

Contribución 4:

IDENTIDADES PROFESIONALES Y ORGANIZATIVAS: FRACTURAS Y PUENTES

Manuel Fernández Cruz (*Universidad de Granada*)

RESUMEN

La identidad tiene dos niveles de análisis (individual y organizativo), complementarios e interdependientes, dado que se constituyen en un proceso de interacción. En esta contribución al Simposio queremos explorar cómo los actores en la organización configuran narrativamente la identidad profesional y la organizativa, con las fracturas y puentes que se producen entre ambas (Dubar, 2000, 2002; Hatch y Schultz, 2004). Hay una dinámica particular entre las identidades individuales y las colectivas de la institución, en unos casos la identidad organizacional informa y contribuye a configurar la identidad profesional, en otros se reconstruye y regula mediante el trabajo en la organización. Un enfoque dinámico y narrativo da cuenta también de las fracturas entre la identidad organizativa y la personal y profesional.

DE LO PERSONAL A LO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA IDENTIFICACIÓN SOCIAL

Para enfatizar la naturaleza personal de la enseñanza, se ha hecho necesario conceptualizar el término de identidad profesional. (Nias, 1989) se fundamenta en una perspectiva interaccionista simbólica para afirmar que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, cuanto la imagen que puede percibirse en los demás de la actitud propia, como la actitud colectiva de los grupos sociales organizados. Luego la construcción de la identidad es un fenómeno de interacción social. De esta manera se añade un importante matiz al concepto más radicalmente individual de la identidad cuando se entiende que no sólo se constituye como una manera de conseguir sentirse diferente de los demás, sino que simultáneamente permite sentirse a uno mismo como clasificado con individuos a los que uno se considera asociado o quisiera considerarse asociado. El balance en esa tensión bipolar que genera cierta ambigüedad (Gioia, 1998) permite una función adaptativa al entorno social. Esa ambigüedad nos permite mantener un autoconcepto de complejidad por el que soy capaz de mantener en mí creencias, valores, actitudes o comportamientos contradictorios. Esta ambigüedad también me permite contemplar mi autoimagen como algo que evoluciona en el tiempo. Nias argumenta que son precisamente las estrategias situacionales las que preservan lo substancial de la identidad en la medida en que permiten adscribirse de manera estratégica a grupos de identificación con los que se mantiene un alto nivel de coincidencia.

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general.

A partir del desarrollo de la teoría de la identidad social (Hogg y Terry, 2001) comprendemos cómo una categoría social (p. e. una profesión) proporciona una definición de quién es uno en términos de las propias características con que es definida esa categoría proporcionándonos

un autoconcepto. La teoría de la identidad social conecta tres procesos socio-psicológicos básicos: (a) la categorización social, esto es la tendencia de los individuos a percibirse a sí mismos y a los demás en términos de categorías sociales particulares y no como individuos diferentes; (b) la comparación social, autorealce o tendencia a evaluar el valor relativo de los grupos y de los individuos por comparación con otros grupos en dimensiones relevantes; y (c) la identificación social que imposibilita a las personas relatar generalmente las situaciones sociales como observadores distanciados, sino que, su propia identidad se implica en sus percepciones de, y respuestas a, la situación social. La identidad social es, por tanto, descriptiva, pero también prescriptiva pues normativiza las conductas intragrupo e intergrupos y es también evaluativa. Por tanto, los miembros del grupo están motivados para adoptar estrategias conductuales de mejora para favorecer las relaciones comparativas entre grupos.

Pratt (2001) explica los procesos de identificación social mediante estas cuatro categorías: (a) identificación positiva o *identificación*, cuando existe coherencia o consonancia entre las identidades individual y colectiva; (b) *desidentificación*, cuando no ocurre esa coherencia o hay consonancia justo con los valores contrarios (esto es, identificación con las críticas a la organización que vienen de elementos externos); (c) *identificación ambivalente*, cuando existen elementos de consonancia con elementos positivos internos y negativos externos a la vez; y (d) *deidentificación*, o identificación neutral cuando no existe identificación con ningún elemento ni de manera positiva ni negativa. O se produce un proceso de ruptura en el proceso de identificación.

