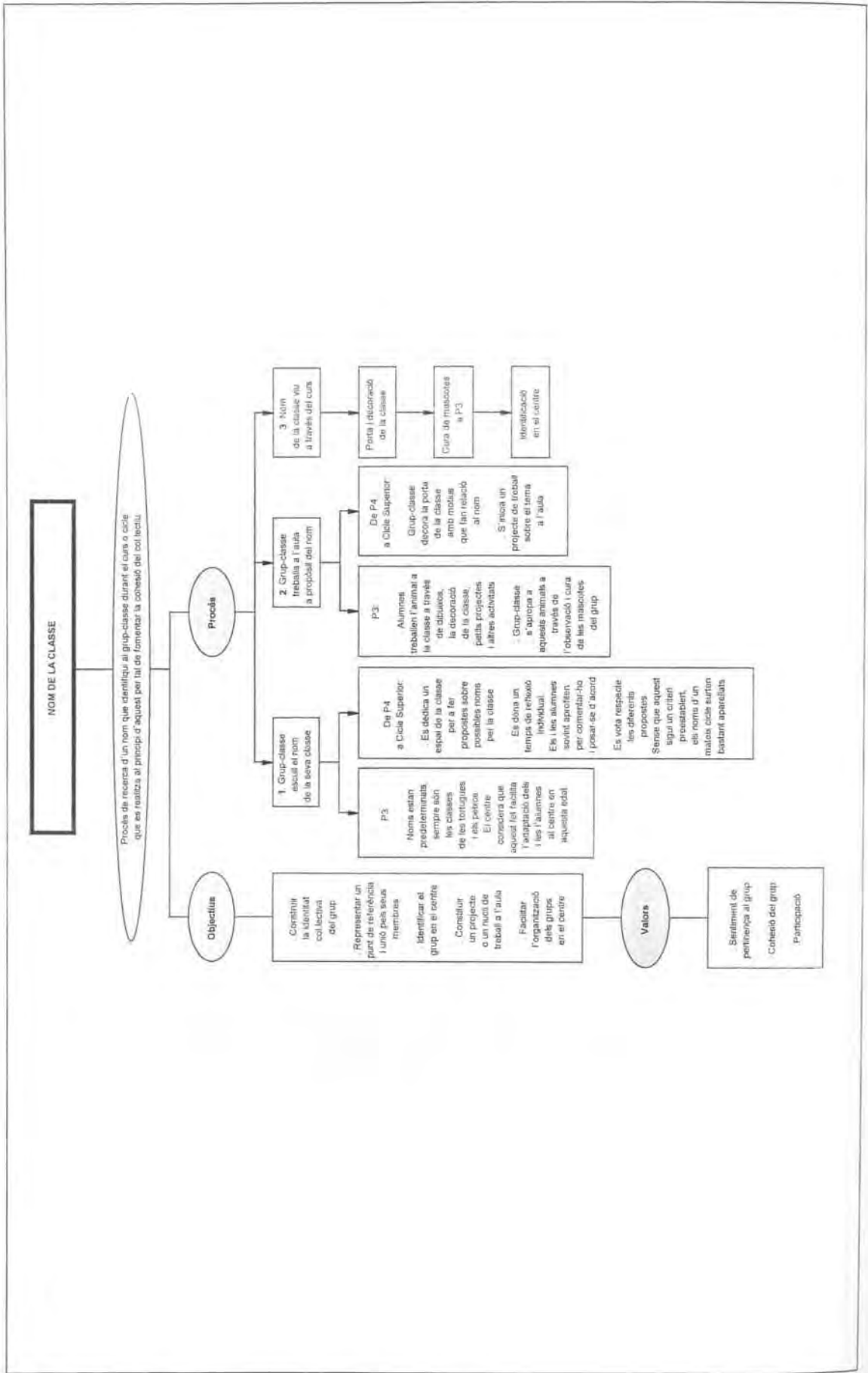




DARRERS DIES DEL CURS

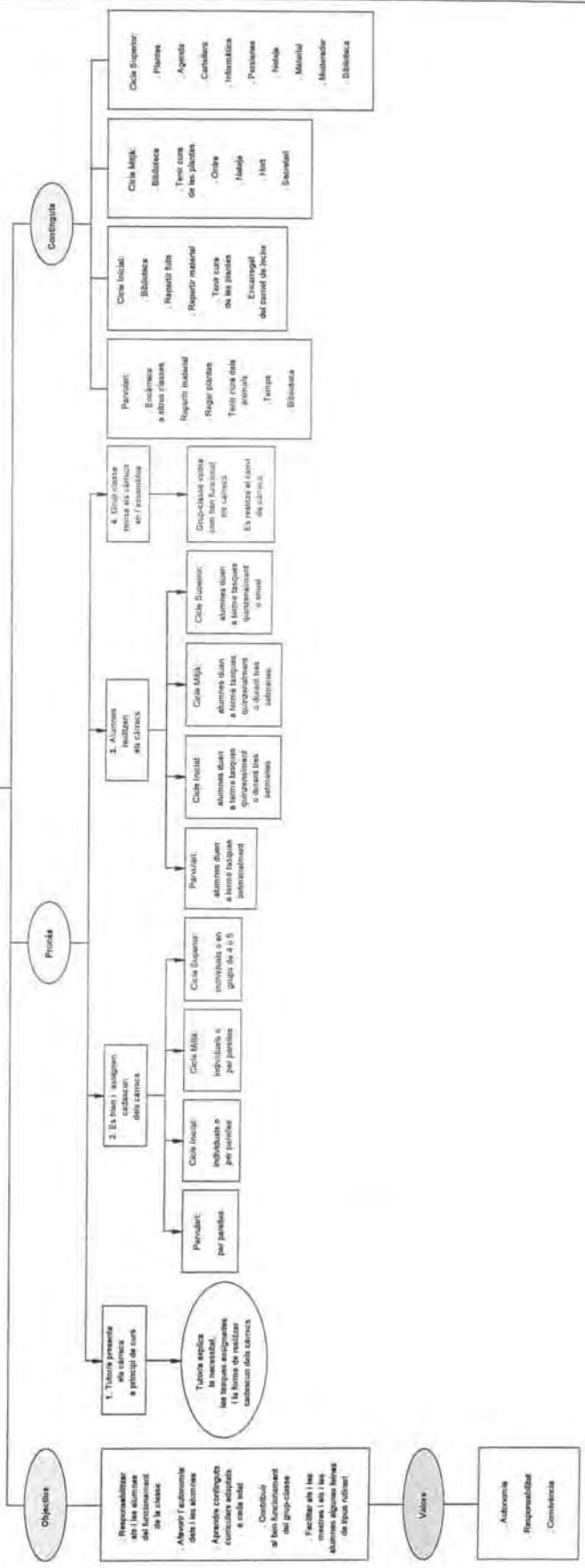
Conjunt d'accions, relacions i espais amb important càrrega afectiva que, trencant l'organització i l'horari escolar, tenen lloc la darrera setmana del curs per formalitzar el seu tancament i l'inici de les vacances

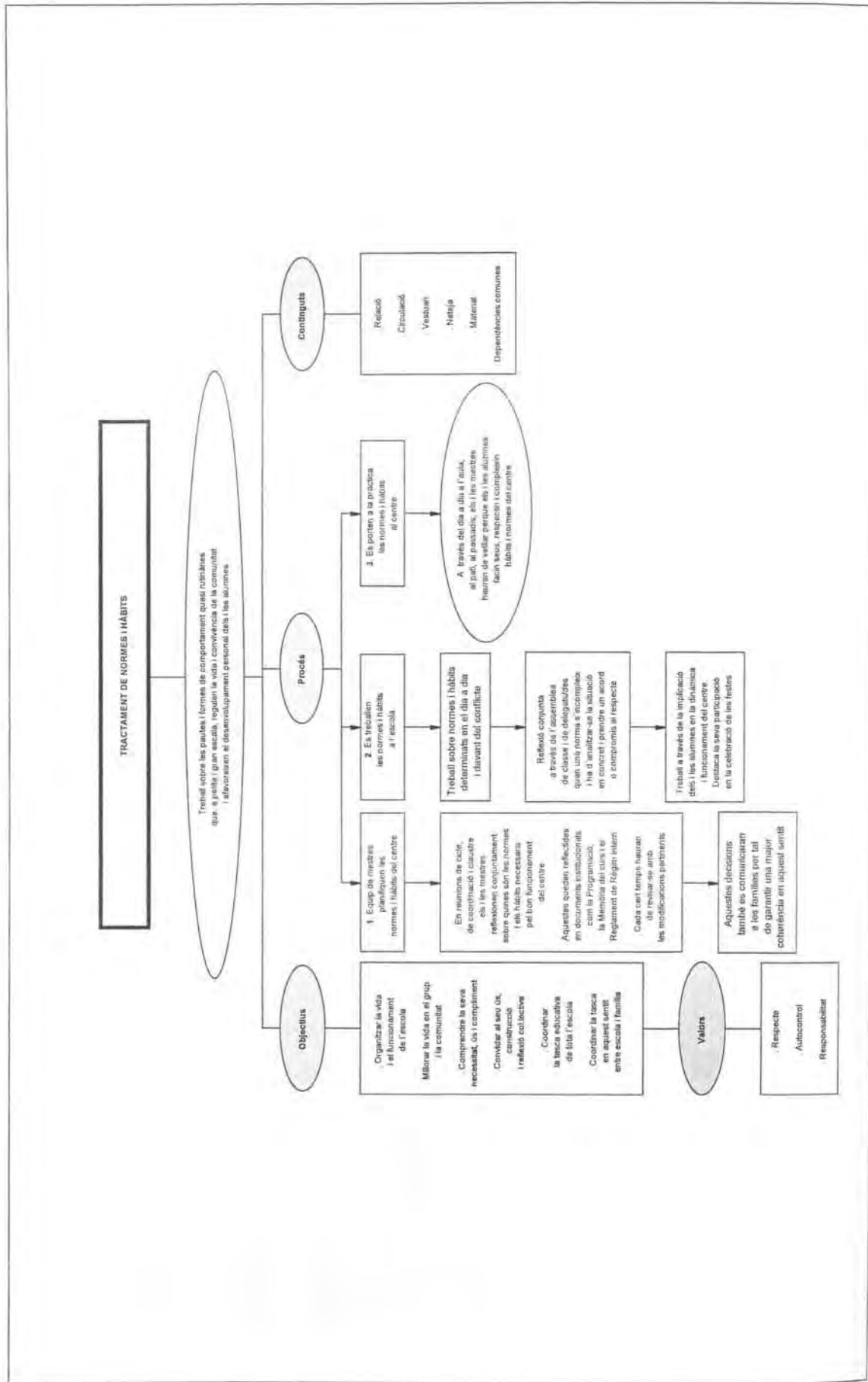




CÀRREGS DE LA CLASSE

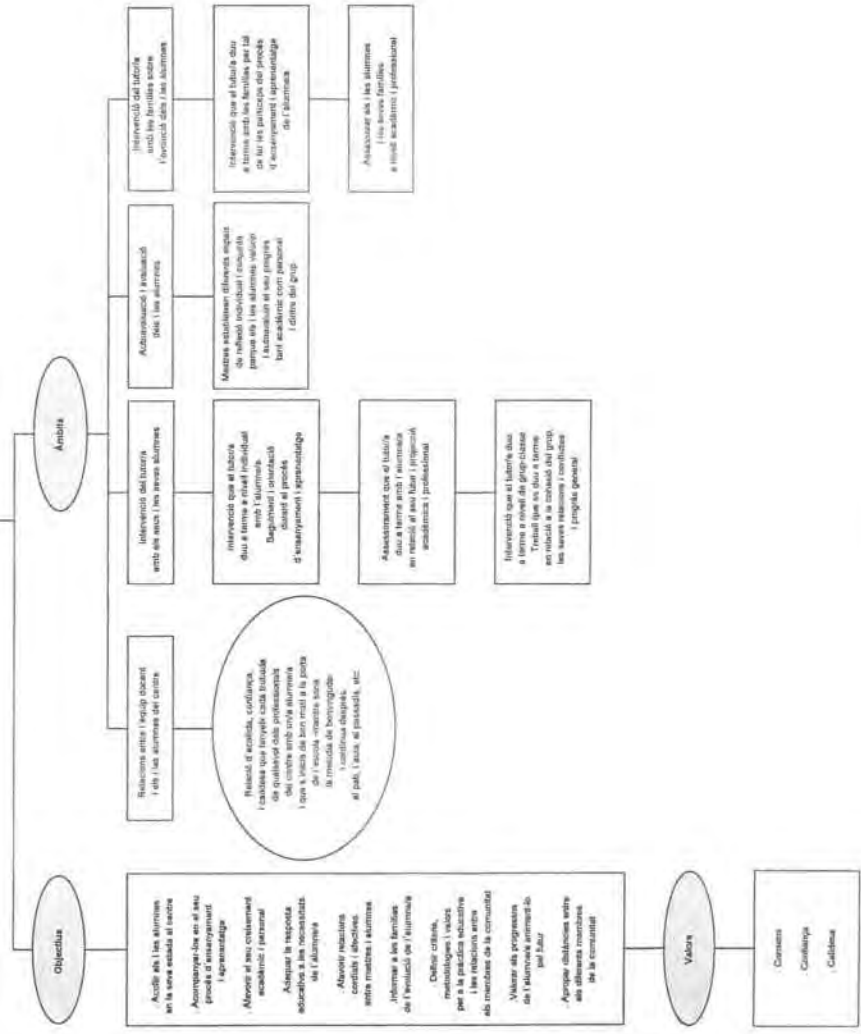
Conjunt de tasques previstes per al bon funcionament del grup-classe
 que s'assignen habitualment a un o més alumnes del grup i carmen de forma rotativa

