

Modelele culturale

Ce înțelegem prin cultură?

Modelele culturale evidențiază aspectele informale ale organizațiilor și mai puțin elementele oficiale. Sunt axate pe valori, convingeri și norme ale indivizilor din organizație, precum și pe modul în care aceste percepții individuale se contopesc în sensuri organizaționale împărtășite de toți. Modelele culturale se manifestă prin simboluri și ritualuri, nu prin structura formală a organizației. Definiția de mai jos surprinde principalele elemente ale acestor abordări.

Conform modelelor culturale, convingerile, valorile și ideologia reprezintă nucleul organizațiilor. Indivizii susțin anumite idei și valori care le influențează atât propriul comportament, cât și modul în care evaluează conduita celorlalți membri. Aceste norme devin tradiții împărtășite care sunt comunicate în cadrul grupului și întărite prin simboluri și ritualuri.

Modelele culturale au devenit tot mai importante pentru educație de la publicarea primei ediții a acestui volum, în 1986. Walker (2010 : 176), spre exemplu, afirmă că „interesul pentru construirea unor culturi [ale învățării] a crescut semnificativ în ultimul deceniu”. Harris (1992) afirmă că, pentru teoreticienii educației, cultura are un rol fundamental :

Teoreticienii susțin că administrația educațională are doar o componentă de management tehnic, însă aceasta ține, în principal, de cultura organizației. Această cultură include ritualurile care au loc (sau ar trebui să aibă loc) în cadrul organizației (...). Sunt considerați a fi manageri educaționali (...) cei care sunt capabili să contureze ritualul instituțiilor de educație (*ibid.* : 4).

Acest citat demonstrează că rolul culturii ar putea fi atât operațional, cât și normativ („au loc sau ar trebui să aibă loc”), precum și că liderii au un rol esențial în influențarea culturii.

Interesul tot mai ridicat pentru cultură ca element al managementului unităților de învățământ ar putea fi perceput ca un alt exemplu de critică a modelelor formale. Importanța acordată de acestea aspectelor tehnice ale instituției pare să fie neadecvat pentru instituțiile de educație cu aspirații spre excelență. Rolul semnificativ acordat lumii intangibile a valorilor și atitudinilor este o alternativă utilă pentru abordările birocratice și ajută la conturarea unui profil mai echilibrat al școlilor.

Importanța tot mai mare a modelelor culturale derivă parțial din dorința de a înțelege și de a opera mai eficient în cadrul acestui domeniu informal de valori și convingeri ale profesorilor și ale celorlalți membri ai organizației. Atât Morgan (1997), cât și O'Neill (1994) evidențiază importanța tot mai mare a factorilor culturali în management. Cel de-al doilea autor documentează apariția „etichetelor” culturale și explică de ce acestea au devenit mai pregnante în anii 1990 :

Folosirea tot mai frecventă a acestor descriptori culturali în literatura managementului educațional este importantă pentru că reflectă nevoia organizațiilor educaționale de a articula în moduri tangibile valori adânc înrădăcinate și împărtășite, răspunzând astfel mai eficient imperativelor noi, incerte și potențial amenințătoare. Prin urmare, organizațiile articulează valori pentru a da formă și sens activității membrilor lor, în absența unor structuri și relații organizaționale vizibile și concrete. În acest sens, analiza și influența culturii organizaționale devin instrumente esențiale de management atâta vreme cât se au în vedere dezvoltarea și eficiența organizației (O'Neill, 1994 : 116).

Beare, Caldwell și Millikan (1989) susțin că elementul cultural are rolul de a defini trăsăturile unice ale organizațiilor individuale :

Tot mai mulți (...) autori (...) au adoptat termenul „cultură” pentru a defini acea unicitate socială și fenomenologică a unei anumite comunități organizaționale (...) Am ajuns în punctul în care recunoaștem public că unicitatea este o virtute, că valorile sunt importante și că ar trebui susținute (*ibid.* : 173).

Tendința internațională spre descentralizare și autonomie întărește ideea că unitățile de învățământ sunt entități unice. Caldwell și Spinks (1992 : 74) afirmă că există „o cultură a autonomiei”. Componentele esențiale ale acestei culturi sunt *împuternicirea* liderilor și acceptarea *responsabilității*.

Cultura socială

Cea mai mare parte a literaturii legate de componenta culturală a educației are în vedere cultura organizațională, adusă în prim-plan în acest capitol. Există de asemenea și o literatură emergentă ce așază în centrul preocupărilor sale tema mai largă a culturii sociale și naționale. Conform observațiilor lui Walker (2010 : 178), „văzută global, cultura poate fi transpusă peste națiuni, societăți, religii și grupuri etnice”.

Bottery (2004 : 36) atrage atenția asupra „globalizării culturale”, în care standardizarea rezultă din adoptarea nemijlocită a normelor internaționale, de obicei occidentale, fără ca nevoile specifice ale societății sau ale școlii să fie evaluate atent. Având în vedere globalizarea educației, diversele aspecte ale culturii sociale devin tot mai pronunțate. Walker și Dimmock (2002 : 1) fac referire la contextul individual și subliniază nevoia de a evita „paradigmele decontextualizate” în demersul de cercetare și analiză a sistemelor și instituțiilor de educație :

Domeniul leadershipului și managementului educațional s-a dezvoltat de-a lungul unor linii etnocentrice, fiind dominat simțitor de paradigmele și teoriile anglo-americane (...). Frecvent (...) se afirmă că ceea ce funcționează într-o parte a lumii implicit se poate aplica oriunde. Este clar că un factor-cheie care lipsește din dezbaterile pe marginea administrației și leadershipului educațional este contextul (...) contextul este reprezentat de cultura socială și de influența sa mediatoare asupra teoriei, politicii și practicii (Walker și Dimmock, 2002 : 2).

Walker și Dimmock nu sunt singurii care atrag atenția asupra aspectelor legate de context. Crossley și Broadfoot (1992 : 100) afirmă că „politicile și practicile nu pot fi transferate întocmai de la o cultură la alta, deoarece medierea diferitelor contexte culturale poate remodela accentele acesteia din urmă”, în timp ce Bush, Qiang și Fang (1998 : 137) evidențiază că „toate teoriile și interpretările practicii trebuie să fie «ancorate» în contextul specific (...) înainte de a putea fi considerate utile”. Southworth (2005 : 77) susține că leadershipul educațional este contextualizat deoarece „locul în care te afli își spune cuvântul cu privire la ceea ce ești ca lider”.