La teoría de la autocategorización (Hogg y Terry, 2001) explica un proceso cognitivo grupal mediante el que se acentúan las similitudes dentro del grupo y se produce una despersonalización de sus miembros. Una noción esencial de la auto-categorización es la de prototipo. Las personas representan cognitivamente al grupo en forma de prototipo. Los prototipos no son listas de atributos de similitudes, sino conjuntos borrosos de características captadas en situaciones contextuales de comportamientos de miembros ejemplares o ideas típicas extraídas de estos comportamientos. Los prototipos representan todos los atributos característicos del grupo que los distinguen de otros grupos, incluyendo creencias, actitudes, sentimientos y conductas. Los prototipos maximizan las similitudes internas y las diferencias intergrupales y así definen al grupo como una entidad diferente. Los prototipos son compartidos por los miembros del grupo. Los prototipos se almacenan en la memoria y son construidos, mantenidos y modificados en función de su perduración en el contexto interactivo social. Este contexto es particularmente cambiante. Los cambios en los prototipos surgen de la comparación relevante con otros grupos a través del tiempo. Así, la identidad social es dinámica y el cambio depende de las relaciones comparativas entre grupos. Dentro del grupo, las personas pueden diferenciarse entre sí en términos de cuánto de bien encajan ellos el prototipo. Existe, pues, un gradiente prototípico intragrupo. Este proceso explica la cohesión y atracción grupal, el liderazgo, la diferenciación estructural y el desvío.

FORMAS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES CON LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dubar (1992) fundamenta en tres conceptos sobre la profesionalidad, que nosotros vamos a aplicar a la enseñanza, para proponer su teoría de la doble transacción y establecer cuatro categorías de identificación profesional: (a) la racionalidad profesional; (b) la actitud ante la formación, y (c) la lógica salarial.

La *racionalidad profesional* se refiere a la lógica desde la que se construye la proyección personal en el ejercicio de la docencia. Se establecen cuatro grupos diferenciados: (1) el de los docentes incapaces de formular su proyecto de vida dentro de la profesión docente; (2) el de los docentes que aceptan la enseñanza como una actividad meramente instrumental que

les permite realizar otros proyectos personales más interesantes; (3) el de los docentes con motivación para la docencia e interés en el desarrollo de nuevos proyectos profesionales en la docencia; y (4) el de los docentes multidireccionales que aprovechan todas las oportunidades que les ofrece la profesión para su crecimiento personal.

La *actitud ante la formación* permite establecer, así mismo, cuatro grupos en función de su ubicación en torno a dos ejes continuos de concepción bipolar. El primer eje es el del interés o desinterés por la formación. El segundo eje es el de la posesión de información o la desinformación de las posibilidades formativas que se ofrecen a los docentes. Así se conforman los cuatro grupos: (1) interés-información; (2) desinterés-información; (3) interés-deinformación, y (4) desinterés-desinformación.

La *lógica salarial* es la que gobierna las relaciones laborales de los docentes e influye en su comprensión del mundo de la profesión. Se establecen, nuevamente, cuatro grupos: (1) el de los docentes que se debaten entre el mantenimiento de su situación actual y la búsqueda de nuevas perspectivas profesionales fuera de la enseñanza; (2) el de los docentes orientados a la promoción interna capaces de mantener una imagen de progresión regular y continua en la docencia, que aceptan de buen grado las nuevas propuestas formativas y que participan activamente en nuevos proyectos profesionales; (3) el de los docentes que aspiran a la promoción sólo desde la lógica formativa heredada del período de su formación inicial y rechazan nuevos esfuerzos formativos que supongan mayor dedicación personal a la docencia, construyendo un sentimiento de bloqueo ante la formación y el desarrollo; (4) el de los docentes que optan por la movilidad externa, o el "*abandono de la tiza*" como única opción para la promoción personal dentro de la docencia.