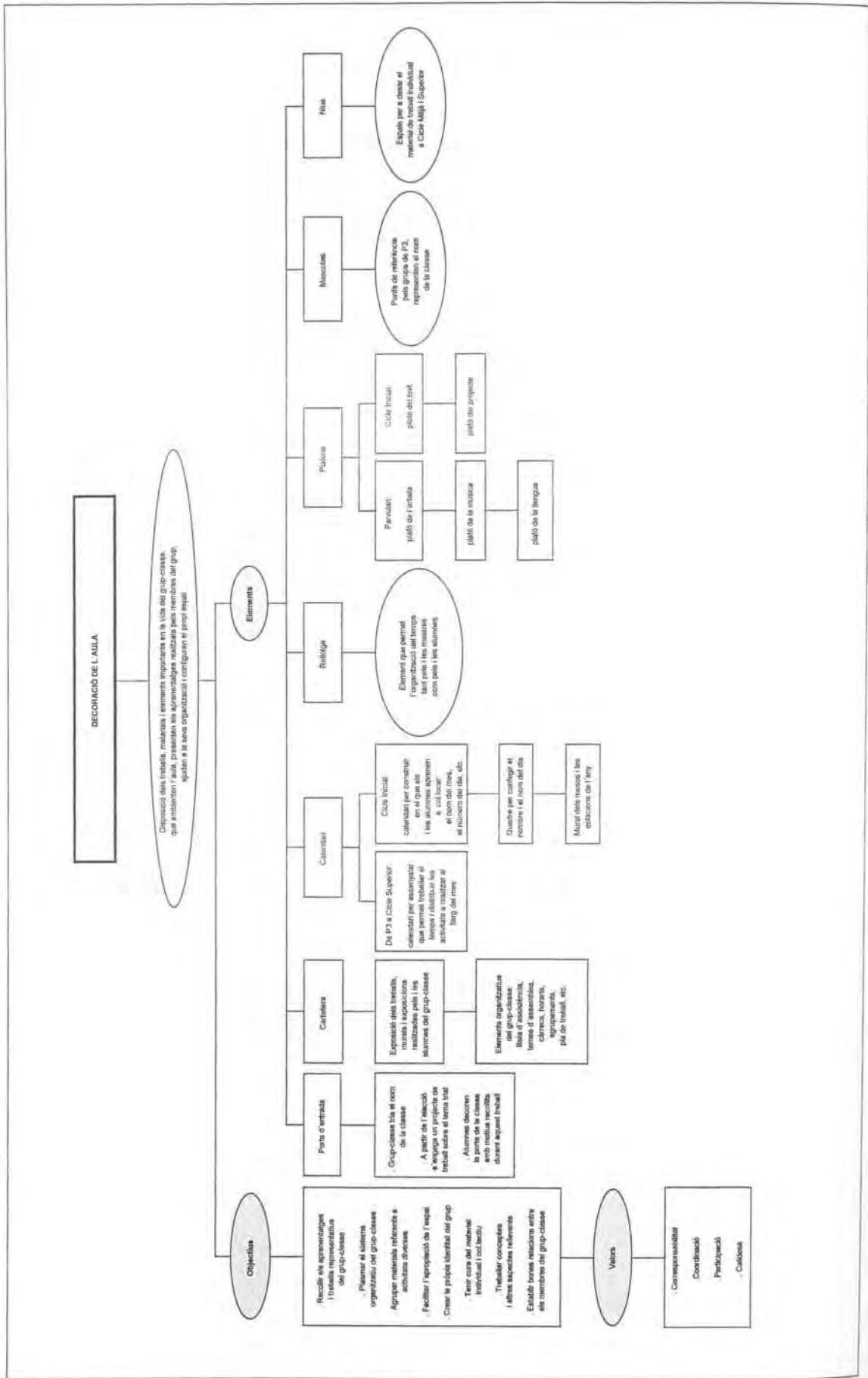


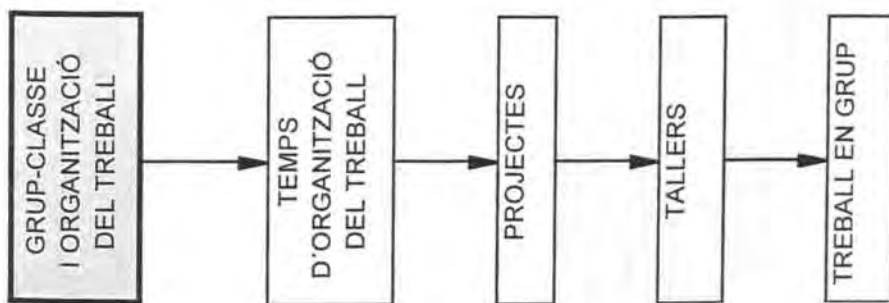


ACCIÓ TUTORIAL

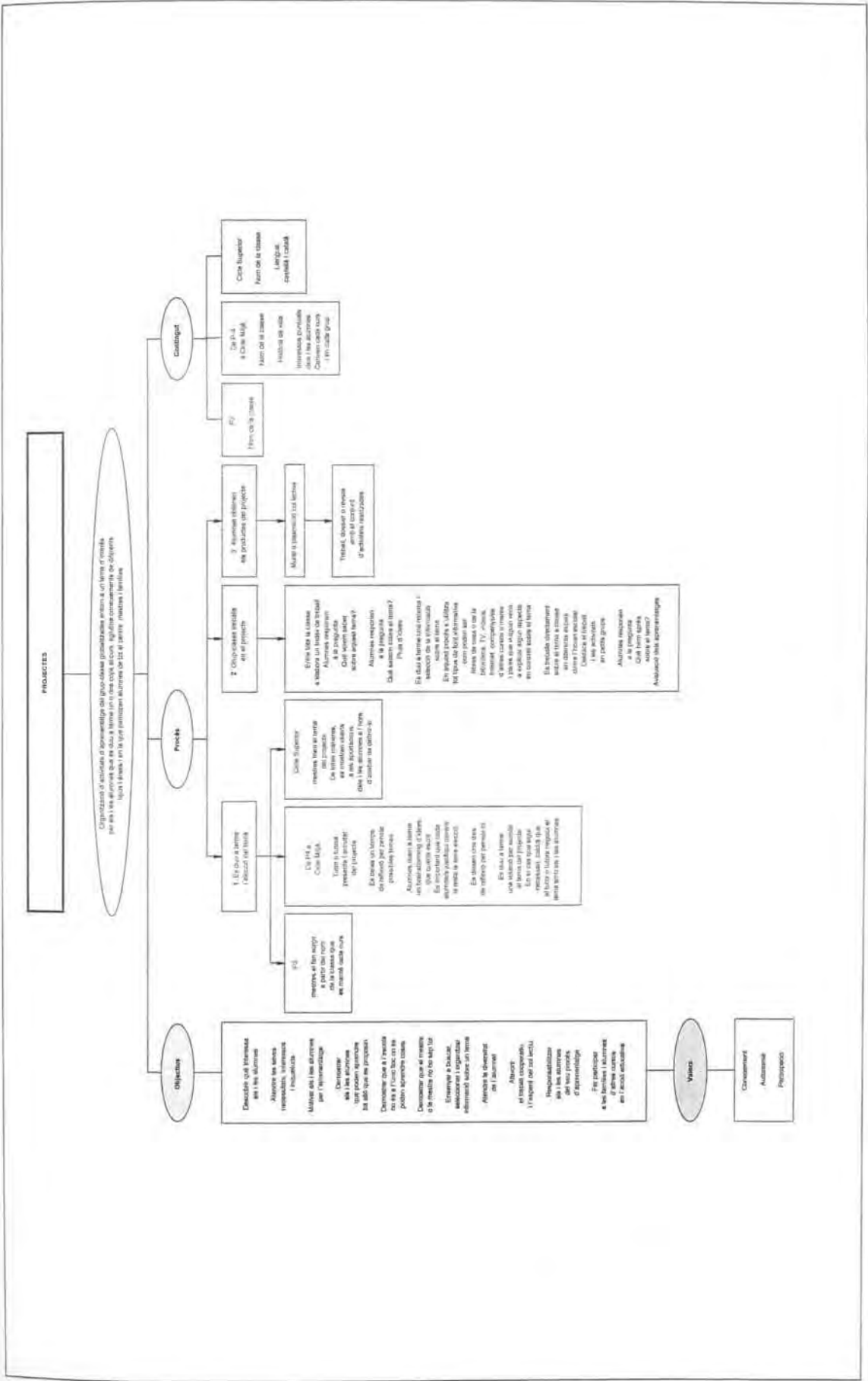
Accions i estratègies diverses que fanisia d'ua a terme de forma sistemàtica a fi de mentre una relació de confiança i proximitat amb els alumnes, les seves famílies, i comunitats en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge i ho que sigui útil al màxim possible.

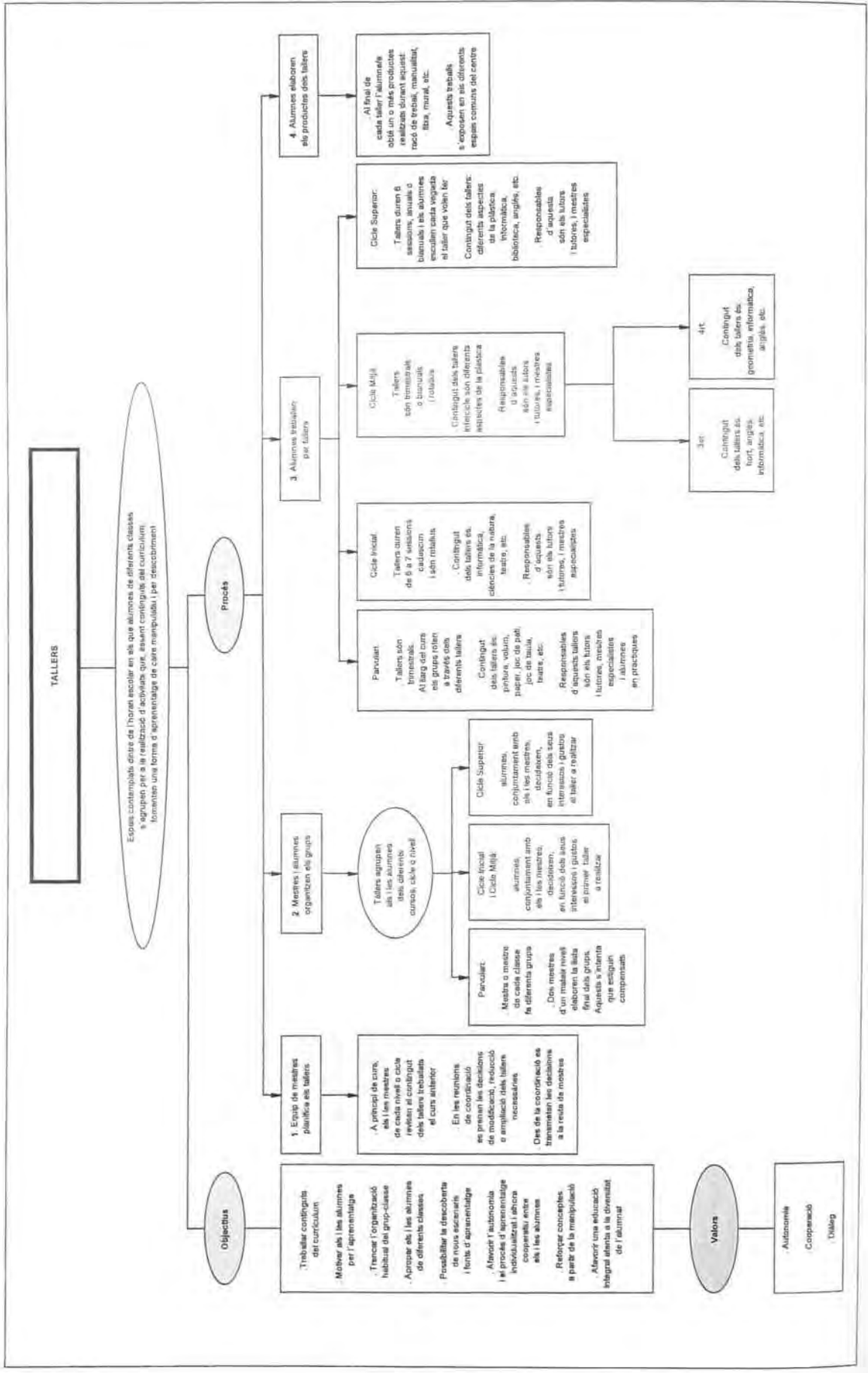






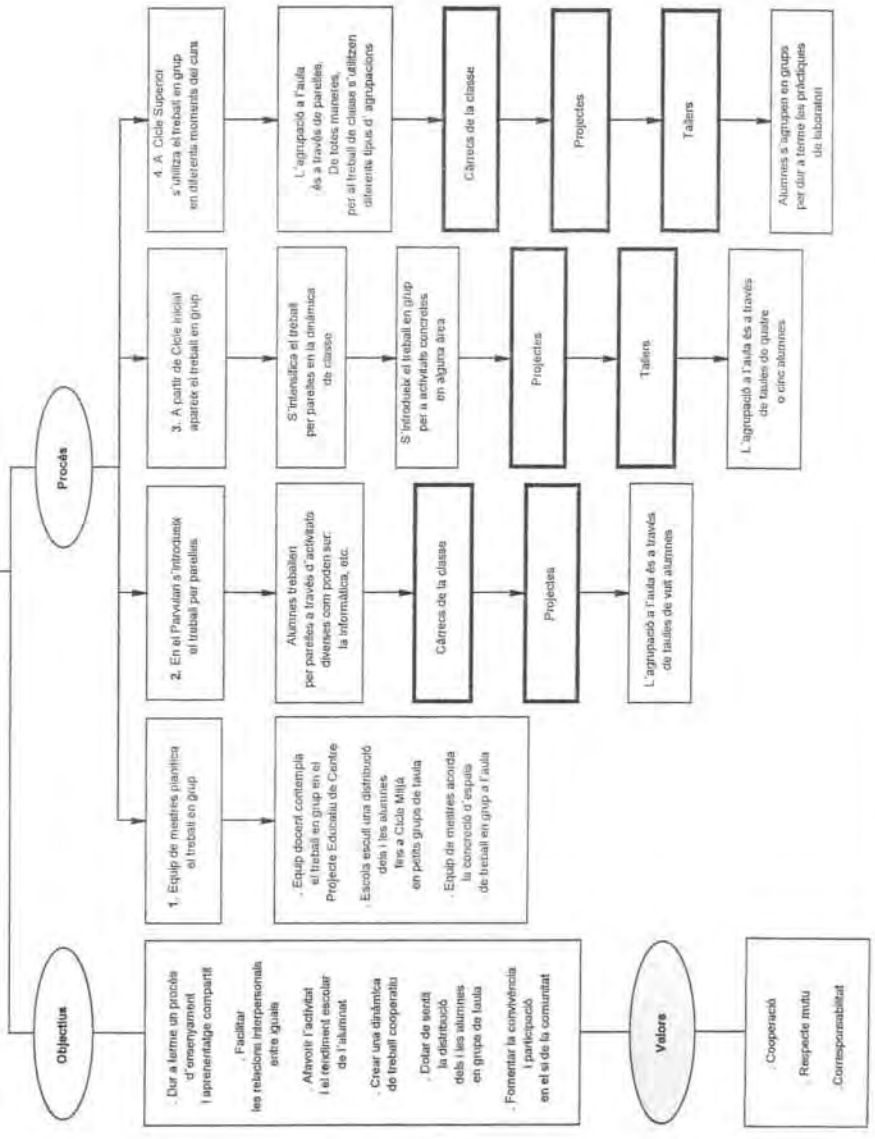
DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES: Grup-classe i organització del treball





TREBALL EN GRUP

Metodologia de treball fomentada en la utilització de petits grups d'alumnes com a sistema d'organitzar i compartir el procés d'aprenentatge i orientatges entre aquests a través de l'escolarietat i en diferents moments del curs



FESTES
I CELEBRACIONS

FESTA
D'ANIVERSARI

CASTANYADA

FESTA DE SANTA
CECILIA

NADAL

CARNESTOLTES

PASQUA

BALLADA DE
PRIMAVERA

SANT JORDI

CONCERT DE FINAL
DE CURS

SOPAR DE COMIAT
DELS I LES
ALUMNES DE 6º

DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES:

Festes i celebracions

FESTA D'ANIVERSARI

Celebració d'un grup-classe que representa l'homenatge i el reconeixement de cadascun dels seus membres en la data del seu naixement i els aplega en un breuacte col·lectiu a l'aula

Objectius

- Celebrar la data de naixement de cadascun dels i les alumnes d'un grup-classe
- Crear un espai d'homenatge i reconeixement per a cada alumna/a davant del grup
- Treballar el respecte i l'autestima dels i les alumnes
- Fomentar la cohesió del grup i el sentiment de pertinença a aquest
- Establir un espai de coordinació amb les famílies

Valors

- Autestima
- Coordinació
- Participació

Processos

1. Equip de mestres planifica la celebració dels aniversaris

- Cada tutor/a elabora una llista amb els i les alumnes de la seva classe i les seves dates de naixement
- Aquesta llista estarà penjada a la cartellera de la classe
- Mestres aprofiten alguna reunió amb les famílies per informar-les sobre la celebració dels aniversaris a l'escola i donar també la llista d'aquests
- L'escola considera convenient que la celebració es faci al voltant d'un breuacte, evitant les lliçons, bosses de caramells, i que les famílies es coordinin entre si en el cas que els aniversaris dels seus fills/es siguin propers en el calendari

2. Escola organitza les dates dels aniversaris dels i les alumnes

P3:
es celebra la tarda del millor dia en el que l'alumne/a fa els anys

De P4 a Cicle Inicial:
es celebra una tarda de la tercera setmana del mes en el que l'alumne/a compleix els anys. S'agrupen els aniversaris dels i les alumnes d'aquell mes.

Cicle Mitjà:
alumne/a que vol portar alguna cosa per repartir entre els seus companys/a el mateix dia del seu aniversari

Cicle Superior:
no es celebren, al no és en el cas que l'alumne/a ho vulgui

3. Grup-classe prepara la celebració de l'aniversari a l'aula

Grup-classe prepara un dibuix per a l'alumne/a que celebra l'aniversari. Aquest pot ser dibuix, una cançó, o bé els noms de tots els alumnes de la classe, un dibuix de dibuixos dibuixats pels i les alumnes, etc.