Dimmock și Walker (2002) acordă o atenție deosebită acestor probleme și trasează o distincție utilă între cultura socială și cea organizațională :

Culturile sociale diferă mai ales la nivelul valorilor fundamentale, în timp ce culturile organizaționale se diferențiază mai ales pe palierul mai superficial al practicilor, reflectate în recunoașterea anumitor simboluri, eroi și ritualuri. Acest lucru permite culturilor organizaționale să fie gestionate și schimbate în mod

deliberat, în timp ce culturile sociale și cele naționale sunt mai durabile, schimbările pe care le suferă se produc treptat, pe parcursul unei perioade mai mari de timp. Liderii educaționali influențează și, la rândul lor, sunt influențați de cultura organizațională. Cultura socială, pe de altă parte, este un dat, fiind poziționată în afara sferei de influență a liderului educațional individual (*ibid.* : 71).

Dimmock și Walker (2002) identifică șapte „dimensiuni” ale culturii sociale, fiecare dintre acestea fiind exprimată ca un continuum :

1. *Putere distribuită/putere concentrată.* Puterea este fie distribuită egal între diferitele niveluri ale unei culturi, fie are un caracter mai concentrat.
2. *Orientată spre grup/orientată spre sine.* Oamenii din culturile orientate spre sine se autopercep ca fiind mai independenți. În culturile orientate spre grup, legăturile dintre oameni sunt puternice, relațiile sunt bine structurate, iar nevoile individuale se subsumează nevoilor colectivității.
3. *Constructivism/agresivitate.* Culturile bazate pe agresivitate pun accentul pe succes, pe competiție, iar conflictele sunt rezolvate prin exercitarea puterii și prin asertivitate. Prin contrast, culturile constructive sunt preocupate de cultivarea relațiilor, a solidarității, a rezolvării conflictelor prin compromis și negociere.
4. *Proactivism/fatalism.* Această dimensiune reflectă atitudinea proactivă prin care „putem schimba lucrurile” în unele culturi, precum și atitudinea din altele, de acceptare a lucrurilor așa cum sunt – o atitudine fatalistă.
5. *Generativă/replicativă.* Unele culturi par mai predispuse spre inovare, spre generarea unor idei și metode noi, în timp ce alte culturi par a fi înclinate spre replicarea sau adoptarea ideilor și abordărilor altora.
6. *Relații limitate/relații holistice.* În culturile orientate spre relații limitate, interacțiunile și relațiile par a fi determinate de reguli explicite care se aplică tuturor. În culturile holistice se acordă atenție preponderent obligațiilor ce derivă dintr-o relație, care poate fi de rudenie, subordonare sau prietenie, spre exemplu, și mai puțin regulilor aplicate imparțial.
7. *Influența masculină/influența feminină.* Unele societăți perpetuează dominația masculină în luarea deciziilor politice, economice și profesionale. În altele, femeile au ajuns să joace un rol important. (Adaptare din Dimmock și Walker, 2002 : 74-76.)

Acest model poate fi aplicat sistemelor de educație din diferite țări. Studiul lui Bush și Qiang (2000) arată că cele mai multe dintre aceste dimensiuni sunt relevante pentru sistemul de educație din China :

- *Puterea este concentrată* în mâinile unui număr limitat de lideri. „Într-un sistem eminentemente birocratic, autoritatea directorului rezultă din însăși natura funcției pe care o deține (...). China ar putea fi considerată arhetipul societății în care puterea este concentrată” (*ibid.* : 60).
- Cultura chineză este *orientată spre grup*. „Beneficiile colectivității sunt considerate mai importante decât nevoile individuale” (*ibid.* : 61).
- Cultura chineză pune mai mult accent pe *constructivism* decât pe agresivitate. „Confucianismul promovează modestia și încurajează cooperarea, aducând în prim-plan relațiile dintre oameni. Scopul educației este de a modela armonios fiecare individ, pregătindu-l astfel pentru integrarea cu succes în societate” (*ibid.* : 62).
- *Leadershipul patriarhal* domină educația, afacerile, guvernul și însuși Partidul Comunist. Nu există nicio femeie la conducerea celor 89 de școli secundare din provincia Shaanxi. Coleman, Qiang și Li (1998 : 144) atribuie astfel de inegalități dominației continue a patriarhatului.

Rezultate similare are și studiul realizat în Thailanda de Hallinger și Kantamara (2000). Autorii demonstrează că Thailanda este o cultură cu o putere concentrată și valori colectiviste, replicativă, și nu generativă, orientată spre construirea relațiilor în comunitățile locale.

Cultura socială este un aspect important al contextului în care trebuie să lucreze liderii școlilor. Totodată, aceștia trebuie să aibă în vedere cultura organizațională, care le oferă un cadru de acțiune imediat pentru leadership. Directorii și nu numai pot modela cultura, însă în egală măsură sunt influențați de aceasta. Vom analiza în cele ce urmează trăsăturile principale ale culturii organizaționale.

Caracteristicile principale ale culturii organizaționale

La baza culturii organizaționale se află următoarele trăsături :

1. Are în vedere *valorile și convingerile* membrilor organizațiilor. Aceste valori dau tonul comportamentului și atitudinilor indivizilor din unitățile de învățământ, dar acestea nu sunt întotdeauna explicite. Presupusa existență a unor valori „împărtășite” se reflectă în cea mai mare parte a literaturii ce abordează domeniul cultural. Potrivit lui Mitchell și Willower (1992 : 6), cultura este „modul de viață al unei colectivități (sau organizații) date, reflectată mai ales în valori, norme, simboluri și tradiții împărtășite”.