A partir de estos grupos, podemos establecer las cuatro formas identificatorias para la enseñanza. A pesar de constituir cuatro formas identificatorias tipo, de carácter extremo, son útiles para comprender algunos aspectos relacionados con la motivación profesional, el interés por la formación y el desarrollo, la implicación de los docentes en proyectos de innovación, y la identificación de su proyecto profesional individual con el proyecto de crecimiento del centro educativo. La *identidad de centro* –continuidad biográfica y reconocimiento social– sería aquella en la que se proyectan las aspiraciones profesionales en la mejora del centro (propia de quienes ocupan cargos directivos y participan en proyectos de formación y/o innovación del centro). La *identidad de red* –ruptura biográfica y reconocimiento social– estaría orientada al crecimiento dentro de la docencia pero no necesariamente dentro del centro (propia de quienes se forman para pasar a otros niveles de la enseñanza, equipo de apoyo a la escuela, administración educativa...). La *identidad de aula* –continuidad biográfica y no reconocimiento social– sería propia de los docentes que se identifican perfectamente con su labor individual en la enseñanza y no están interesados por las cuestiones de centro ni por la formación, el desarrollo o la promoción a otras funciones en la enseñanza. La *identidad exterior-ruptura biográfica y no reconocimiento social* es la que sustentan quienes mantienen una identidad profesional más fuertemente ligada a otras actividades distinta a la docencia aún cuando mantenga su puesto en la enseñanza.

Pero los docentes, también son tributarios de otras identidades sociales que no coinciden necesariamente con el ámbito institucional y que configuran su modo particular de identificación con la institución educativa. Ashforth y Johnson (2001), rescatan los conceptos de identidades anidadas e identidades transversales para explicar el entremado de identificaciones sociales que permiten comprender la identidad profesional. Las identidades anidadas pueden ser: (a) inclusiva/exclusiva, pues dentro de una organización, a nivel más pequeño, pueden existir grupos que sean mutuamente excluyentes (distintos departamentos) o que no lo sean y estén formados por personas de distintos departamentos; (b) abstracta/concreta en función de la organización del trabajo y su localización en torno a la consecución de objetivos generales de la organización (abstracta) o funciones concretas; y (c) distal/proximal en la medida en que determinan un clima y cultura determinada de trabajo o son más distantes y causan menos presión.

Los individuos tienden a personalizar su identidad social encontrando vías idiosincrásicas de expresión. Pero además son tributarios de distintas identidades sociales transversales (la organización sindical a la que pertenecen o su opción o afiliación política, la cultura propia del nivel educativo en el que trabaja, etc.). La distinción entre los aspectos personales y los colectivos de la identidad profesional nos permite afirmar que lo social es el marco de relaciones de lo individual, es decir otra dimensión pero no algo distinto. Así podemos establecer cuatro elementos que definen a una comunidad ocupacional: (i) considerarse a sí mismos implicados en el mismo trabajo; (ii) identificarse con el trabajo; (iii) compartir un conjunto de valores, normas, sus estrategias de aplicación en el trabajo; y (iv) extender las relaciones más allá del trabajo. La implicación de este análisis para el mundo de la práctica es que los límites del grupo de identificación profesional no tienen que coincidir con los límites de la escuela como organización. Al menos podríamos tres ámbitos sociales de la identificación profesional:

- a) *El grupo de referencia de dentro de la escuela.* Podemos desarrollar una teoría sobre la identificación colectiva de los docentes en base a la búsqueda de apoyo social y cognitivo para su visión de la escuela y su compromiso educativo. Así se constituyen grupos de colegas dentro de la escuela entre comparten valores e intereses. Desde una perspectiva más crítica se habla de constitución de alianzas en base a la contraprestación recíproca de apoyos entre docentes para defender intereses comunes en el seno de la organización escolar.
- b) *La escuela como grupo de referencia.* Pero, sin duda, la escuela como institución puede generar una identificación colectiva de todo su profesorado con los objetivos marcados, los proyectos en marcha y los logros obtenidos hasta el punto de identificar el éxito profesional con el éxito de la organización.
- c) *El grupo de referencia de fuera de la escuela.* Más allá de la escuela, el grupo de trabajo, el sindicato, o incluso, el cuerpo, dentro de la función pública, constituyen otros grupos de identificación profesional colectiva o ámbitos en los que se comparten visiones, planteamientos, principios educativos e intereses entre sus miembros.