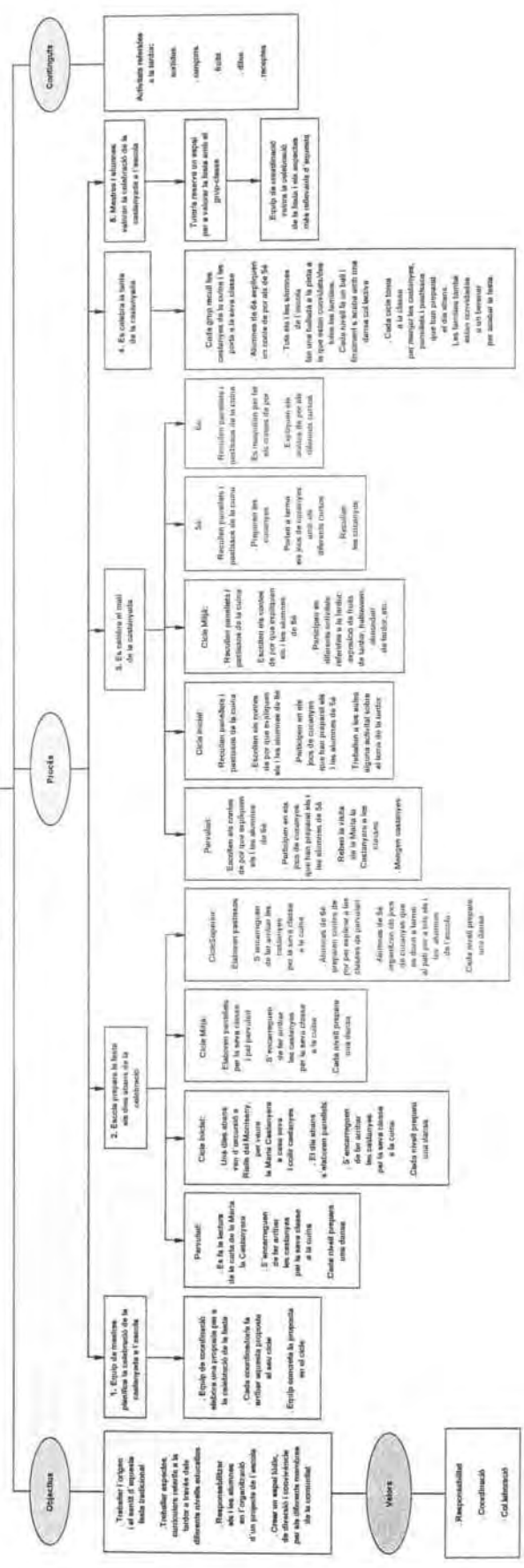
Alumnes que celebren l'aniversari es coordinen per preparar el breuacte que compartiran amb la resta de companys/a de classe. Cal destacar el paper de les famílies en aquest procés

4. Grup-classe comparteix la celebració de l'aniversari

Grup-classe fecta a l'alumne/a que celebra l'aniversari i canta una cançó, etc.
Alumnes li donen l'obsequi que han elaborat per a ell.
Alumne/a homenajegada convidada als seus companys/a a berenar amb el que ha dut de casa: coca, sopes, galetes, etc.

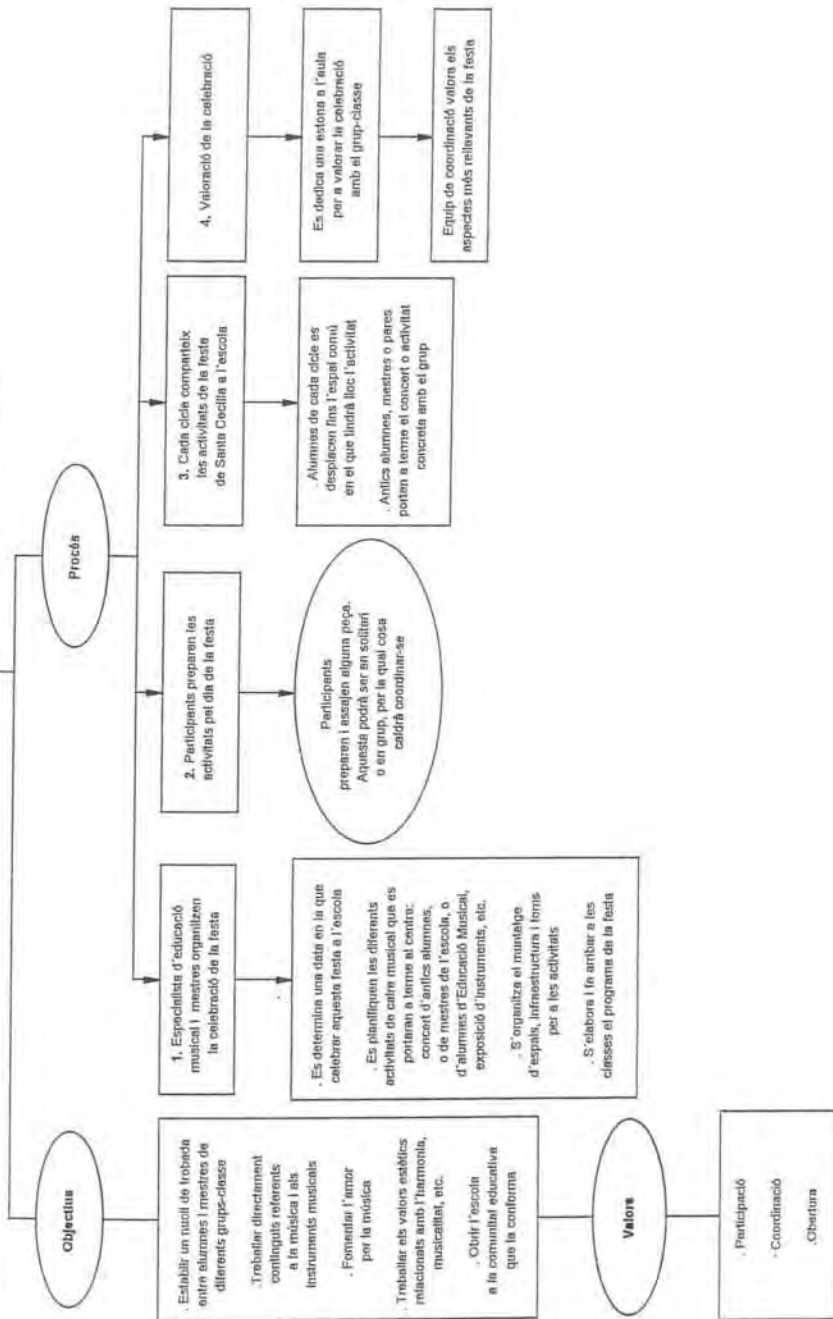
CASTANYADA

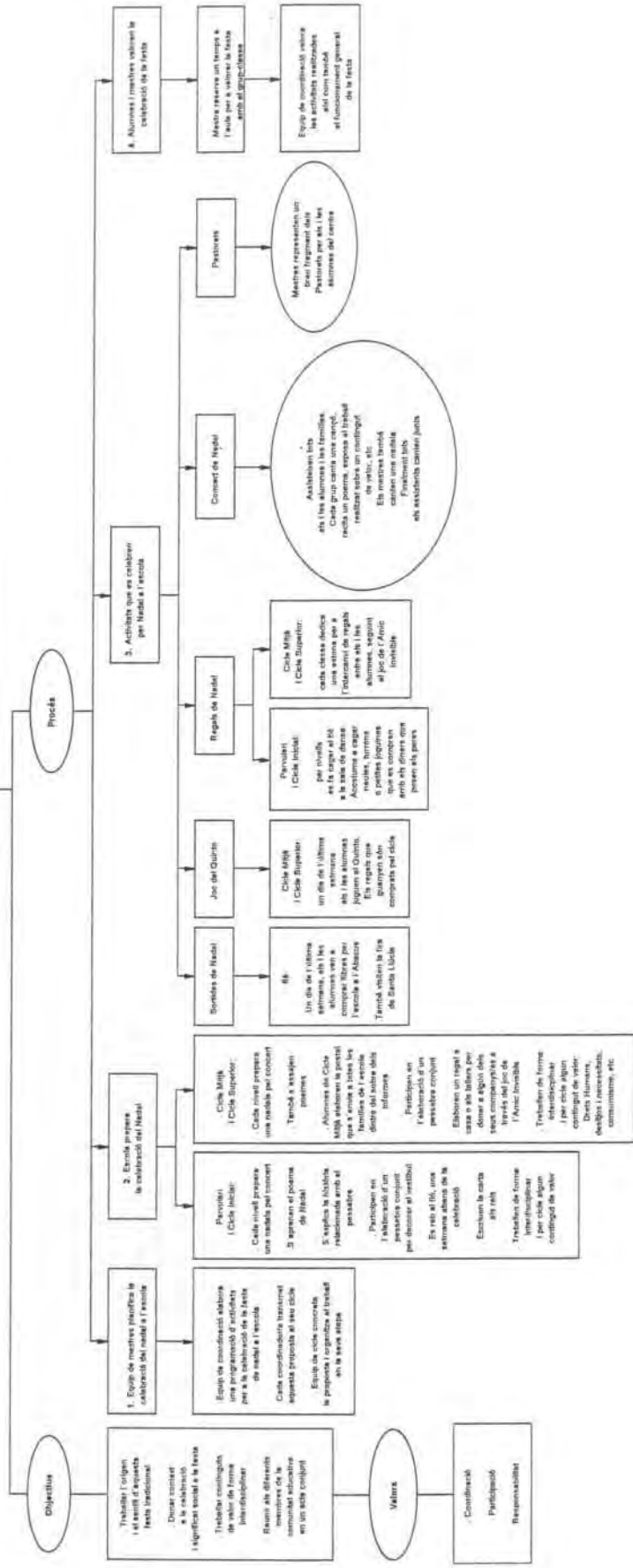
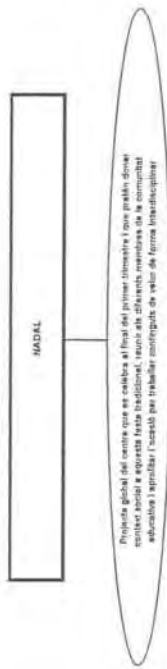
Projecte educatiu d'ensenyament dels usos i costums de la cultura popular de Catalunya. Objectiu general: **Millorar l'aprenentatge de la llengua catalana a través de la cultura popular de Catalunya.**



FESTA DE SANTA CECILIA

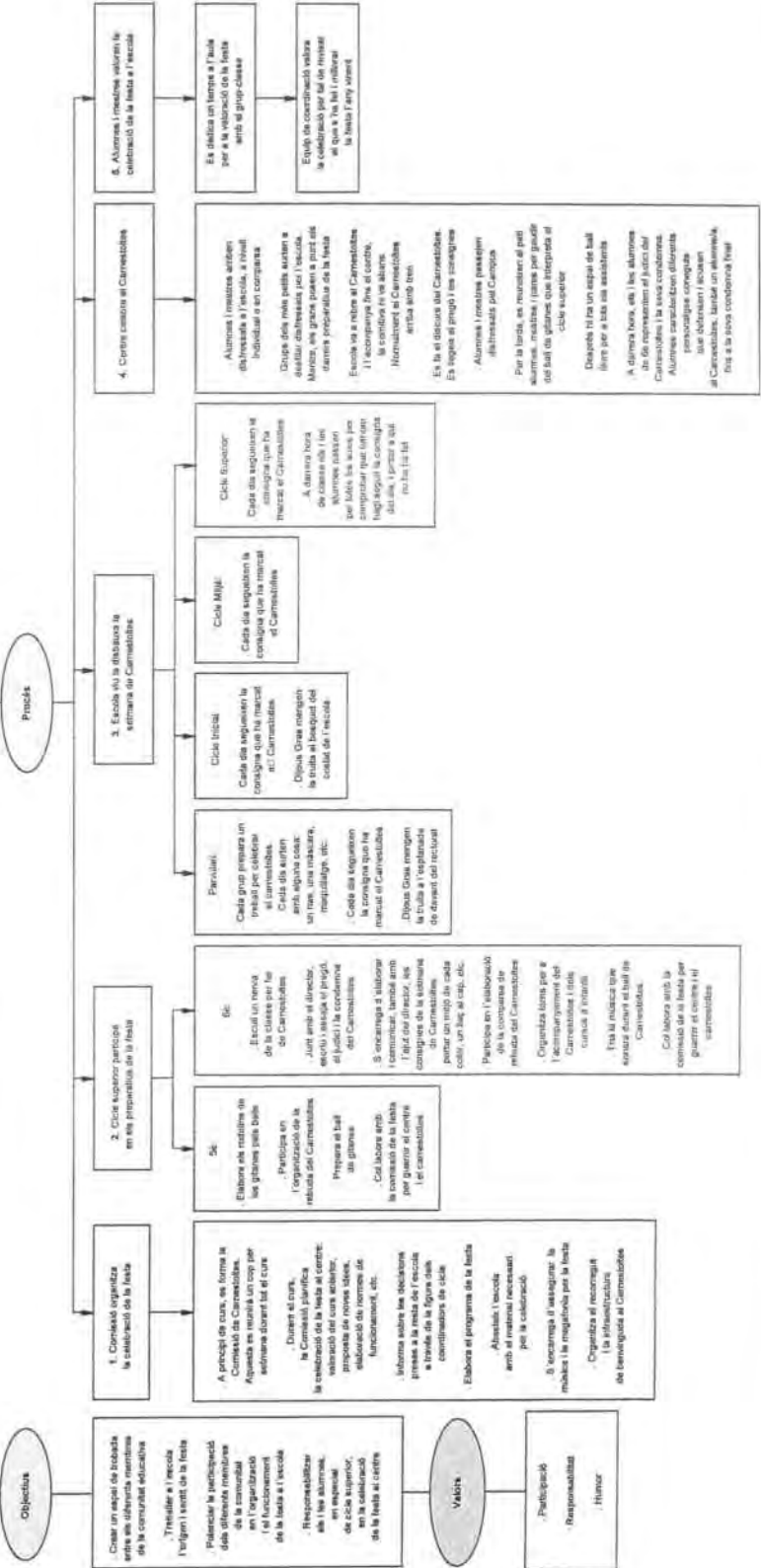
Acte que, amb motiu de la celebració de la patrona dels músics a l'escola, reunirà a mestres, alumnes i de vegades també pares d'un mateix cicle durant una tarda del primer trimestre per compartir alguna activitat, que varà cada any, relacionada amb la música