Împărtășirea valorilor și convingerilor este o cale prin care modelele culturale s-ar putea distinge de perspectiva modelelor subiective. Dacă Greenfield (1991) și alți teoreticieni ai subiectivismului pun accent pe valorile individuale, modelul cultural propune ideea unei culturi unice sau dominante în cadrul organizațiilor. Acest lucru nu înseamnă neapărat că valorile individuale sunt întotdeauna în armonie una cu alta. Morgan (1997 : 137) sugerează că „ar putea exista sisteme de valori diferite și concurente care creează mai degrabă un mozaic de realități organizaționale, și nu o cultură corporatistă uniformă”.

Există o probabilitate mai mare ca organizațiile de mari dimensiuni, mai ales, să încorporeze mai multe culturi. „Din experiența pe care o avem cu organizațiile mari, putem afirma că, de la o anumită dimensiune a acestora, variațiile dintre subgrupuri sunt substanțiale (...) orice unitate socială va produce subunități care vor da naștere unor subculturi, ca proces normal al evoluției” (Schein, 1997 : 14).

La nivelul educației, existența unei subculturi ar putea fi identificată în cadrul organizațiilor mari, cum sunt universitățile și colegiile, dar și în învățământul primar. Fullan și Hargreaves (1992) susțin că unele școli dezvoltă o cultură „balcanică” alcătuită din grupuri separate, uneori concurente :

Profesorii din culturile balcanizate se declară loiali față de și își leagă identitatea de anumite grupuri din rândul colegilor lor. De obicei, aceștia sunt colegi alături de care lucrează mai mult, își petrec mai mult timp, cu care socializează mai mult. Existența unor astfel de grupuri în școli adesea reflectă și întărește existența unor perspective foarte diferite asupra învățării, asupra stilului de predare, a disciplinei și curriculumului (*ibid.* : 71-72).

2. Cultura organizațională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme și sensuri împărtășite*. Premisa este că interacțiunea dintre membrii organizației sau dintre subgrupurile sale determină în cele din urmă nașterea unor norme de conduită care devin treptat trăsături culturale ale unității de învățământ. „Natura unei culturi stă în normele sale sociale și în tradiții, iar dacă aderi la aceste reguli de comportament, vei putea construi o realitate socială adecvată” (Morgan, 1997 : 139). Walker (2010 : 178) adaugă că aceste „premise fundamentale” încorporează „mecanismul «invizibil» al școlilor, alcătuit din convingeri intrinsece, luate ca atare”.

Aceste norme de grup permit uneori dezvoltarea unei monoculturi în școală, cu sensuri acceptate de întregul personal – „modul în care facem lucrurile

aici". Dar am observat deja că pot exista mai multe subculturi bazate pe interesele profesionale și personale ale diferitelor grupuri. În mod normal, acestea au o coerență internă, însă se confruntă cu dificultăți în relațiile cu alte grupuri ale căror norme de conduită sunt diferite. Wallace și Hall (1994) identifică în echipele de management exemplul culturii de grup cu norme interne clare, dar ale cărei legături cu alte grupuri sau indivizi sunt slabe :

Echipele de management din studiul nostru dezvoltaseră o cultură a „lucrului în echipă” (...). Conform uneia dintre normele acestora, deciziile trebuie să fie un consens funcțional rezultat din puncte de vedere contradictorii (...) exista o distincție clară între interacțiunea dintre membrii din interiorul grupului și interacțiunea dintre aceștia și cei (...) [care] nu făceau parte din lumea lor (*ibid.* : 28, 127).

Din acest punct de vedere, modelele culturale ar putea fi similare cu modelele de colegialitate, în care loialitatea se poate manifesta mai mult față de un departament sau de o altă subunitate și mai puțin față de unitatea școlară ca entitate.

3. Cultura este exprimată, în mod tipic, prin *ritualuri și ceremonii* a căror funcție este de a susține și de a celebra convingerile și normele. Școlile, mai ales, sunt bogate în astfel de simboluri ce iau forma serbărilor, premierilor și, în multe școli confesionale, a ceremoniilor religioase. „Simbolurile sunt o componentă-cheie a culturii tuturor școlilor (...) [acestea] sunt însoțite de gesturi și de o expresivitate ce reprezintă singura cale de a transmite valori abstracte” (Hoyle, 1986 : 150). Beare, Caldwell și Millikan (1989 : 176) consideră că există trei moduri de a simboliza cultura :

- a. *conceptual sau verbal*, spre exemplu, prin utilizarea limbajului și a exprimării scopurilor organizaționale ;
- b. *comportamental*, prin ritualuri, ceremonii, reguli, mecanisme de sprijin și modele de interacțiune socială ;
- c. *vizual sau material*, prin logistică, obiecte simbolice, mottouri, blazoane și uniforme.

Schein (1997 : 248) susține că „riturile și ritualurile [sunt] esențiale în descifrarea și în comunicarea ideilor culturale”. Wallace și Hall (1994 : 29) fac referire la ritualurile din cadrul echipelor de manageri, inclusiv la așezarea acestora în timpul întâlnirilor și la ocaziile sociale organizate pentru ei.

4. Cultura organizațională presupune existența unor *eroi/eroine* care întruchipează valorile și convingerile organizației, comportamentele asociate culturii acesteia. Campbell-Evans (1993 : 106) subliniază că eroii sau eroinele sunt persoane cu realizări conforme culturii : „Alegerea și recunoașterea eroilor (...) are loc în cadrul delimitărilor culturale identificate prin filtrul valorilor (...). Realizările acelor indivizi, care ajung să fie considerați eroi, sunt compatibile cu vârfurile culturale”. Beare, Caldwell și Millikan (1989) evidențiază importanța eroilor pentru organizațiile din domeniul educației :

Eroii (și antieroi) în jurul cărora se construiește o saga personifică valorile, filosofia și ideologia susținute de comunitate (...). Eroul invită la emulație și are rol de liant al grupului. Fiecare școală are eroi sau potențiali eroi ; aceștia pot fi din rândul directorilor sau al personalului, atât din trecut, cât și din prezent ; din rândul elevilor care s-au remarcat ; și chiar din rândul părinților și al altor persoane asociate cu școala. Fiecare panou de onoare dintr-o școală conține posibili eroi (*ibid.* : 191).