En suma, las organizaciones escolares como unidades sociales diferenciadas pueden reproducir identidades sociales más amplias, en las que se inserta el profesorado. Pero también pueden generar otras identidades sociales específicas e incluso subculturas diferentes dentro del seno de la misma organización. Si admitimos que la identidad social es el marco colectivo que se interioriza en el proceso de construcción de la identidad profesional, y que la escuela, como estructura organizativa diferenciada, configura determinadas concepciones sobre la educación y la enseñanza, así como determinados estilos en el desarrollo de las tareas, aceptaremos que la cultura organizativa puede determinar buena parte de la identificación profesional de los docentes.

Para Gomes (1993) esta cultura organizativa puede analizarse desde dos ópticas complementarias:

- a) Como tributaria de las matrices culturales de integración objetiva de los profesores, o poder formal que configura la estructura organizativa de la actividad de la enseñanza, en inserción con el contexto local en que se desarrolla. Esto no es otra cosa que las variables culturales externas presentes en el seno de la organización que interfieren la definición de una identidad profesional singular.
- b) Como elemento unificador y diferenciador de las prácticas de la organización, que comporta dimensiones de integración de las variadas subculturas de sus miembros y de adaptación al medio social y organizativo envolvente.

PUNTES Y FRACTURAS EN LA DINÁMICA DE LA IDENTIDAD ORGANIZATIVA

Las organizaciones son grupos internamente estructurados que se localizan en redes complejas de relaciones intergrupales que se caracterizan por su poder, status y prestigios diferenciales. En distintos grados, las personas derivan parte de su identidad personal y sentido de sí mismo a las organizaciones y grupos profesionales para que ellos lo continúen. Incluso para muchos la identidad colectiva de sus grupos y organizaciones puede ser más importante que las similitudes identitarias basadas en el género, la edad o la nacionalidad.

Para Albert (1998) la identidad captura las características esenciales de una organización. Estas características pueden agruparse en tres dimensiones, la identidad organizativa es (a) lo que está asumido por los miembros de la organización como central en esa organización; (b) lo que hace a la organización distinta de las otras organizaciones (cuando menos a los ojos de sus miembros); y (c) aquello que es percibido por sus miembros como el conjunto de características que enlazan el presente de la organización con el pasado (y presumiblemente el futuro). Las organizaciones mantienen su identidad en las interacciones con otras organizaciones mediante procesos de comparación interorganizacional a través del tiempo. Las organizaciones buscan, al tiempo que acentuar las diferencias, buscar similitudes con otras que pueden pertenecer a una mis clase y con las que se está o se quisiera estar asociado. Pero haya o no diferencias substantivas con otras organizaciones, mucho más importante es que los miembros de la organización consideren que esas diferencias existen y, por lo tanto, se implican frecuentemente en esfuerzos para fomentar la idea compartida de la identidad colectiva diferenciada.

Al igual que los individuos, las organizaciones pueden asumir una multiplicidad de identidades, las más apropiadas para un contexto o audiencia. Las organizaciones se reconocen como entidades complejas con distintos componentes, luego es más fácil aceptar que jueguen distintas identidades ante diferentes audiencias. Así, las organizaciones pueden presentar una identidad complicada y multifacética multiplicada por el juego de distintos roles que asume cada componente en sus dominios respectivos. Pero, en contra de lo que sucede con las identidades personales la identidad colectiva es mucho más fluida que la identidad individual. El corazón de la identidad colectiva puede cambiar mucho más rápido de cómo lo hace la identidad individual. Los cambios contextuales que afectan a las organizaciones las obligan a reconstruir su identidad para adaptarse a las nuevas situaciones. Frente al balance de la tensión entre diferencia y similitud que es predominante en la identidad individual, la identidad colectiva (que también posee la anterior) se caracteriza por el balance continuo entre estabilidad y fluidez que le permite desarrollar una cierta capacidad adaptativa. La necesidad de sobrevivir en un mundo dominado por la imagen, la reputación, la competencia y la mejora, obliga a las organizaciones a equilibrar estabilidad y fluidez. Eso es lo que diferencia la identidad individual de la colectiva.