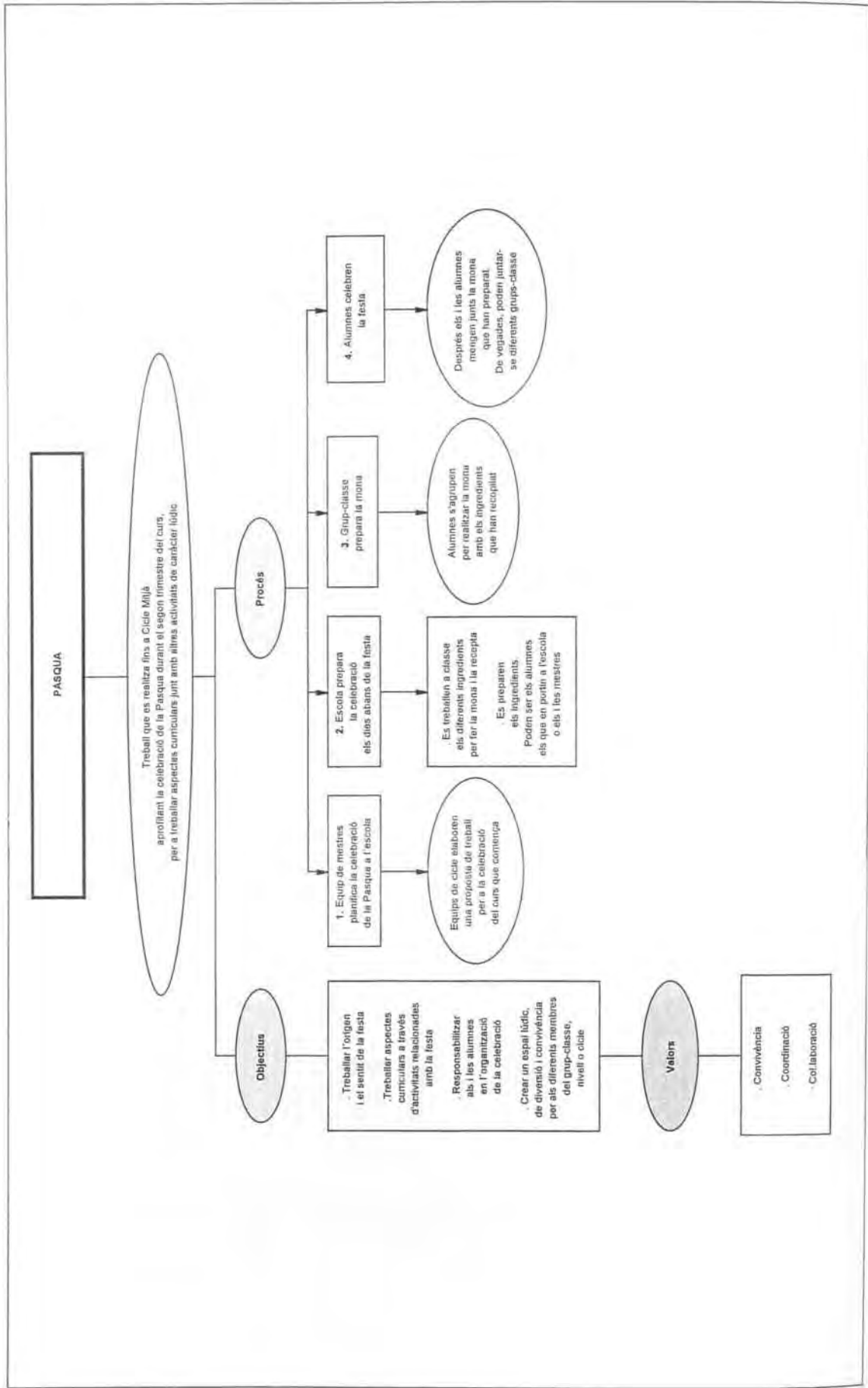




CARNESTOLTES

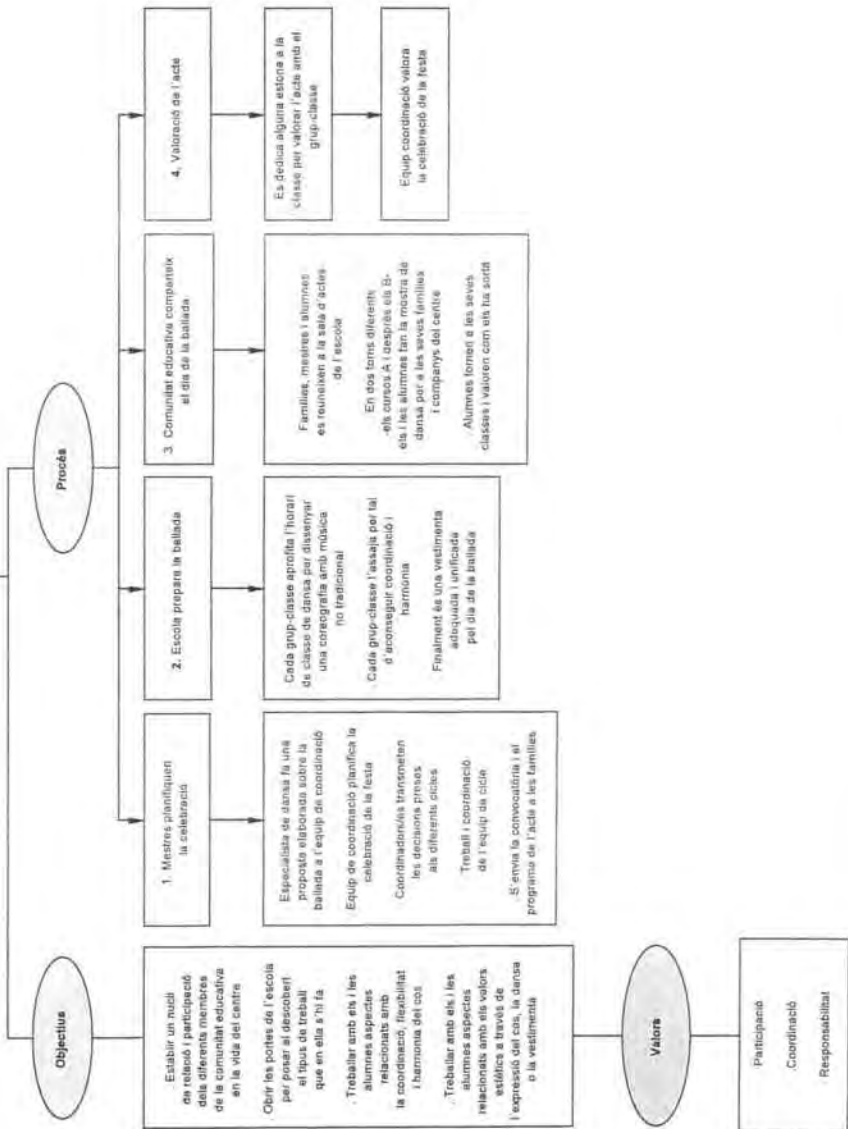
Projecte global del centre que munta i implica als alumnes membres de la comunitat educativa, especialment als i les alumnes de 6è, per construir una celebració de caràcter lúdic que fomenti la decisió que precedirà a la quarantena.

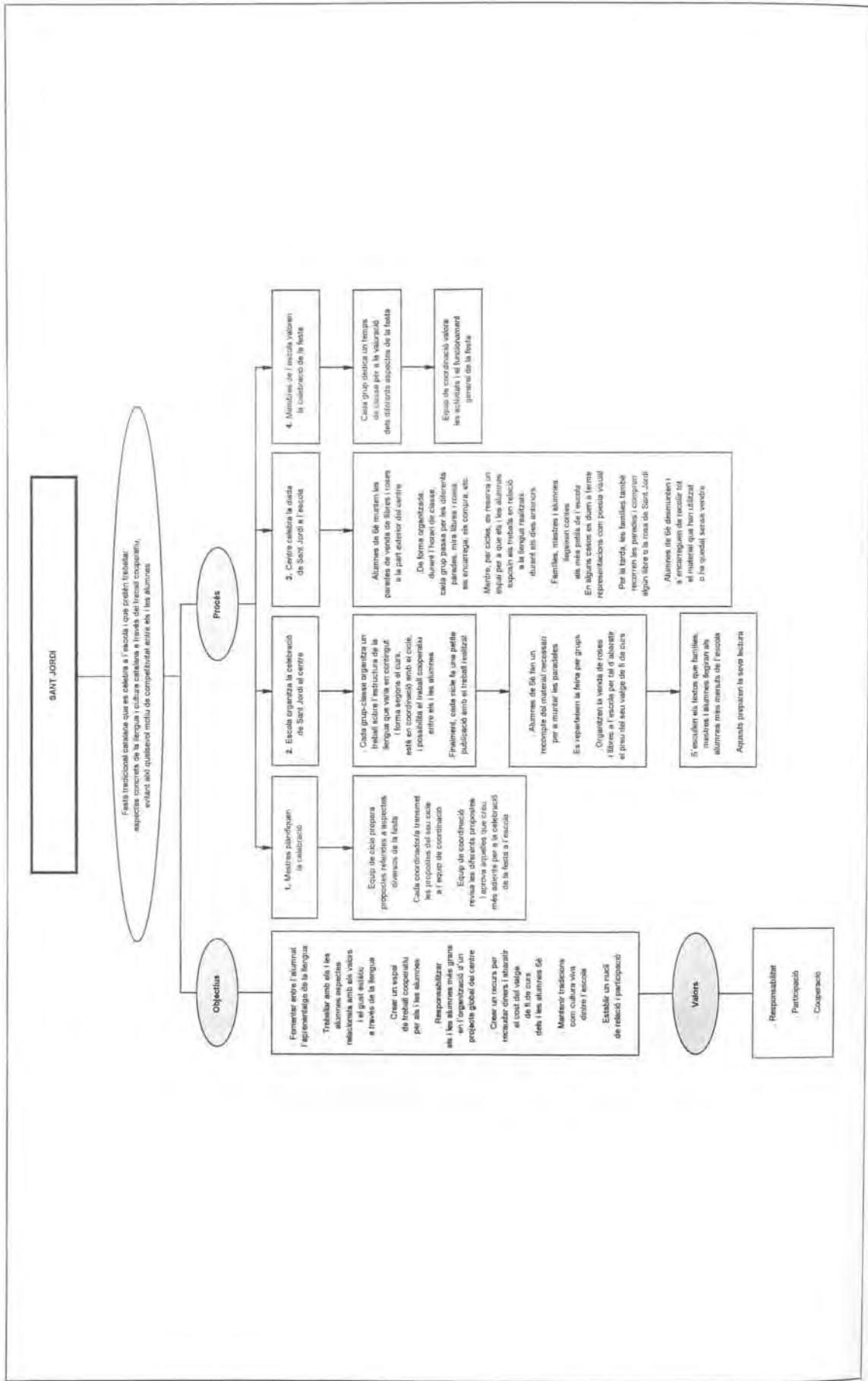




BALLADA DE PRIMAVERA

Acte que reunirà, a la sala d'actes de l'escola i en dos tornos diferents, a famílies, mestres i alumnes durant una tarda del segon trimestre per compartir una celebració de l'escola i fer una mostra del treball que sobre els continguts de música i dansa es fa a l'escola.





CONCERT DE FINAL DE CURS

Acte de caràcter musical i amb important caràcter festiu que reuneix als diferents membres de la comunitat educativa un dels darrers dies de classe per acomiadar oficialment el curs, i en especial als i les alumnes de 6è que abandonen l'escola per passar a l'institut.

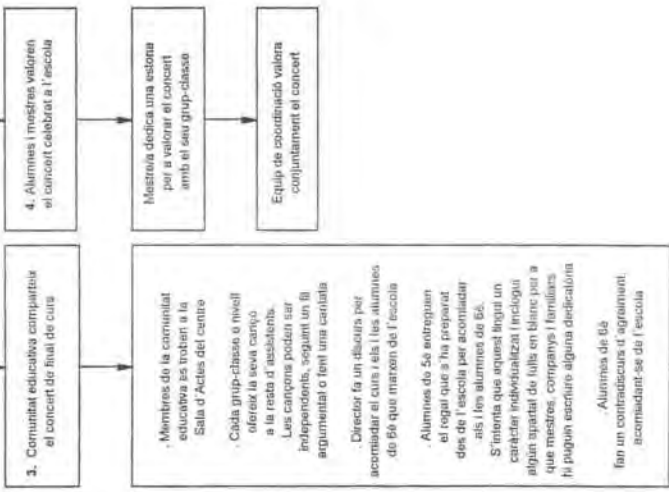
Objectius

- Establir un espai en el que acomiadar oficialment el curs de forma compartida
- Donar conyat de forma conjunta als i les alumnes de 6è que abandonen ja l'escola
- Crear un nucli de relació i participació entre els diferents membres de la comunitat educativa
- Treballar directament continguts referents a la música
- Dissenyar-se unes bones vacances

Valors

- Participació
- Convivència
- Amistat

Procediment



SOPAR DE COMIAT DELS I LES ALUMNES DE 6º

Acte festiu i amb forta càrrega emotiva que reuneix a l'escola, un vespre a final de curs, els i les alumnes de 6º, les seves famílies als i les mestres que han estat amb la promoció que acaba, per celebrar el final d'una etapa educativa a l'escola i el començament d'una altra de nova.

Objectius

- Establir un espai de comiat a nivell institucional
- Crear un nucli de trobada entre alumnes, famílies i mestres que finalitza la promoció que finalitza
- Acompanyar als i les alumnes i les seves famílies fins el darrer dia de la seva estança a l'escola
- Simbolitzar el final d'una etapa i el començament d'una de nova
- Desitjar un futur pròsper als i les alumnes que marxen de l'escola

Valors

- Amistat
- Cohesió
- Coordinació

Procés

1. Famílies preparen el sopar i l'acte de comiat

Si encarreguen d'organitzar el sopar se coordinació amb els encarregats del menjador

Preparen els regals que es lliuraran de forma original i cada any diferent durant la celebració a escola, mestres i alumnes

Habitualment també organitzen un petit show o espectacle de comiat pels i les assistents, i en aprofiten pels i les alumnes

També s'encarreguen de convocar als i les assistents a l'acte. Sovint ho han de fer conjuntament amb professionals del centre, per tal de no deixar-se cap minuteta de la promoció que finalitza la seva estada a l'escola

2. Es celebra el sopar de comiat

Famílies, alumnes i mestres que en algun moment han tingut un sopar en el que aprofiten per recordar i comentar anècdotes de la seva història comuna al centre

3. Famílies, mestres i alumnes compareixen i acte de comiat

Membres de la comunitat educativa es troben a la sala d'Actes del centre

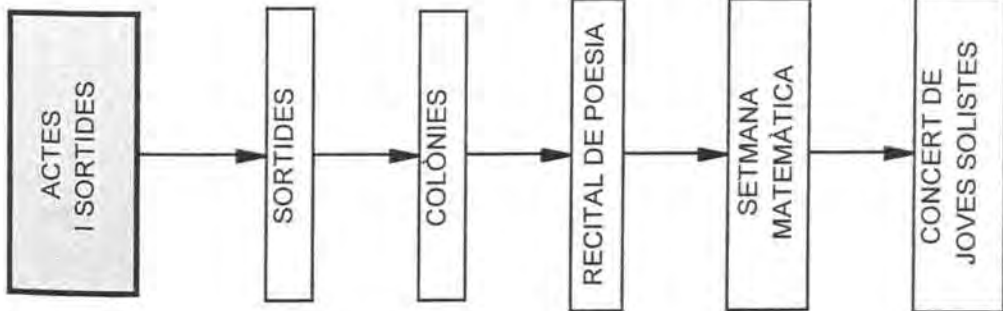
Famílies fan un breu discurs d'agraïment a l'escola pel temps compartit

Famílies entreguen un obsequi a l'escola, a cadascun dels i les alumnes i als professors/es

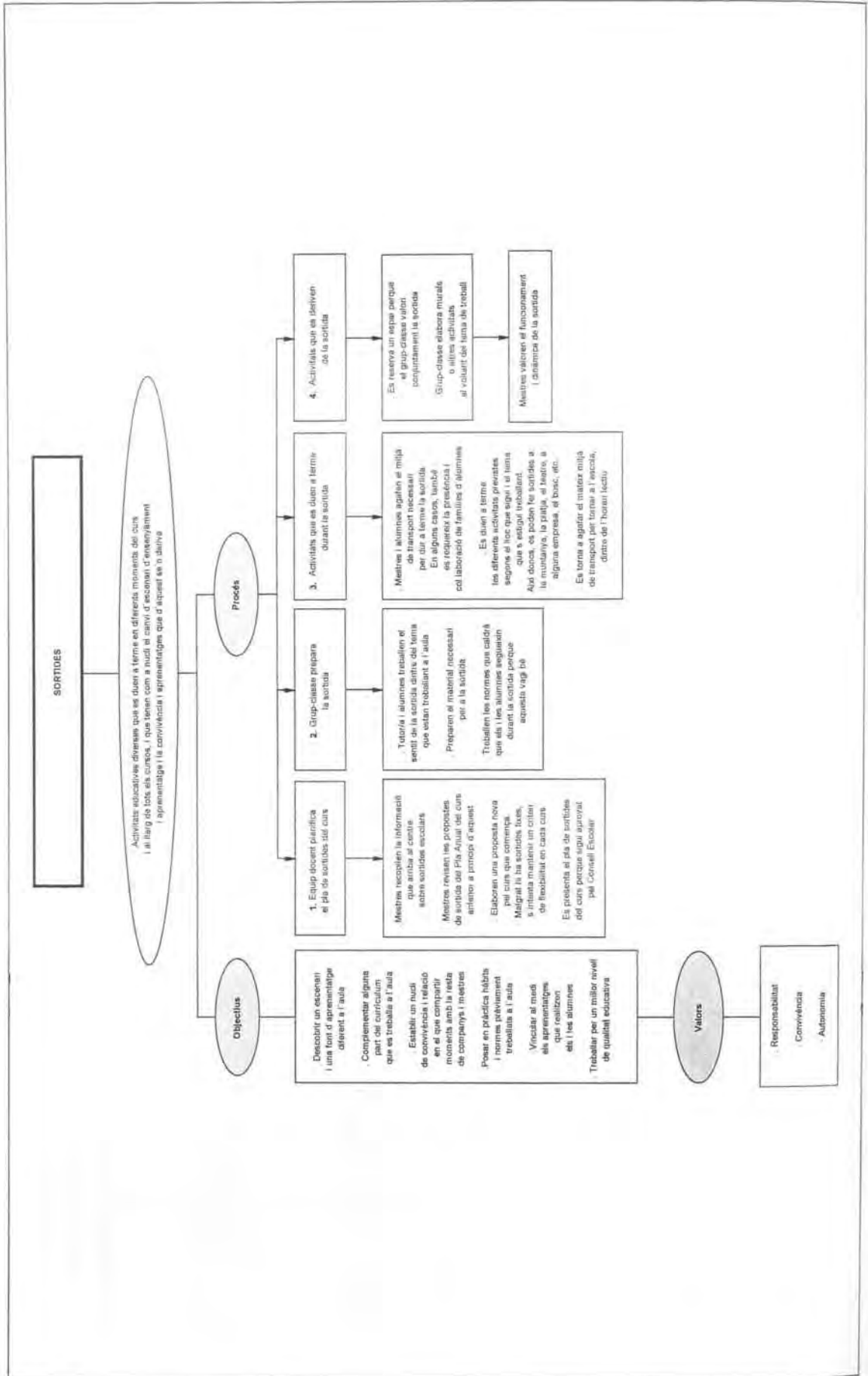
Sovint, els i les alumnes també fan un petit discurs d'acompanyament de l'escola, distanciant algunes de les seves vivències durant la seva estada al centre