În realitate, probabil că doar acei eroi ale căror realizări sunt conforme culturii vor fi celebrați. „Dacă religia sau spiritualitatea, rezultatele la învățătură, rezultatele sportive sau disciplina reprezintă fațete ale culturii școlare (...) [școlile] vor evidenția realizările de pe aceste planuri” (Stoll, 1999 : 35). În Africa de Sud, spre exemplu, interesul uriaș pentru educația fizică face ca eroii din acest domeniu să fie identificați și celebrați. Acest lucru a fost evident într-o școală din Durban vizitată de autor, care avea expuse numeroase fotografii ale unuia dintre foștii săi elevi, Shaun Pollock, jucător de cricket, și care numise o sală în onoarea acestuia.

Dezvoltarea unei culturi a învățării

Una dintre temele dominante ale acestui volum este cea conform căreia liderii ar trebui să aibă în vedere mai ales scopurile organizațiilor lor. În secolul al XXI-lea se conturează tot mai mult necesitatea de a pune învățarea în centrul scopurilor unităților de învățământ (Southworth, 2005). Walker (2010 : 180) observă că această nuanțare se oglindește în limbajul „comunităților de practicieni” și al „comunităților de învățare profesională”. Autorul adaugă că reformele educaționale nu reușesc adesea să atingă rezultatele propuse. „Unul dintre principalele motive este lipsa, incongruența sau neînțelegerea cadrului cultural” (*ibid.*).

Personalul școlii fie nu reușește să atingă un consens privind scopurile, fie există o neconcordanță între convingeri și acțiuni (*ibid.*). În acest scenariu, oamenii nu acționează conform valorilor lor.

Africa de Sud oferă un studiu de caz ilustrativ pentru ideea de incongruență între valori și practică. Cultura predominantă din școlile sud-africane reflectă structura socială generală a erei post-Apartheid. Decadele de rasism și inechitate instituționalizată au fost înlocuite de aderarea deschisă la valorile democrației în toate aspectele vieții, inclusiv în educație. Mișcarea de la patru sisteme de educație separate și inegale la un sistem unic a fost susținută de retorica democrației.

Badat (1995) urmărește tranziția educațională începând cu 1990, corelând-o cu valorile democratice. Autorul evidențiază dificultățile întâmpinate în schimbarea de la o educație cu caracter segregacionist la un sistem restructurat „de-a lungul liniilor progresiste și democratice” (*ibid.* : 141). Educația a fost un punct sensibil în lupta pentru eliberare națională, verbalizată în sloganuri precum „Educație egală” și „Educație pentru democrație”, fiind legată de obiectivul mai general al drepturilor politice :

Forma și conținutul confruntărilor pe tema educației au fost conturate de o structură socială caracterizată de dramatice inegalități de rasă, de clasă socială, de gen și de origine geografică, de autoritarism politic și represiune, de ideologie, dar și de mișcările sociale care s-au angajat în lupta împotriva Apartheidului în educație (Badat, 1995 : 145).

Anii de luptă împotriva Apartheidului au afectat inevitabil școlile, mai ales pe cele din districtele rezervate negrilor. Una dintre „armele” majorității de culoare era ca tinerii să „facă grevă” și să demonstreze împotriva politicilor guvernului alb. În mod similar, sindicatele profesorilor erau o componentă importantă a mișcării de eliberare, cadrele didactice lipsind frecvent de la școală pentru a se alătura mișcărilor de protest. Crearea unei culturi a învățării este dificilă într-un climat atât de ostil. Badat (1995 : 143) susține ideea conform căreia „criza în educația populației de culoare, inclusiv ceea ce a ajuns să fie cunoscut drept «colapsul» din «cultura învățării» (...) continuă neîngrădit”, în timp ce National Education Policy Investigation leagă această problemă de condițiile improprii din școli :

Profesorii sud-africani, mai ales cei angajați în educația populației de culoare, au înfruntat dificultăți severe în furnizarea serviciilor profesionale către clienții lor, mai ales din cauza condițiilor inumane din școli. Mulți dintre profesori au fost martori la dezintegrarea liantului social al comunităților în care trăiesc, ceea ce a

dus la dizolvarea culturii învățării din școli. Cei mai mulți au fost traumatizați din cauză că li s-au pus la îndoială bunele intenții și le-au fost respinse serviciile și au suferit umiliința de a nu se putea apăra în fața acuzelor ce li s-au adus (National Education Policy Investigation, 1992 : 32).

Această problemă a ieșit la iveală în studiul realizat de autor cu privire la directorii școlilor din provincia KwaZulu-Natal. Ca răspuns la o întrebare legată de scopurile școlii, directorii au afirmat că școala face tot posibilul :

- să le inoculeze elevilor ideea că „educația este viitorul lor” ;
- să le demonstreze elevilor importanța educației înăuntrul și în afara școlii ;
- să ofere un mediu educațional favorabil ;
- să dezvolte o cultură a învățării.

Lipsa unei culturi a învățării în multe școli sud-africane ilustrează natura cronică și incertă a schimbării culturale. Anii lungi de rezistență într-o educație segregacionistă trebuie înlocuiți cu un angajament asumat pentru predare și învățare, astfel încât Africa de Sud să prospere într-o economie mondială tot mai competitivă. Cu toate acestea, valorile educației trebuie să concureze cu discursul încă pregnant al luptei și se pare că dezvoltarea unei adevărate culturi a învățării va fi un proces lent și va depinde de calitatea leadershipului din fiecare școlară (Bush și Anderson, 2003).

Cultura organizațională: obiective, structură, mediu și leadership

Obiective

Cultura unei unități de învățământ poate fi exprimată prin *obiectivele* sale. Misiunea asumată și pusă în practică are rolul de a întări valorile și convingerile organizației. Acolo unde scopurile și valorile sunt formulate coerent, instituția poate avea un traseu acțional logic și funcțional :

Descrierea clară a scopurilor școlii, colegiului sau ale oricărei secțiuni a acestora ajută la conturarea unei viziuni comune și a unui set de valori. Scopurile clar exprimate vor trezi interesul întregului personal. Astfel de scopuri ajută la crearea unei culturi puternice (Clark, 1992 : 74).