La identidad es construida. En términos generales, quién construye la identidad colectiva, y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella. Puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, Beiraín y Lanceros (1996) proponen una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad colectiva:

- a) *Identidad legitimadora*: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales, un tema central en la teoría de la autoridad y la dominación pero que también se adecua a varias teorías del nacionalismo.
- b) *Identidad de resistencia*: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/ condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que

construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad, y que explican el surgimiento de las políticas de identidad.

c) *Identidad proyecto*: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. Es el caso, por ejemplo, de las feministas cuando salen de las trincheras de resistencia de la identidad y los derechos de las mujeres para desafiar al patriarcado y, por lo tanto, a la familia patriarcal y a toda la estructura de producción, reproducción, sexualidad y personalidad sobre la que nuestras sociedades se han basado a lo largo de la historia.

Naturalmente, las identidades que comienzan como resistencia pueden inducir proyectos y, también, con el transcurrir de la historia, convertirse en dominantes en las instituciones de la sociedad, con lo cual se vuelven identidades legitimadoras para racionalizar su dominio. En efecto, la dinámica de las identidades a lo largo de esta secuencia muestra que, desde el punto de vista de la teoría social, ninguna identidad puede ser una esencia y ninguna identidad tiene, per se, un valor progresista o regresivo fuera de su contexto histórico. Un asunto diferente, y muy importante, son los beneficios de cada identidad para la gente que pertenece a ella.

Cada tipo de proceso de construcción de la identidad conduce a un resultado diferente en la constitución de la sociedad. *Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil*, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo, la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural. El segundo tipo de construcción de la identidad, la identidad para la resistencia, conduce a la formación de formas sociales basadas en el *comunitarismo*. Puede que éste sea el tipo más importante de construcción de la identidad en nuestra sociedad. Construye formas de resistencia colectiva contra la opresión, de otro modo insoportable, por lo común atendiendo a identidades que, aparentemente, estuvieron bien definidas por la historia, geografía o la biología, facilitando así que se expresen como esencia las fronteras de la resistencia. El tercer proceso de construcción de la identidad, la identidad proyecto, produce sujetos con el deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual.

ENFOQUE NARRATIVO DE LA DINÁMICA DE LA IDENTIDAD ORGANIZATIVA

Humphreys y Brown (2002), asumen que la identidad, individual y colectiva, y los procesos de identificación que unen a las personas con las organizaciones, se constituye en narrativas personales y compartidas que producen las personas en un esfuerzo para darle sentido a su mundo y encontrar significado a sus vidas. Los intentos de los gestores para controlar los procesos de formación de la identidad organizativa y la lograr la identificación positiva de los participantes son interpretables como actos hegemónicos necesarios para la legitimación de objetivos.

La práctica del diálogo promueve comprensiones compartidas, permite realidades negociadas, y permite, hasta cierto grado, la coherencia colectiva, la consistencia y la continuidad. No obstante queda claro que las organizaciones no son monóticamente discursivas sino plurales y polifónicas e incluyen múltiples prácticas dialógicas que ocurren simultáneamente y secuencialmente. Dentro de las organizaciones, los individuos y grupos tienen alguna libertad para escribir su propia realidad, aunque siempre en la manera que determina el discurso social disponible. Dentro de las organizaciones las fuerzas centrípetas movilizadas por los grupos dominantes producen significados compartidos y comprensiones con las que buscan imponer su propia