Director fa un parlament de comiat

També, un habitual que per acabar la festa els pares organitzen un petit show o espectacle pels i les assistents a la celebració

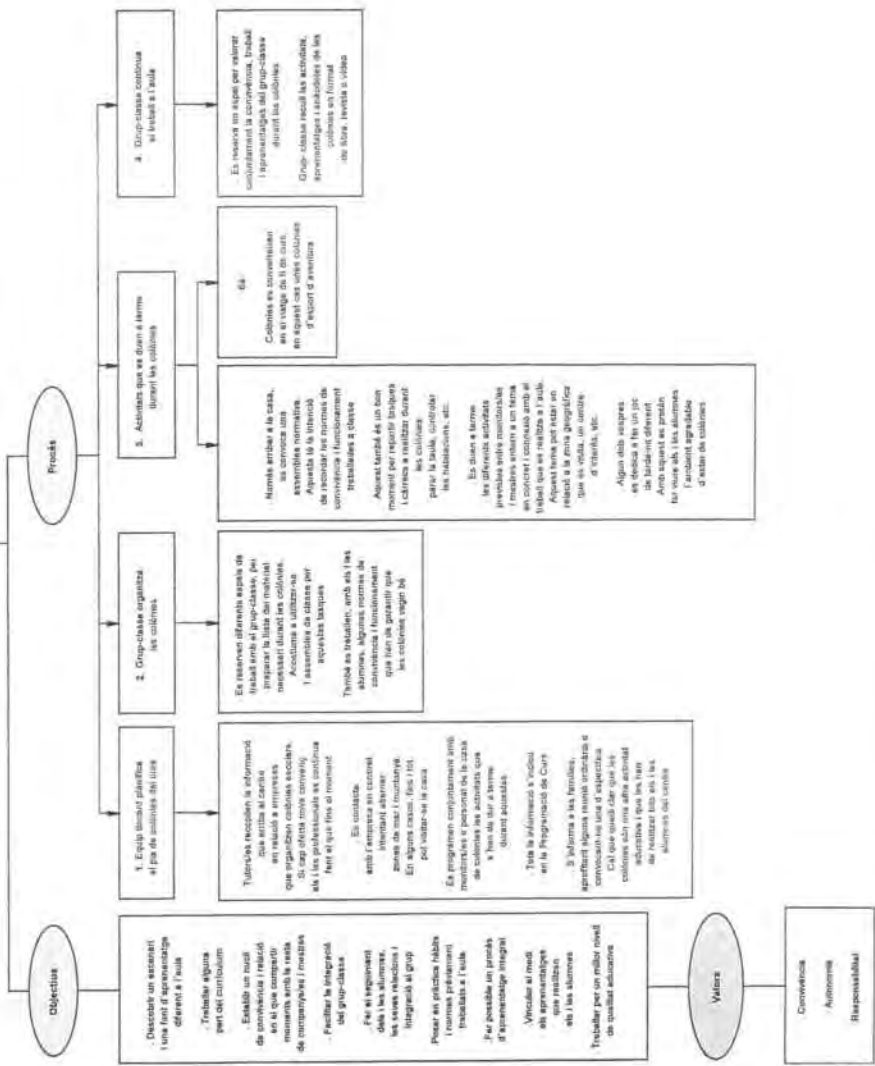


DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES: Actes i sortides



COLÒNIES

Activitat lúdica i educativa que reuneix als i les alumnes i alumnes d'un mateix nivell
-dels 3r fins a 6è- durant uns 3 o 5 dies en un espai destinat a l'educació
on el qual l'usuari de colònies i l'equip de colònies podran realitzar activitats diverses



Objectius

- Dissenyar un itinerari i una font d'aprenentatge diferent a l'escola
- Treballar alguna part del currículum
- Establir un nou tipus de convivència i relació en el que compartim moments amb la resta de companys i companyes
- Facilitar la integració del grup-classe
- Fer el seguiment dels alumnes i alumneses i integrar-los al grup
- Posar en pràctica hàbits i normes prèviament establertes a l'escola
- Fer possible un procés d'aprenentatge integratiu
- Vincular al treball als aprenentatges dels alumnes i alumneses
- Treballar per un millor nivell de qualitat educativa

1. Elecció i contacte telefònic al peu de colònies del lloc

Tal i com s'explica a l'informació que arriba al centre en relació a empreses que organitzen colònies escolars. Si cap d'elles té una oferta de colònies, es contactarà amb altres que hi hagi a l'entorn.

Es contactarà amb l'empresa en contacte i s'informarà sobre les condicions de treball i els preus. Es farà una visita a la zona.

Es programen conjuntament amb les empreses i persones de la zona de colònies escolars, amb una durada de 3 a 5 dies, a l'estiu.

Tot i la informació s'envia en la Programació de CURP i s'informa a les famílies, s'agradiria que algunes escoles organitzades convocaran les seves i s'ajuntaran a la colònies amb una altra activitat de colònies escolars.

2. Grup-classe organitzat i les colònies

Es reserven diferents espais de colònies escolars en funció de les necessitats dels alumnes i alumneses i s'utilitzen per a les colònies escolars.

Tal i com s'explica a l'informació que arriba al centre en relació a empreses que organitzen colònies escolars. Si cap d'elles té una oferta de colònies, es contactarà amb altres que hi hagi a l'entorn.

3. Activitats que es donen a terme durant les colònies

• Nivells amb els alumnes i alumneses. Aquesta és la línia de treball i funcionament de les colònies escolars.

• Activitats escolars i no escolars. Aquesta és la línia de treball i funcionament de les colònies escolars.

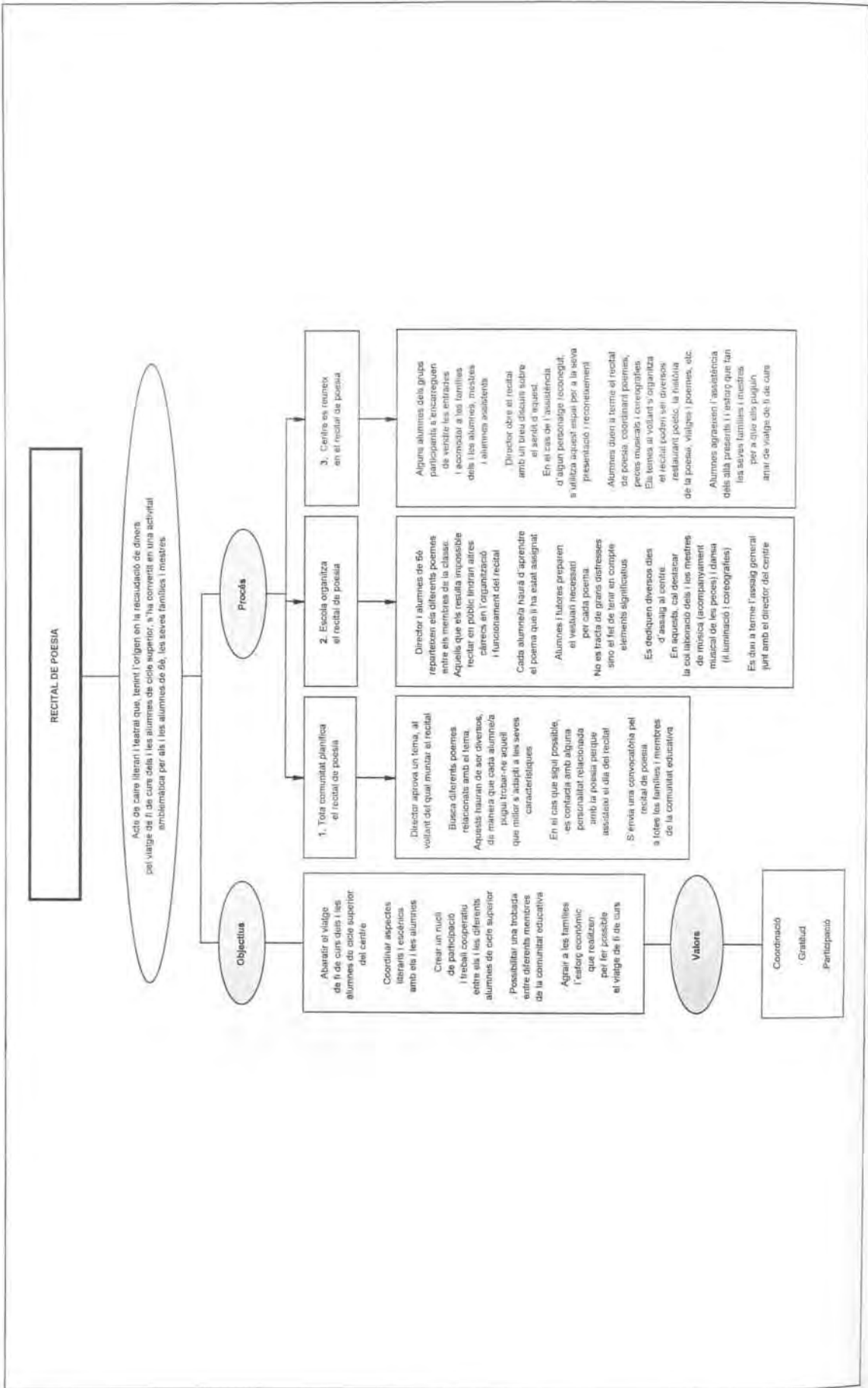
• Activitats escolars i no escolars. Aquesta és la línia de treball i funcionament de les colònies escolars.

4. Dissipacions colònies si l'activitat s'ha de fer

Es reserven diferents espais de colònies escolars en funció de les necessitats dels alumnes i alumneses i s'utilitzen per a les colònies escolars.