Clark sugerează că procesul de stabilire a scopurilor ar trebui legat de valorile organizației. Valorile de bază ajută la determinarea viziunii școlii sau a colegiului.

Viziunea este exprimată într-o declarație de misiune care, la rândul ei, duce la scopuri specifice. Acest proces eminentemente rațional este similar celui enunțat de modelele formale, dar într-un cadru mai specific al valorilor. În realitate însă, legătura dintre misiune și scopuri este adesea fragilă :

Consensul în ceea ce privește misiunea de bază nu garantează automat că membrii grupului se vor pune de acord și asupra scopurilor. Misiunea este adesea înțeleasă, însă nu este bine articulată. Pentru a ajunge la un acord în privința scopurilor, grupul are nevoie de un limbaj comun și de idei împărtășite despre operațiunile logice de bază prin care ceva atât de abstract și de general ca sentimentul unei misiuni poate fi convertit în scopuri concrete (Schein, 1997 : 56).

Afirmația lui Schein presupune că scopurile oficiale sunt adesea vagi și tind să fie neadecvate ca bază de orientare a deciziilor și acțiunilor. Prin urmare, totul depinde de interpretarea scopurilor de către participanți, demers influențat de filtrul valorilor individuale ale fiecăruia. În cazul organizațiilor monoculturale există mai multe șanse să apară politici coerente. Pe de altă parte, în cazul unor culturi concurente sau al „balcanizării” (Fullan și Hargreaves, 1992), scopurile oficiale ar putea fi subminate de membrii diverselor grupuri printr-o interpretare din perspectiva unor valori și scopuri specifice doar subunității pe care o reprezintă.

Structura organizațională

Structura poate fi considerată o manifestare fizică a culturii organizației. „Există o legătură strânsă între cultură și structură : acestea sunt, într-adevăr, interdependente” (Stoll, 1999 : 40). Valorile și convingerile instituției sunt exprimate prin modelul rolurilor și al relației dintre rolurile stabilite la nivelul unității de învățământ. Schein (1997) atrage atenția asupra tentației de a analiza simplist relația dintre cultură și structură :

Problema încercării de a infera cultura dintr-o structură preexistentă este că nu se pot descifra premisele care au dus la conformația structurii respective. Aceeași structură poate deriva, în fond, din premise diferite (...). Structura este un artefact clar, vizibil, dar sensul și semnificația acesteia nu pot fi descifrate în lipsa unor informații suplimentare (*ibid.* : 180-181).

Morgan (1997) susține că perspectiva asupra organizațiilor văzute ca fenomene culturale ar trebui să conducă la o conceptualizare diferită a structurii, bazată pe sensurile împărtășite. Autorul adoptă o perspectivă similară modelelor subiective atunci când abordează problema legăturilor dintre cultură și structură :

Cultura (...) trebuie înțeleasă ca un fenomen activ și viu, prin care oamenii creează și recrează lumea în care trăiesc (...) la baza înțelegerii organizațiilor stau procesele care produc sisteme de sensuri împărtășite (...) organizațiile sunt, în esență, realități construite social care există atât în mintea membrilor, cât și în structurile concrete, în reguli și relații (*ibid.* : 141-142).

Structura este de obicei exprimată în două trăsături distincte ale organizației. Rolurile individuale sunt stabilite și există un model prescriptiv sau recomandat al relațiilor dintre deținătorii acestor roluri. Există de asemenea o structură de comitete, grupuri de lucru și alte organisme care au întâlniri regulate sau organizate ad-hoc. Aceste întrevederi oficiale reprezintă oportunități pentru enunțarea și întărirea culturii organizaționale. Hoyle (1986) subliniază importanța „interpretării” în cadrul întâlnirilor :

Aparent, întâlnirile formale sunt organizate pentru a discuta problemele școlii, fie cu participarea întregului personal, fie la nivelul comisiilor și grupurilor de lucru. Dar întâlnirile sunt bogate în semnificații simbolice, de formă și de fond deopotrivă (...). Profesorii au sarcina de a interpreta scopurile întâlnirii și o pot înzestra cu funcții care au sens pentru ei (*ibid.* : 163-164).

Cu cât organizația este mai mare și mai complexă, cu atât crește posibilitatea ca sensurile divergente să ducă la dezvoltarea unor subculturi și ca între acestea să apară conflicte :

Relația dintre structura organizațională și cultură este de importanță primordială. O structură organizațională mare și complexă crește posibilitatea dezvoltării simultane a mai multor culturi în interiorul acesteia. O cultură organizațională minimală, precum cea existentă în majoritatea școlilor primare, crește posibilitatea de a avea o cultură puternică ce trasează făgașul tuturor activităților specifice (O’Neill, 1994 : 108).

Dezvoltarea culturilor divergente în organizațiile complexe nu este inevitabilă, însă implementarea unei culturi unitare, cu o susținere majoritară și activă la nivelul instituției necesită un leadership de calitate pentru a asigura transmiterea și fixarea valorilor și convingerilor dorite (vezi subcapitolul „Leadership”, mai jos).

Mediul extern

Mediul extern ar putea fi considerat sursa multor valori și convingeri care se unesc pentru a forma cultura școlii. Experiența profesională și specializarea

cadrelor didactice alimentează valorile educaționale ce constituie potențialul pentru dezvoltarea unei culturi comune. Cu toate acestea, există posibilitatea dezvoltării unor interpretări diferite și, implicit, a unor culturi multiple ce ies la iveală din mediul extern. De asemenea, acestea pot avea la origine motive personale sau profesionale ori pot aparține fie profesorilor, fie altor categorii de personal.

O'Neill (1994) identifică legăturile dintre mediul extern și dezvoltarea culturii organizaționale. Mediul este sursa valorilor, normelor și comportamentelor care, luate împreună, reprezintă cultura :

Buna funcționare a unităților de învățământ depinde în mare măsură de capacitatea acestora de a relaționa cu mediul extern. Prin urmare, sunt mai degrabă sisteme deschise decât închise. Așadar, capacitatea organizației de a oferi manifestări vizibile și tangibile de „potrivire” culturală cu acest mediu este de o importanță fundamentală (*ibid.* : 104).

O'Neill (1994) susține că existența unor valori complementare ar trebui popularizată în rândul grupurilor externe pentru a le menține susținerea și sprijinul financiar. Acest demers este important mai ales pentru școlile cu management autonom, al căror succes (sau chiar supraviețuire) depinde de reputația lor în rândul potențialilor clienți și al comunității. Caldwell și Spinks (1992) subliniază necesitatea ca școlile cu management autonom să dezvolte un concept de marketing care permite o transmitere bidirecțională a valorilor între școală și comunitate.

Leadership

Responsabilitatea principală a liderilor este să genereze și să susțină cultura, comunicând valorile și convingerile atât la nivelul organizației, cât și în cadrul comunității (Bush, 1998). Directorii au propriile valori și convingeri, formate după mulți ani de practică profesională de succes. Totodată, există așteptarea ca aceștia să întruchipeze cultura școlii sau colegiului. Hoyle (1986) pune în evidență dimensiunea simbolică a leadershipului și rolul central al directorilor în definirea culturii școlii :

Puțini directori vor evita să construiască o imagine a școlii. Ei se vor diferenția prin măsura în care acest demers este deliberat și carismatic. Unii directori (...) vor căuta conștient să construiască pentru școală o misiune exprimată pretențios. Alții vor transmite ideile școlii mai puțin dramatic și vor construi un sens pornind de la elemente de bază : cuvinte, acțiuni, artefacte și locuri (*ibid.* : 155-156).

Potrivit lui Schein (1997 : 211), cultura se naște în primul rând din convingerile și valorile fondatorilor organizației. Nias, Southworth și Yeomans (1989 : 103) susțin că directorii sunt „fondatori” ai culturii școlilor lor. Deal (1985 : 615-618) sugerează câteva strategii pentru liderii care doresc să genereze cultura școlii :

- Documentarea istoriei școlii pentru a putea fi transmisă peste generații ;
- Oficializarea și celebrarea eroilor/eroinelor școlii ;
- Revizuirea ritualurilor școlii pentru ca acestea să transmită valori și convingeri ;
- Exploatarea și dezvoltarea ceremoniilor ;
- Identificarea și integrarea reprezentanților Bisericii și a celor care bârfesc în activitățile școlii. Acest demers oferă acces la rețeaua de comunicare informală.

Totuși, trebuie menționat că schimbarea culturală este dificilă și problematică. Hargreaves (1999 : 59) susține că „pentru majoritatea oamenilor, convingerile, atitudinile și valorile sunt mult mai rezistente la schimbare decât ar dori liderii să fie”. Autorul identifică trei situații în care cultura poate fi supusă unor schimbări rapide :

- Școala se confruntă cu o criză evidentă, spre exemplu, cu un raport de inspecție extrem de critic sau cu scăderea efectivului de elevi, aceste situații conducând la reducerea numărului de posturi pentru profesori sau chiar la închiderea școlii.
- Liderul este foarte carismatic și câștigă imediat încrederea și loialitatea. Acest lucru ar permite o schimbare culturală radicală rapidă.
- Liderul urmează unui director ineficient. Personalul va căuta schimbarea pentru a dezvolta un nou sentiment al direcției. (Adaptat după Hargreaves, 1999 : 59-60.)

Hargreaves (1999 : 60) concluzionează că, „dacă nu se aplică niciuna dintre aceste condiții speciale, putem presupune că schimbarea culturală va fi destul de lentă”.

Liderii au de asemenea responsabilitatea să mențină cultura, un rol considerat adesea o trăsătură fundamentală a unui leadership eficient. Sergiovanni (1984a) susține că aspectul cultural este cea mai importantă dimensiune a leadershipului. În cadrul „ierarhiei de forțe ale leadershipului” propuse de autor, elementul cultural este mult mai important decât aspectele tehnice, umane și educaționale :

Câștigul net al forței culturale a leadershipului este de a-i face pe elevi, profesori și pe alții să creadă în munca ce se desfășoară în școală (...). Pe măsură ce alții

se alătură acestei culturi puternice și unificatoare, li se oferă oportunități să se bucure de sentimentul importanței personale (*ibid.* : 9).

Walker (2010 : 193) oferă un ghid în cinci etape pentru elaborarea și ghidarea unei culturi a învățării :

- Dezvoltarea unei „scheme comune” sau a unui cadru pentru a orienta acțiunile și relațiile ;
- Încadrarea valorilor și convingerilor ca „reguli simple” pentru a orienta comportamentul ;
- Încurajarea „uniformității schemei”, ceea ce presupune că schema este implementată la toate nivelurile organizației ;
- Încurajarea unui „feedback emergent” printr-o rețea de schimburi între indivizi și grupuri ;
- Dezvoltarea unui „control dispersat” care presupune un leadership distribuit, ceea ce le permite subsistemelor cu management autonom să lucreze colaborativ, ținând cont de activitatea celorlalți grupuri.

Walker (2010 : 194) concluzionează că „liderii joacă un rol-cheie în conturarea unei culturi a învățării”, însă atrage atenția totodată că „nu există o rețetă sau un ghid pentru construirea unei culturi a învățării ; nu este chiar atât de simplu”.

Leadershipul moral

Modelul de leadership cel mai apropiat de cultura organizațională este cel al *leadershipului moral*. În acest model, leadershipul ar trebui să se concentreze în principal asupra valorilor, convingerilor și eticii liderilor înșiși. Autoritatea și influența derivă din concepții justificate cu privire la ceea ce este corect sau bine (Leithwood *et al.*, 1999 : 10). Autorii adaugă că acest model include concepte normative, politice/democratice și simbolice ale leadershipului. Totodată, s-au utilizat și alți termeni pentru a descrie leadershipul bazat pe valori. Printre aceștia, menționăm leadershipul etic (Starratt, 2005 ; Stefkovich și Begley, 2007), leadershipul autentic (Begley, 2007), leadershipul spiritual (Woods, 2007) și leadershipul poetic (Deal, 2005).