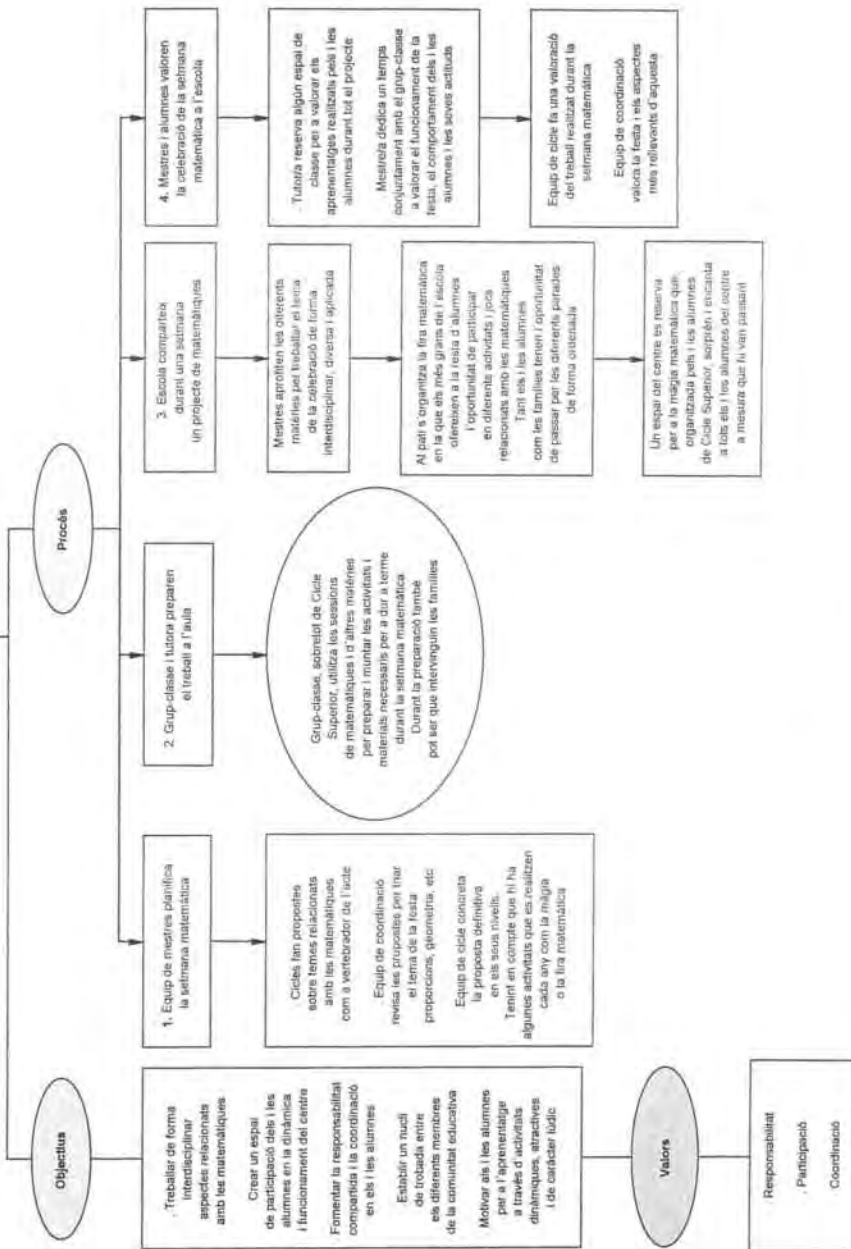
Valors

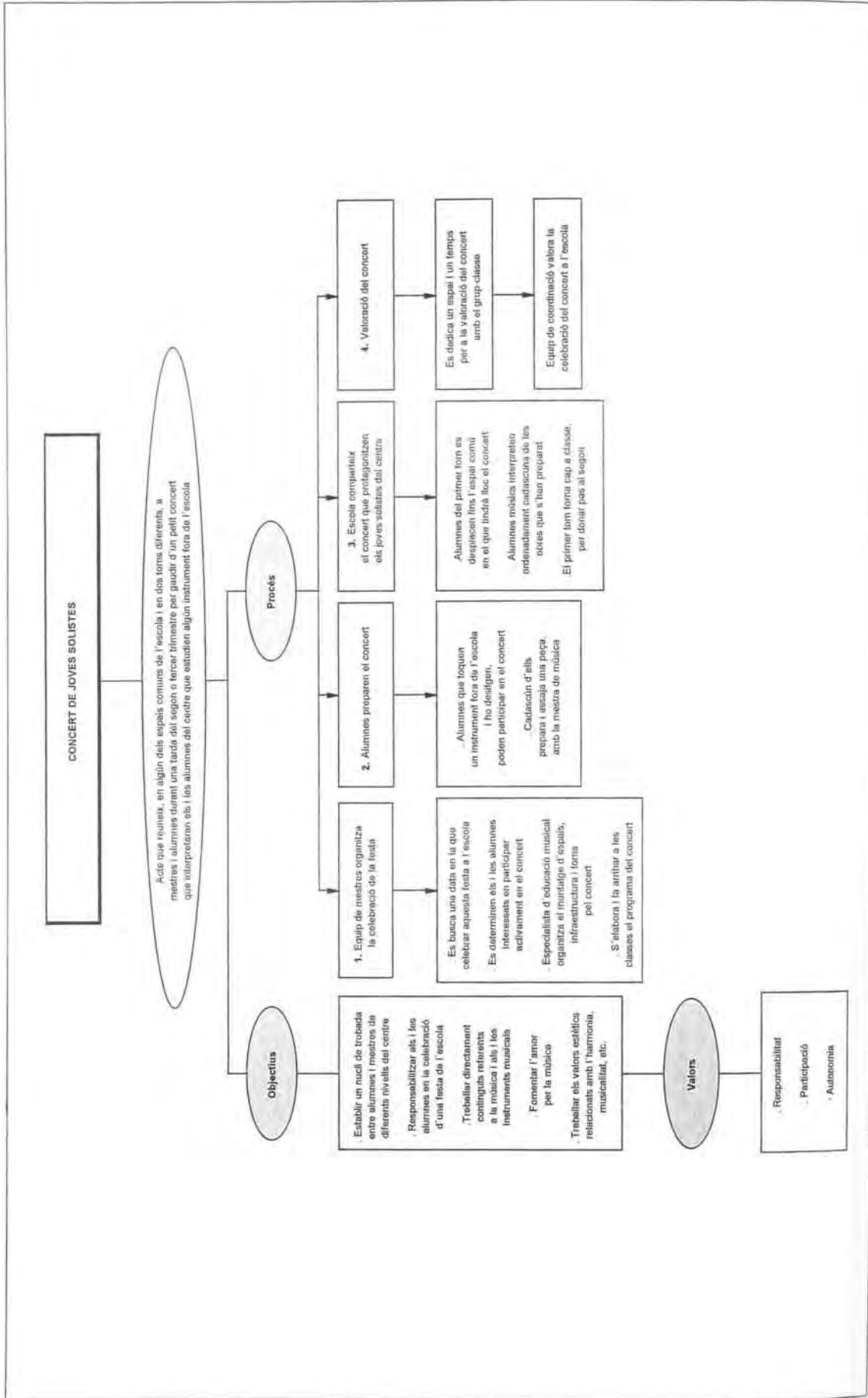
Comunicació
Autonomia
Responsabilitat

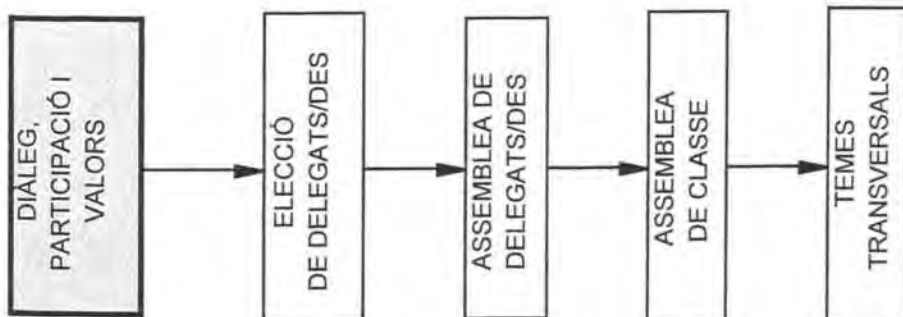


SETMANA MATEMÀTICA

Acte amb forma còrrega curricular que es celebra cada dos anys i durant una setmana i s'adira als diferents membres de la comunitat educativa al voltant d'una línia d'activitats en la que es treballen diversos aspectes d'un tema relacionat amb les matemàtiques.



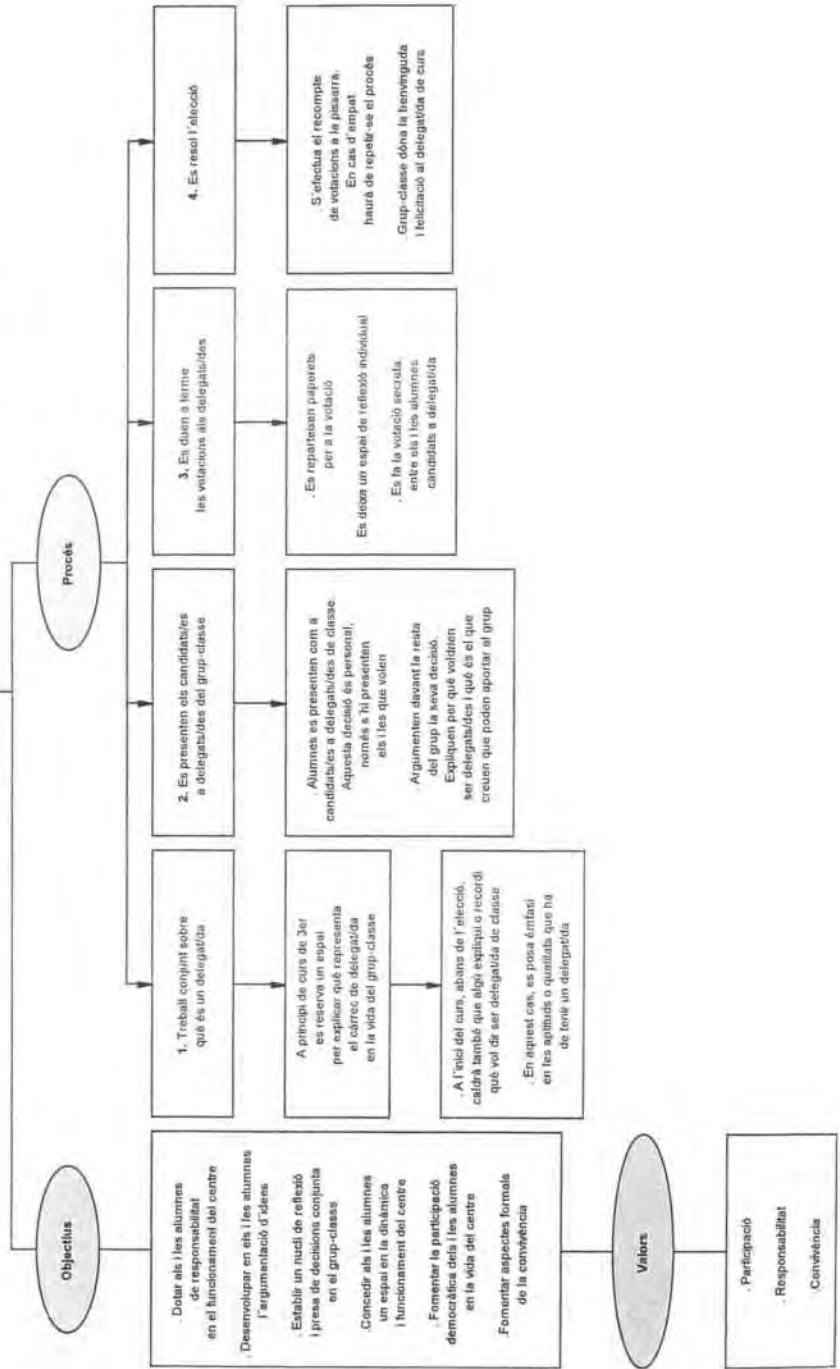




DINÀMIQUES PEDAGÒGIQUES: **Diàleg, participació i valors**

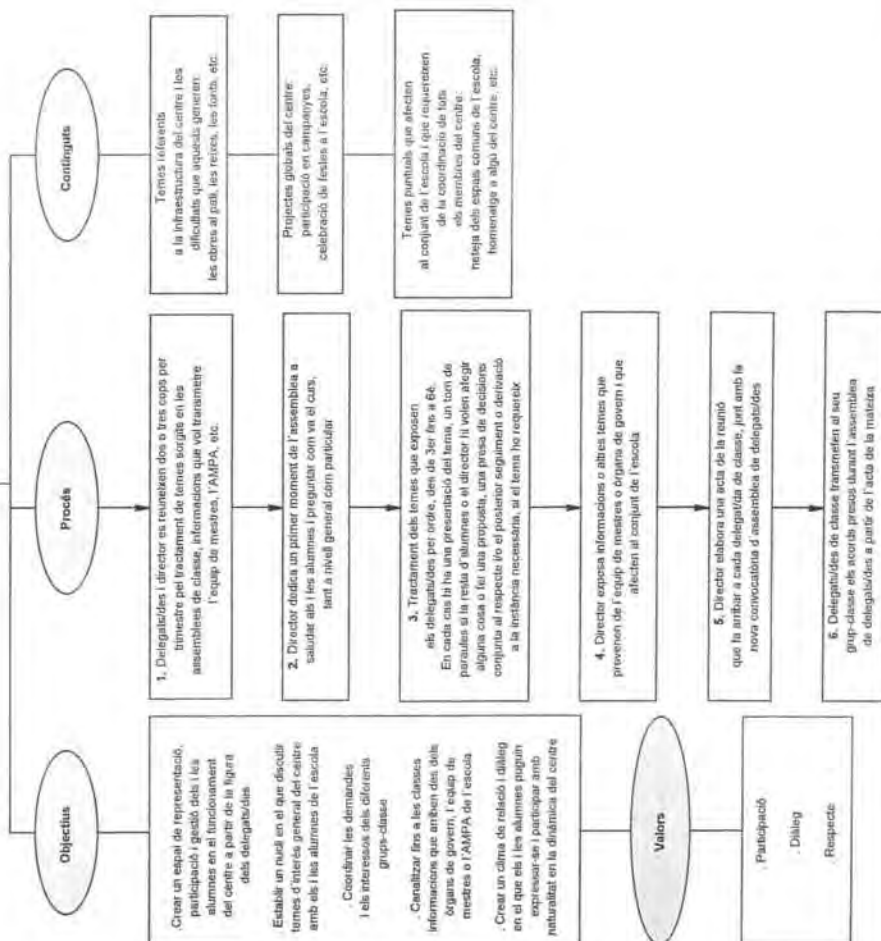
ELECCIÓ DE DELEGATS I DELEGADES

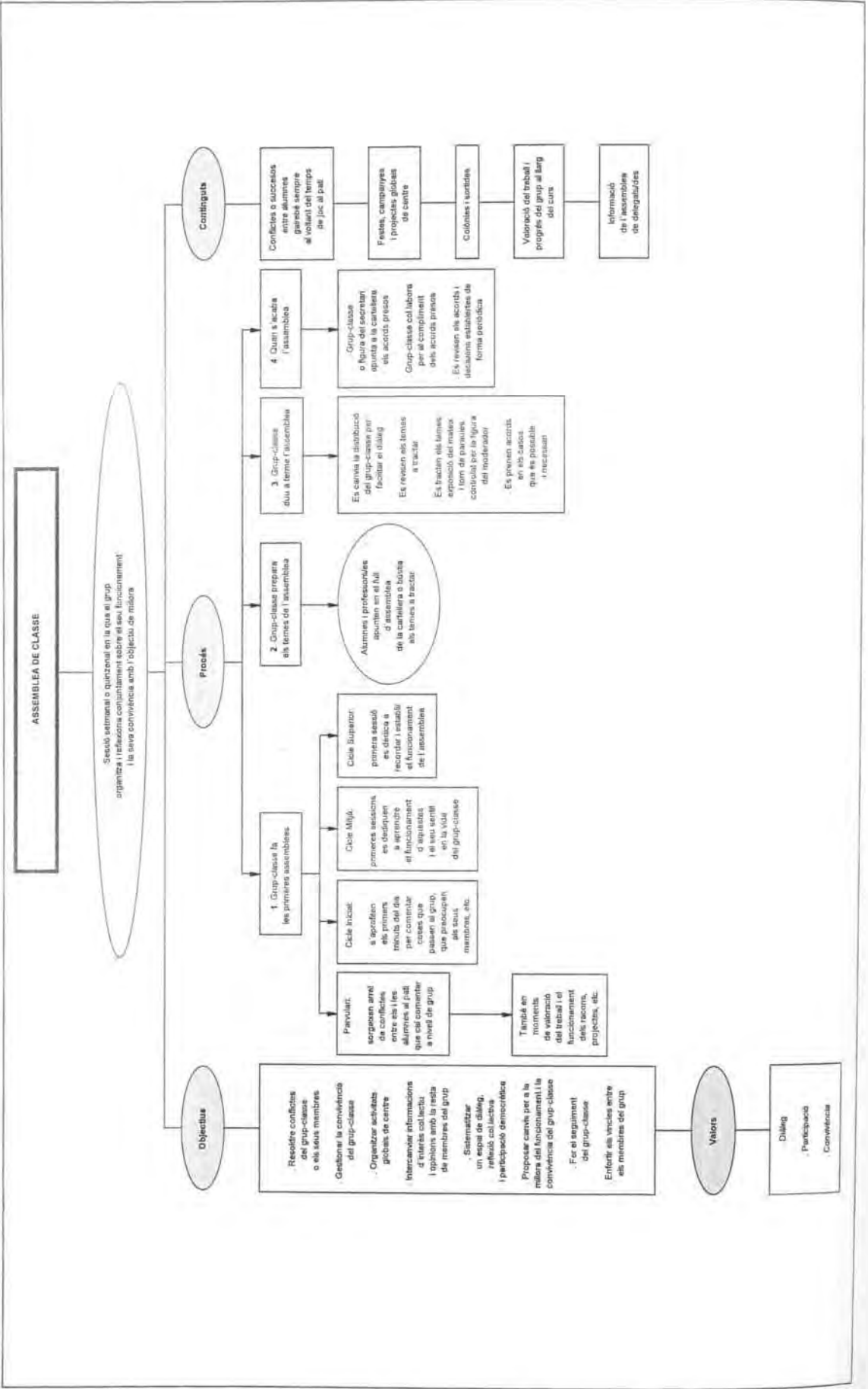
Espai reservat dintre d'una de les assemblees de classe de principi de curs en el que el grup-classe-de 3er a 6è-dui a terme la distribució de càrrecs i decideix conjuntament la persona que el representarà al llarg del curs.



ASSEMBLEA DE DELEGATS/DES

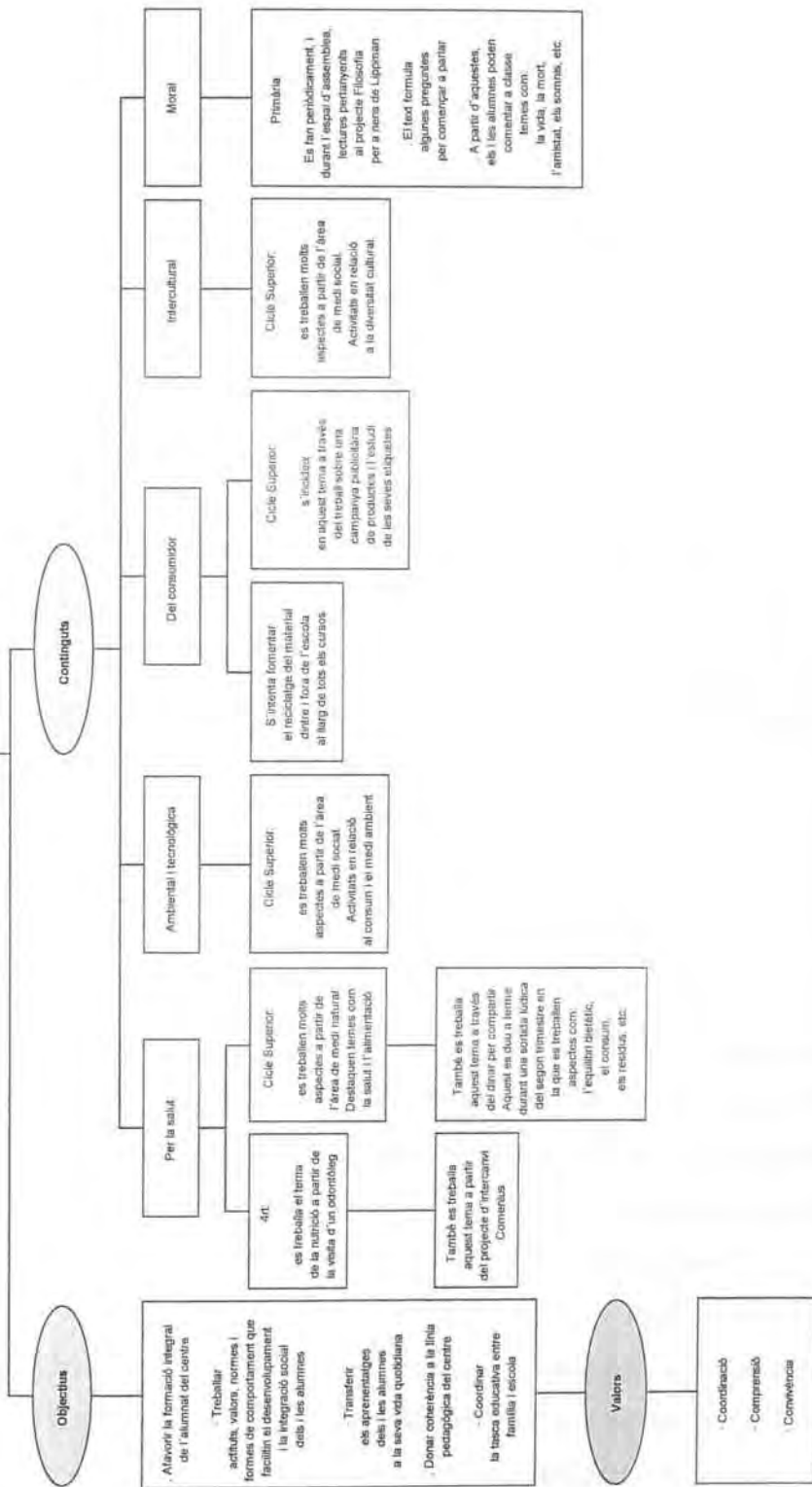
Òrgan de representació, participació i gestió dels i les alumnes en el funcionament de l'escola, format pels delegats/ides de classe (un per classe des de 3er fins a 6è) i pel director, que es reunirà dos o tres cops per trimestre per tractament de temes d'interès general pel centre





TEMES TRANSVERSALS

Continuar de valor que atravessen i integren les diferents àrees curriculars amb la intenció de formar als i les alumnes en hàbits, valors, normes referents al civisme i la convivència consensuada i coherent amb la línia i la dinàmica pedagògica del centre



2.4. Visió de conjunt de la cultura moral dels centres educatius

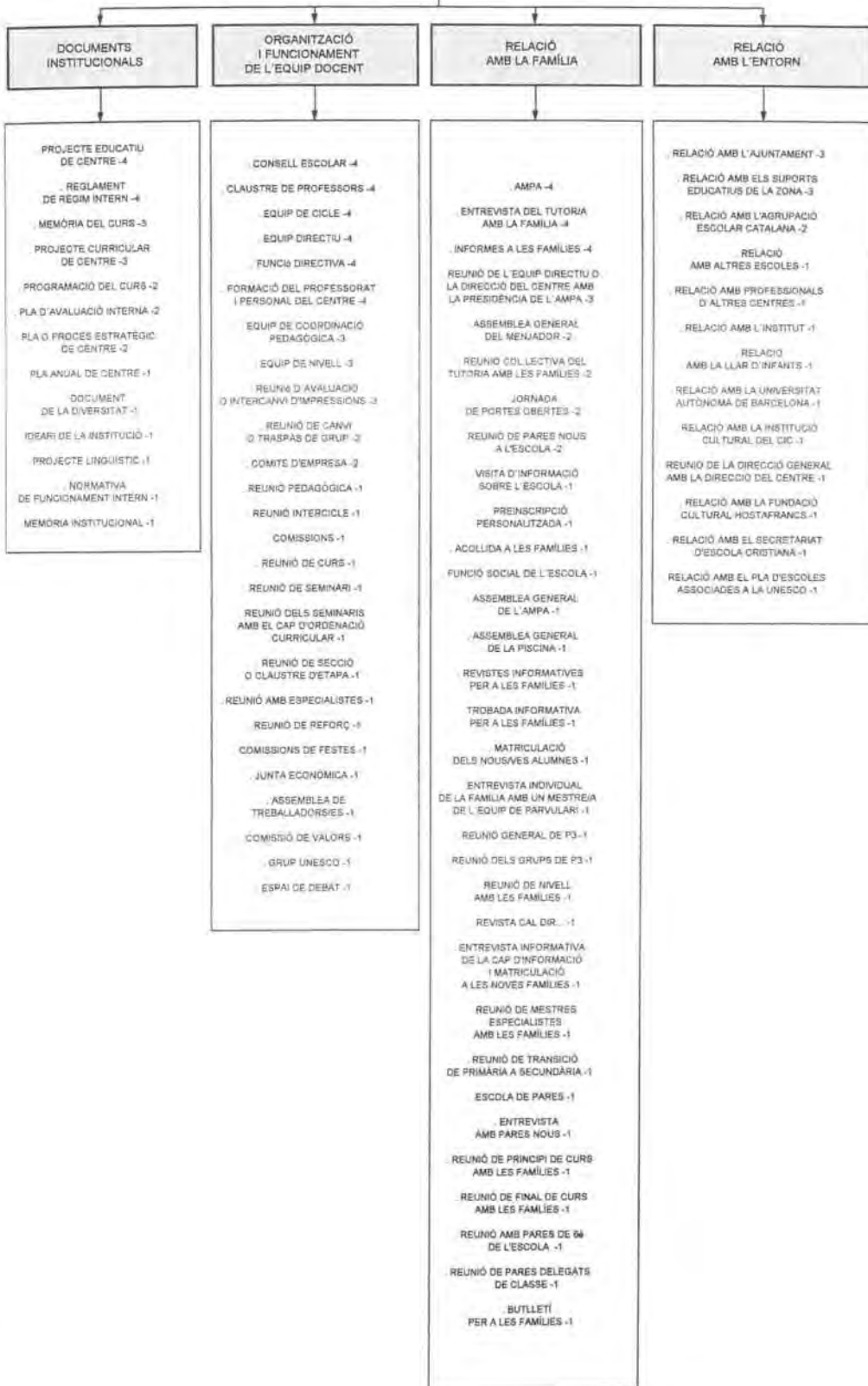
Després d'estudiar diferents centres, vam adonar-nos que, malgrat la intenció continuava sense ésser la de comparar, el conjunt de dades obtingudes ens permetia extreure algunes conclusions de caire general. En primer lloc, ens referim als inventaris de pràctiques morals dels centres de primària i de secundària que presentem per separat, donades les característiques específiques de cada etapa. En segon lloc, les diferents aplicacions que, segons cada centre, es poden realitzar d'una mateixa pràctica. També, la singularitat d'algunes pràctiques que els centres han dissenyat de manera pròpia.

Inventaris generals de pràctiques morals

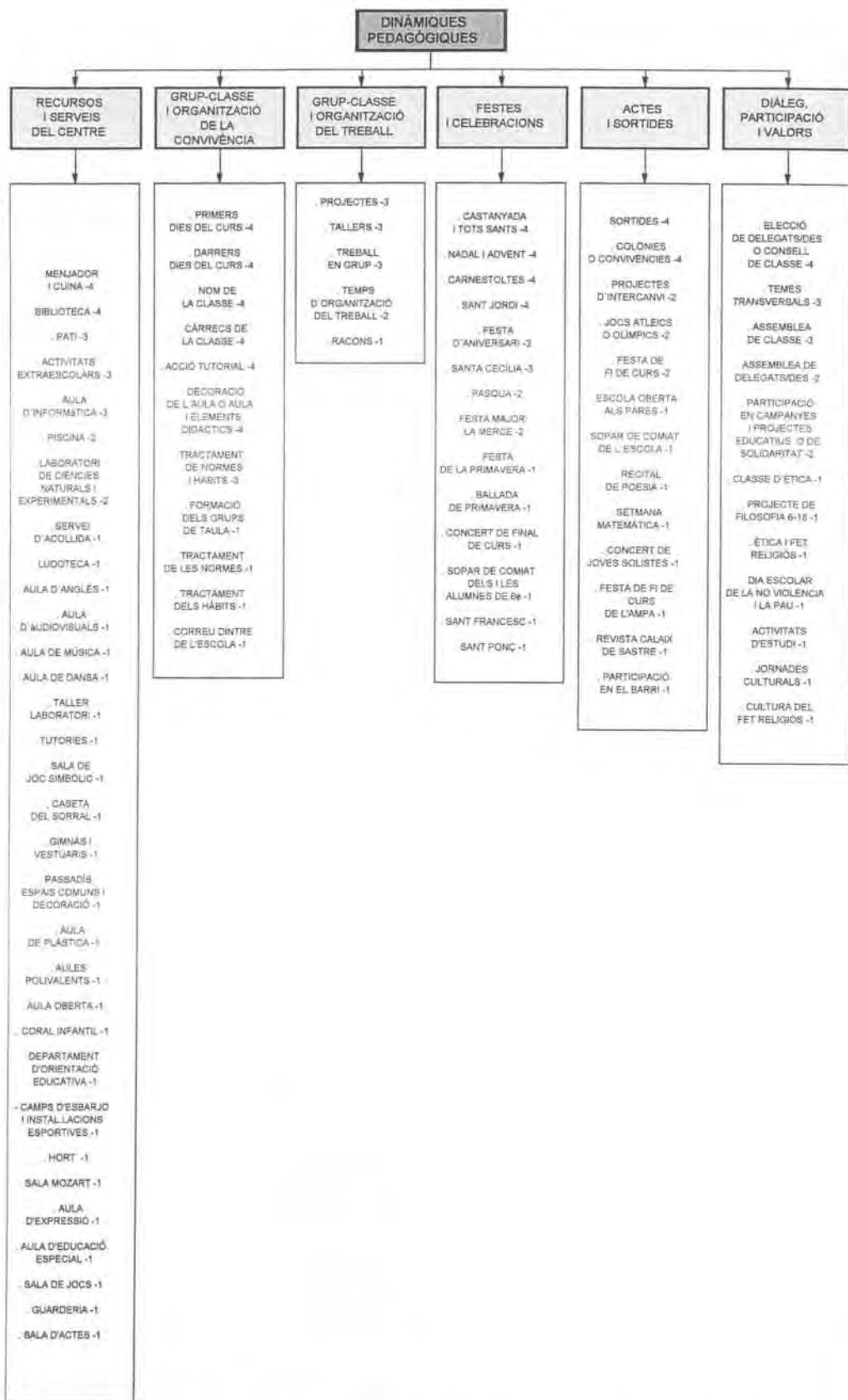
Un cop obtinguts els mapes de conjunt de la cultura moral dels set centres analitzats hem pogut comprovar com s'ha arribat a un cert punt de saturació en quant al nombre de pràctiques diferents detectades. Arribat aquest moment, hem cregut interessant unir en un únic mapa les diferents pràctiques descrites a través del procés de recerca. Hem elaborat un inventari general per cadascuna de les etapes educatives -primària i secundària- ja que aquestes suposen trets i tradicions pedagògiques suficientment diferenciades per analitzar-les per separat. Els inventaris generals permeten extreure algunes conclusions respecte el tipus de pràctiques morals detectades a través de la investigació. A més, aquests també permeten tenir una visió global de les possibilitats que ofereix la cultura moral en els centres educatius en un moment determinat de la història. La progressiva modificació dels inventaris generals de pràctiques morals hauria de representar el canvi en la perspectiva pedagògica que es duu a terme en els centres educatius a l'actualitat.

A continuació, adjuntem els inventaris generals de la cultura moral dels centres d'educació primària i secundària, respectivament. Aquests segueixen la mateixa estructura que els mapes de conjunt i, donat el volum de pràctiques que apleguen, hem optat per dividir-los en els dos blocs de contingut de la cultura moral. Les pràctiques apareixen amb un número al costat que assenyala el nombre de centres en els que ha estat detectada cada pràctica. Recordem que aquests números estan en relació a un total de quatre centres per primària i tres per secundària. Aquest número també serveix per ordenar-les de major a menor nombre d'aparicions dintre del mapa general.

ELEMENTS ORGANITZATIUS



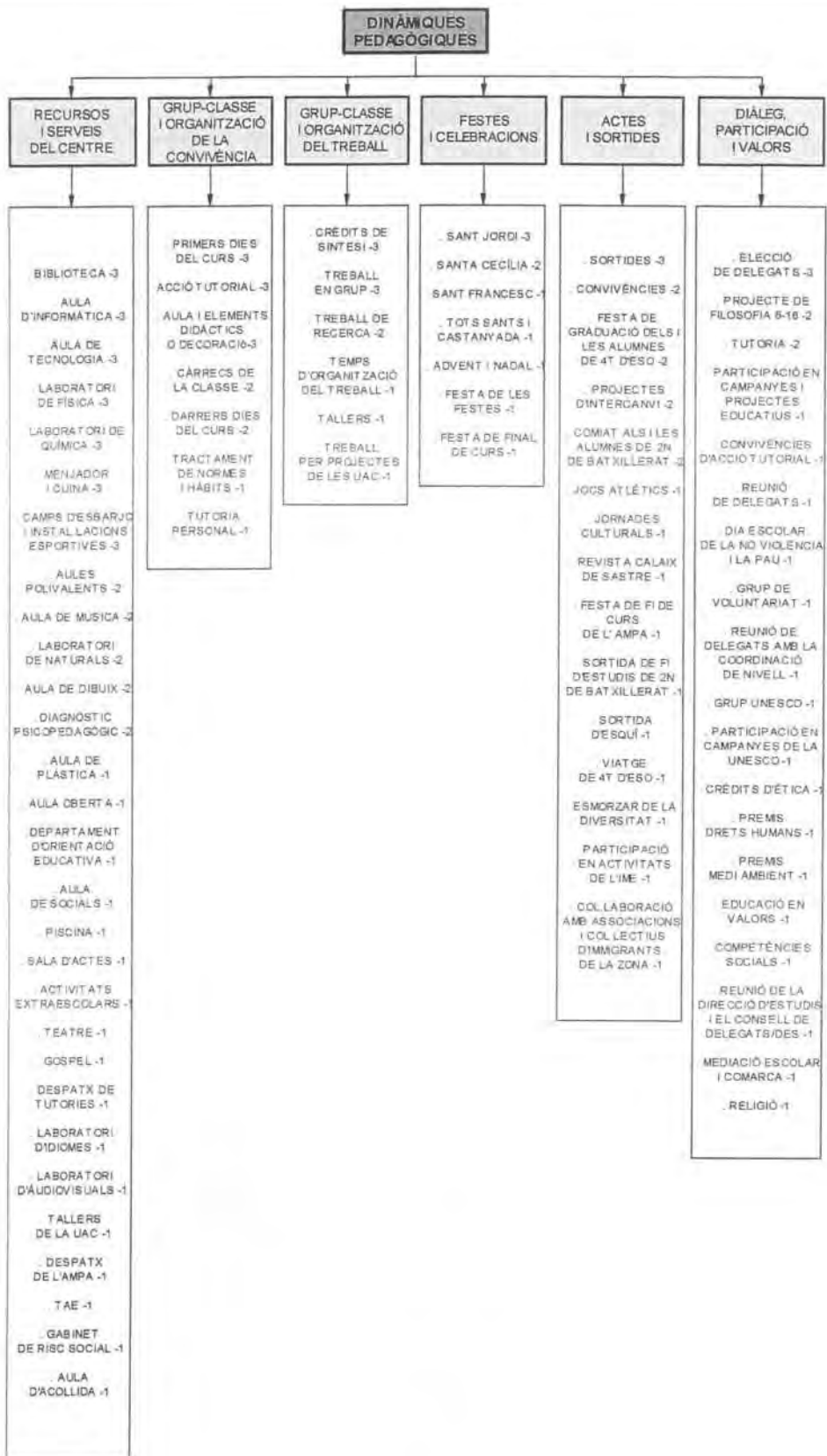
Inventari general del bloc d'elements organitzatius d'infantil i primària.



Inventari general del bloc de dinàmiques pedagògiques d'infantil i primària.



Inventari general del bloc d'elements organitzatius de secundària.