Sergiovanni (1984b : 10) afirmă că „școlile excelente sunt construite pe valori și convingeri al căror caracter este cultural sau sacru”. Ulterior adaugă

că „administrarea” este o „artă morală” (Sergiovanni, 1991 : 322). Dimensiunea morală a leadershipului este centrată pe o „raționalitate normativă, la baza căreia se află ceea ce considerăm a fi bun” (*ibid.* : 326) :

Școala trebuie să treacă granița preocupărilor pentru obiective și roluri spre sarcina de a construi direcții în structura sa și de a le încorpora în tot ceea ce se întâmplă în școală, transformându-i astfel pe membrii săi din participanți neutri în adepți dedicați. Construirea direcțiilor și cultivarea apartenenței la acestea sunt sarcini morale (*ibid.* : 323).

West-Burnham (1997 : 239) discută două abordări ale leadershipului care ar putea fi categorisite ca „morale”. Pe prima dintre acestea o descrie drept „spirituală”, legată de „conștientizarea că mulți lideri au ceea ce s-ar putea numi «perspective de rang înalt». Acestea ar putea fi (...) la fel de bine reprezentate de o afiliere religioasă anume”. Astfel de lideri au un set de principii care le oferă nucleul conștiinței de sine. Din studiul lui Woods (2007) cu privire la directorii din Anglia reiese că 52% „au fost inspirați sau sprijiniți în leadership de o formă de putere spirituală”. Vorbind despre leadershipul poetic, Deal (2005 : 119) susține că „liderii simbolici își găsesc mai întâi propriul nucleu spiritual și apoi le împărtășesc celorlalți virtuțile”.

Cea de-a doua categorie propusă de West-Burnham (1997 : 241) este „încrederea morală”, capacitatea de a acționa consecvent, în conformitate cu sistemul etic. Liderul încrezător din punct de vedere moral este cel care are capacitatea :

- să lege principiile de practică ;
- să aplice principiile în situații noi ;
- să genereze sensuri înțelese de toți și să producă un limbaj comun ;
- să explice și să justifice deciziile în termeni morali ;
- să susțină principiile în timp ;
- să reinterpreteze și să reafirme principiile, după necesitate.

Cercetările întreprinse de Gold și colaboratorii săi (2003 : 127) în școlile primare, secundare și speciale oferă câteva dovezi ale naturii valorilor susținute și articulate de directori considerați „remarcabili” de inspectorii OFSTED. Autorii observă neconcordanța dintre „viziunea tehnicistă și managerială a leadershipului școlar, operaționalizată de regimul de inspecții al guvernului” și axarea directorilor pe „valori, comunități de învățare și leadership distribuit”. Gold și colaboratorii săi (2003 : 136) concluzionează că directorii din studiul

de caz „mediază multiplele directive generate din exterior pentru a se asigura, pe cât posibil, că abordarea lor corespunde scopurilor școlii”.

Grace (2000 : 241) adoptă o perspectivă temporală în racordarea leadershipului moral la cel managerial în Anglia și în Țara Galilor. Autorul afirmă că, timp de mai bine de 100 de ani, „poziția directorului a fost asociată cu articularea unor concepții morale și spirituale”. Ulterior, imperativele Legii Reformei Educației au dus la „creșterea dominanței” (*ibid.* : 234) managementului, exemplificat de Calificarea Profesională Națională pentru Directori. Grace (2000 : 244) recomandă ca „discursul și înțelegerea managementului să fie dublate de un discurs și o înțelegere a eticii, moralității și spiritualității”.

Sergiovanni (1991) abordează dezbateră pe tema leadership/management dintr-o nouă perspectivă, susținând atât leadershipul moral, cât și pe cel managerial. Viziunea sa indică rolul vital al managementului, dar arată că leadershipul moral este de asemenea necesar pentru a dezvolta o comunitate a învățării :

Ca director, principala provocare a leadershipului este să împaci două imperative concurente, pe cel managerial și pe cel moral. Cele două imperative sunt inevitabile, iar neglijarea oricăruia dintre ele poate crea probleme. Dacă se dorește supraviețuirea școlilor, acestea trebuie gestionate eficient (...). Dar pentru ca școala să se transforme în instituție trebuie să ia naștere mai întâi o comunitate de învățare (...). [Acesta] este imperativul moral cu care se confruntă directorii (*ibid.* : 329).

Greenfield (1991 : 208) subliniază de asemenea că leadershipul managerial trebuie să aibă o bază morală : „Valorile se află dincolo de rațiune. Pentru ca raționalul să fie rațional, trebuie să fie construit pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea se află dincolo de cuantificabil, dincolo de orice unitate de măsură” (subliniere în original).

Leadershipul moral și cultura organizațională sunt concordante pentru că sunt construite pe valorile, convingerile și atitudinile directorilor și ale altor lideri educaționali. Acest tip de leadership este axat pe scopul moral al educației și pe comportamentele așteptate de la liderii care nu ies din sfera moralității. Premisa lui de bază este că aceste valori și convingeri se unesc în norme și sensuri împărtășite care fie modelează, fie întăresc cultura. Ritualurile și simbolurile asociate leadershipului moral sprijină aceste valori și susțin cultura școlii.

Limitări ale culturii organizaționale

Modelele culturale adaugă câteva elemente utile analizei leadershipului și managementului școlar. Centrarea pe dimensiunea informală este o alternativă valoroasă la componentele rigide și oficiale ale modelelor formale. Acordând importanță valorilor și convingerilor participanților, modelele culturale reafirmă latura umană a managementului, în detrimentul elementelor structurale. Aducerea în prim-plan a simbolurilor organizației este de asemenea o contribuție valoroasă la teoria managementului, în timp ce conceptul de leadership moral oferă o modalitate utilă de a înțelege natura unei abordări fundamentate pe valori a leadershipului. Cu toate acestea, modelele culturale au trei puncte slabe importante :

1. Ar putea exista dileme de ordin etic în adoptarea modelului cultural deoarece acest demers ar putea fi perceput ca o impunere a culturii de către lideri ai altor membri ai organizației. Căutarea unei monoculturi ar putea însemna subordonarea valorilor și convingerilor unora dintre participanți celor care aparțin liderilor sau grupului dominant. Culturile „împărtășite” ar putea fi de fapt valorile liderilor impuse participanților fără drept de decizie. Morgan (1997) face referire la „un proces de control ideologic”:

Manipularea și controlul ideologic sunt susținute drept strategii manageriale esențiale (...) o astfel de manipulare ar putea fi la fel de bine însoțită de rezistență, resentimente și lipsă de încredere (...) acolo unde cultura controlează, și nu exprimă caracterul uman, influența metaforei s-ar putea dovedi astfel manipulative și totalitaristă (*ibid.* : 150-151).