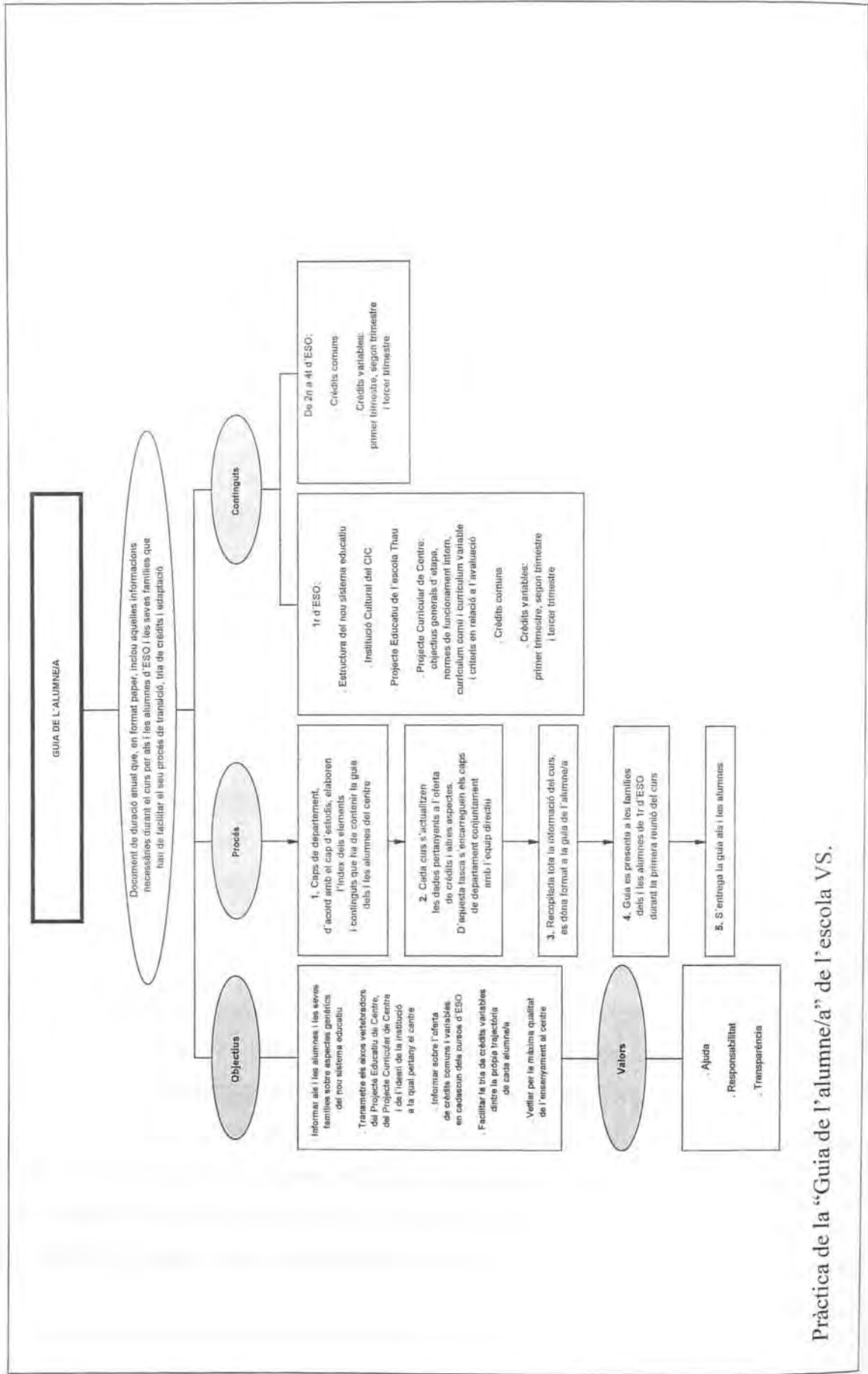


Inventari general del bloc de dinàmiques pedagògiques de secundària.

Els inventaris generals de la cultura moral presentats posen al descobert algunes qüestions que hem anat comprovant al llarg de la recerca. D'una banda, per cadascuna de les etapes, existeixen un conjunt de pràctiques morals que es repeteixen de manera regular en els diferents centres. Fins i tot n'hi ha algunes que són comunes en les dues etapes. Aquestes són pràctiques que, o bé estan establertes a nivell legal o bé formen part de la cultura escolar generalitzada i, per tant, també acostumen a donar-se habitualment en els diferents centres. Exemples de pràctiques comunes als centres de primària són la "Reunió de l'equip de cicle", els "Càrrecs de classe" o la "Castanyada". En el cas de secundària, destaquen pràctiques com el "Pla d'Acció Tutorial", el "Crèdit de síntesi" o la "Tutoria". Algunes pràctiques que comparteixen ambdues etapes són el "Projecte Educatiu de Centre", la "Reunió d'equip directiu" o les "Convivències". D'altra banda, els inventaris generals també adverteixen que hi ha altres pràctiques morals que no es donen en tots els centres, ja sigui perquè la seva aplicació és una opció que pot prendre l'escola o perquè aquestes han estat dissenyades pel propi centre. Més endavant, en aquest mateix capítol, veurem com aquestes es converteixen també en elements a destacar en la vida dels centres i la concreció de la seva cultura moral.

Diferents aplicacions d'una mateixa pràctica

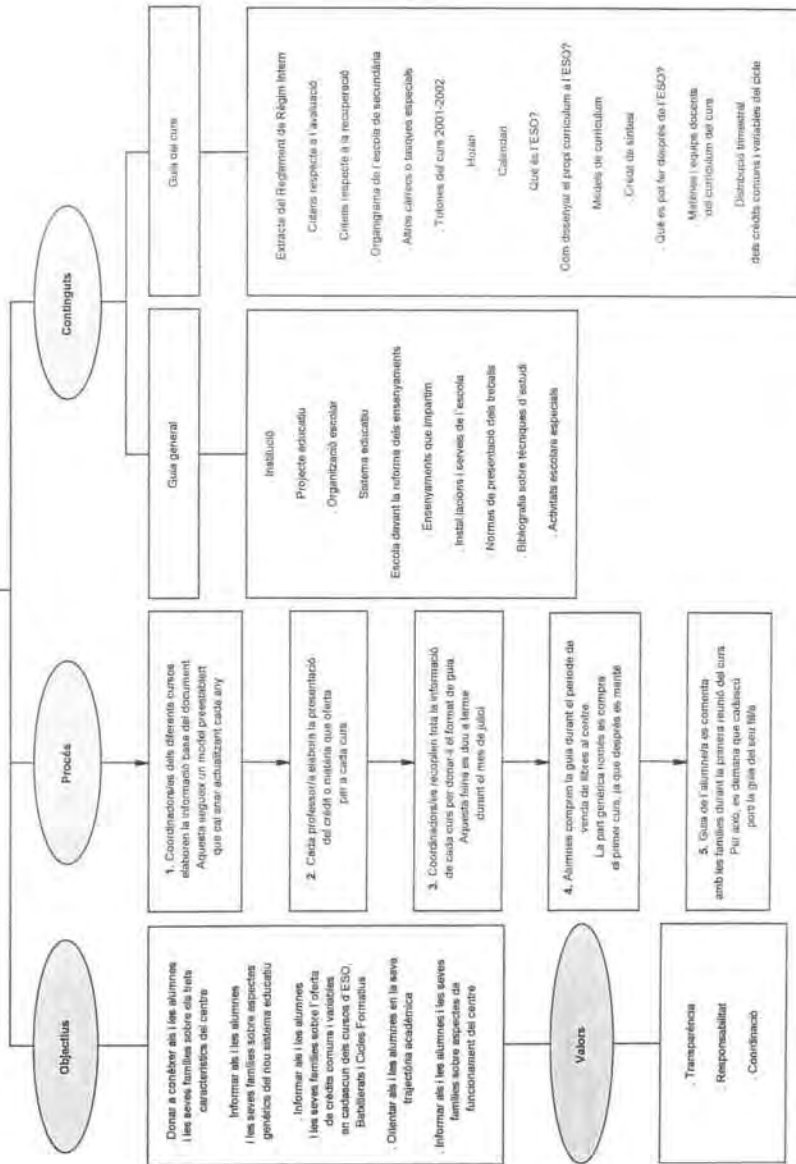
La realització i aplicació d'una mateixa pràctica en diverses escoles acostuma a presentar diferències a tenir en compte. Algunes poden ser únicament de caire procedimental, d'altres poden arribar a suposar diferències més substancials. És fàcil trobar pràctiques que es realitzen en molts centres i que donen lloc a concrecions diverses. És precisament per això que, a través de la recerca, hem considerat de vital importància que el centre i els seus membres fossin capaços de determinar i després revisar els diferents passos a través dels quals es duu a terme una pràctica en concret. Aquesta es converteix en una altra manera de comprovar la particularitat de la cultura moral de cada centre, el que la fa única i irrepetible. A continuació, presentem els mapes conceptuals que representen la concreció de les pràctiques de la "Guia de l'alumne/a" i el "Nom de la classe" en dos centres diferents cadascuna. Creiem que aquests dos exemples serveixen per il·lustrar les diferents aplicacions d'una mateixa pràctica en cadascun dels blocs de contingut.



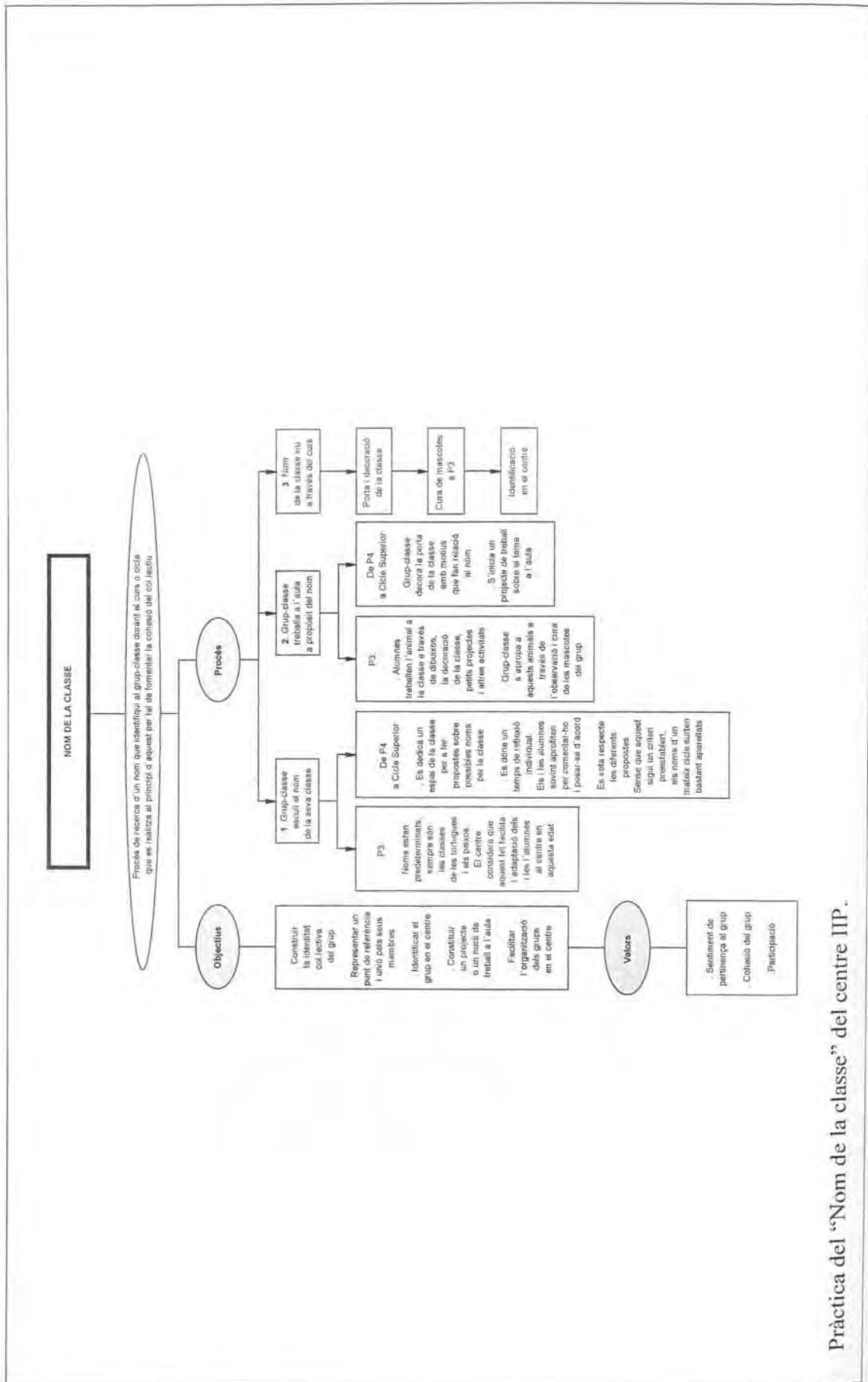
Pràctica de la "Guia de l'alumne/a" de l'escola VS.

GUIA DE L'ALUMNE/A

Documents per als i les alumnes d'ESO. Babàlerats (Cicles Formatius -un d'informació genèrica i l'altre amb informació relativa a cadascun dels nivells- que inclouen les dades necessàries per facilitar el seu procés de transició de primària a secundària, així com també la llista de crèdits durant els diferents cursos)



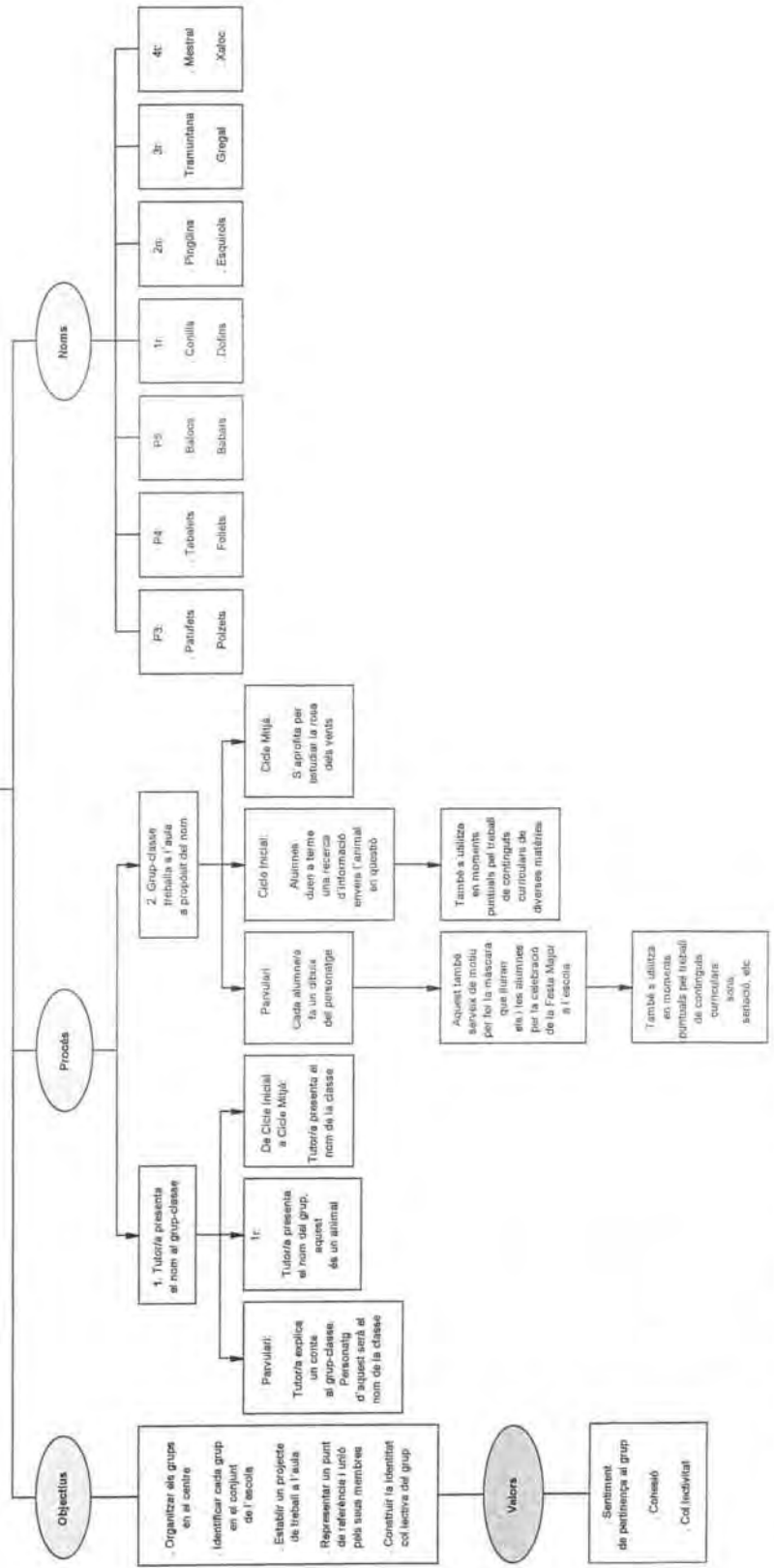
Pràctica de la "Guia de l'alumne/a" de l'escola VIS .



Pràctica del "Nom de la classe" del centre IIP.

NOM DE LA CLASSE

Projecte de treball al voltant del nom que identificarà al grup-classe durant el curs, que es realitza els primers dies de classe i que té com a finalitats donar d'identificar al grup i fomentar la cohesió entre els seus membres



Pràctica del "Nom de la classe" de l'escola IVP.