- Prosser (1999 : 4) menționează „lumea întunecată” a culturii școlare, legând-o de ideile din domeniul micropoliticii abordate în capitolul 5 : „Din perspectiva micropoliticii, puterea formală, regulile, regulamentele, tradițiile și ritualurile pot fi subminate de indivizi sau de grupurile din școli”. Hargreaves (1999 : 60) folosește sintagma „grup de rezistență” pentru a se referi la subunitățile ce urmăresc să submineze liderii și schimbarea culturală dorită de aceștia.
2. Modelul cultural ar putea fi excesiv de mecanicist, presupunând că liderii pot configura cultura organizației (Morgan, 1997). În timp ce influențează evoluția culturii adoptând valorile dorite, nu pot asigura nașterea unei monoculturi. Așa cum am văzut, în școlile secundare și în colegii pot să funcționeze câteva subculturi în departamente și în alte subunități. Acesta nu este neapărat semnul unei disfuncționalități, având în vedere că o activitate de succes a

departamentului care generează această subcultură ar putea fi vitală pentru funcționarea în bune condiții a instituției.

Într-o eră a școlilor cu management autonom în multe țări, influența comunității asupra politicilor devine tot mai importantă. Organismele de conducere poartă adesea responsabilitatea formală pentru deciziile majore și contribuie la crearea culturii instituționale. Dar acest lucru nu presupune simpla acceptare a valorilor propuse de directorul școlii, ci negociere, care poate duce la conflict și la adoptarea unor politici incongruente cu valorile liderului.

3. Axarea modelului cultural pe simboluri reprezentate de ritualuri și ceremonii ar putea face ca alte elemente ale organizației să fie subestimate. Simbolurile ar putea să ofere o imagine greșită a școlii. Hoyle (1986) ilustrează această idee făcând referire la „inovația fără schimbare”. Autorul sugerează că unele școli ar putea trece doar aparent prin schimbări, în timp ce realitatea rămâne de fapt neschimbată :

Un simbol poate reprezenta ceva ce este „real” în sensul că (...) acționează ca un surrogat al realității (...) cei implicați vor recunoaște că substanța nu a fost evocată, dar se vor mulțumi să accepte neadevărul că a fost evocată atâta vreme cât există și un oarecare simbol al substanței (...) în fond, sistemul nu s-a modificat deloc (*ibid.* : 166).

Schein (1997) avertizează de asemenea cu privire la pericolul de a favoriza excesiv ritualul :

Când singurele date clare pe care le avem sunt riturile și ritualurile ce au supraviețuit de-a lungul unei perioade, trebuie, desigur, să le folosim cât putem de bine (...) totuși (...) este dificil să descifrăm ipotezele de la care au pornit liderii atunci când au creat anumite rituri și ritualuri (*ibid.* : 249).

Concluzie: valori și acțiune

Modelul cultural este un adaos valoros în demersul de cunoaștere a organizațiilor. Axarea incipientă pe cultura socială oferă cadrul în care liderii școlilor trebuie să își desfășoare activitatea. De asemenea, servește la reevidențierea importanței contextului într-o vreme în care globalizarea amenință să îl submineze (Bottery, 2004). Valorile și convingerile nu sunt universale. Un model „universal valabil” nu funcționează nici în cazul națiunilor și nici al școlilor.

Recunoașterea că dezvoltarea școlilor trebuie să fie precedată de o schimbare de atitudine este de asemenea salutară și în concordanță cu ideea evocată adesea

potrivit căreia profesorii trebuie să simtă că „dețin” schimbarea pentru ca aceasta să fie implementată eficient. Inovațiile impuse din exterior eșuează adesea deoarece sunt în dezacord cu valorile profesorilor care trebuie să le implementeze. „Din moment ce organizația există ca realitate în mintea celor implicați, schimbările organizaționale eficiente presupun de asemenea schimbări culturale” (Morgan, 1997 : 150).

Importanța acordată valorilor și simbolurilor poate contribui la echilibrarea axării pe structură și proces a multora dintre celelalte modele. Lumea informală a normelor și a comportamentului ritualic ar putea fi la fel de importantă precum elementele formale din școli. Morgan (1997) subliniază aspectele simbolice ale unor fenomene aparent raționale, precum ședințele :

Chiar și cele mai concrete și mai raționale aspecte ale organizației – fie că sunt structuri, ierarhii, reguli sau rutine – întruchipează constructe sociale și sensuri cruciale pentru înțelegerea modului în care organizația funcționează zi de zi. Spre exemplu, ședințele sunt mai mult decât ședințe. Acestea conțin aspecte importante ale culturii organizaționale (*ibid.* : 146).

Modelele culturale oferă totodată o direcție pentru acțiunile organizației, o dimensiune care lipsește în mare parte din perspectiva subiectivă. Liderii adoptă adesea o abordare morală și ar putea influența valorile în așa fel încât acestea să fie cât mai asemănătoare, dacă nu identice, cu propriile convingeri. Astfel, aceștia speră să câștige un sprijin general sau „proprietatea” noilor politici. Mergând pe această cale informală și fără a impune schimbarea prin autoritatea poziției sau prin procese politice, directorii au mai multe șanse să fie sprijiniți pentru inovare. Analiza relevanței culturii sociale și a celei organizaționale, precum și a valorilor, convingerilor și ritualurilor care le susțin reprezintă un element important al managementului și al leadershipului educațional.

Bibliografie

- Badat, S. (1995), „Educational politics in the transition period”, *Comparative Education*, 31 (2) : 141-159.
- Beare, H., Caldwell, B., și Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School : Some New Management Techniques*, Londra : Routledge.
- Begley, P. (2007), „Editorial introduction: cross-cultural perspectives on authentic school leadership”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2) : 163-164.