percepción monológica y unitaria de la verdad. Existen dinámicas mediante las cuáles las élites buscan la aceptación de lo que son elementos fundamentales en su identidad narrativa, lo central, lo distintivo y lo duradero en la organización. Los gestores buscan la aceptación de sus políticas. Para mantener la aquiescencia y el compromiso y mejorar la progresión de sus carreras, necesitan fomentar una visión de sí mismos y de sus carreras como legítimos, particularmente a través de la producción de narrativas juiciosas. Igualmente para evitar acusaciones de negligencia o irracionalidad, las organizaciones deben lograr un status de legitimidad en sus contextos sociales promoviendo relatos que muestren su congruencia o isomorfismo en valores y normas que promueven la aceptación de estructuras y comportamiento. Existe un alto grado de recíproca interdependencia entre las necesidades de legitimidad individuales y colectivas y la salud organizativa alimentada simbióticamente con las ventajas que el orden proporciona. Hay, además, una tendencia natural por parte de los individuos para identificarse (y atribuirle legitimidad) con la organización profesional a la que pertenece como resultado de un cálculo racional de interés, y asumir congruencia entre lo que es recto y bueno y las características centrales de la organización. En orden a mantener un nivel aceptable de autoestima (Wegge, y Haslam, 2003), los individuos están abrumadoramente volcados a mirar su organización como legítima, motivados a mejorar su imagen externa y defenderla de los ataques percibidos. Aún así, los procesos de identificación tienden a ser algo más complicados, diversos y elaborados.

En parte porque la identidad narrativa que caracteriza a las organizaciones es compleja y evolutiva y quizás por ello, contiene múltiples inconsistencia e incongruencias, hay que admitir que el funcionamiento en contra de las fuerzas centrípetas de la organización conforma un poder centrífugo que podemos llamar heteroglosia o polifonía. Los miembros de la organización mantienen alguna capacidad de leer y producir su propia realidad y así oponerse a las imposiciones centrales. Y eso queda registrado en sus narrativas.

REFERENCIAS

- ALBERT, S. (1998). The definition and metadefinition of identity. En Whetten, D.A. y Godfrey, P.C.: *Identity in organizations. Building theory through conversations*. Sage Pub.: Thousand Oaks, CA, USA (1-13).
- ASHFORTH, B.E. y JOHNSON, S.A. (2001). Which hat to wear? The relative salience of multiple identities in organizational contexts. En Hogg, M.A. y Terry, D.J.: *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA (31-48).
- BIEIRAÍN, J. y LANCEROS, P. (1996). *Identidades culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DUBAR, C. (1992): Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- GIOIA, D.A. (1998). From individual to organizational identity. En Whetten, D.A. y Godfrey, P.C.: *Identity in organizations. Building theory through conversations*. Sage Pub.: Thousand Oaks, CA, USA. (17-31).
- GOMES, R. (1993): *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- HOGG, M.A. y TERRY, D.J. (2001). *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA.
- HUMPHREYS, M. y BROWN, A. (2002). Narratives of organizational identity and identification: A case study of hegemony and resistance. *Organization Studies*, 23 (3), 421-447.
- NIAS, J. (1989). Teaching and the self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, 155-171.
- PRATT, M.G. (2001). Social identity dynamics in modern organizations: and organizational psychology / organizational behaviour perspective. En Hogg, M.A. y Terry, D.J.: *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press: Philadelphia, PA, USA (13-30).

WEGGE, J. y HASLAM, S.A. (2003). Group goal setting, social identity, and self-categorization. Engaging the collective self to enhance group performance and organizational outcomes. En Haslam, S.A., Knippenberg, D.v., Platow, M.J. y Ellemers, N.: *Social identity at work. Developing theory for organizational practice*. Psychology Press: New York, NY, USA (43-59).

INVESTIGANDO EN ESCENARIOS EDUCATIVOS NO FORMALES

COORDINADOR

Miguel Lorenzo Delgado

CONTRIBUCIONES*

César Torres Martín (Universidad de Granada)

Antonio J. Lucas Ruiz (Profesor de Secundaria y miembro del grupo AREA)

Ángel Mingoñanca (Universidad de Granada)

José Cardona (INED)

PRESENTACIÓN GENERAL

Un campo tradicionalmente dividido de la investigación en Organización de Instituciones Educativas ha sido el de las organizaciones no formales. Las nuevas necesidades educativas planteadas por una sociedad flexible, en red, móvil, global y abocada al conocimiento, esto es, en situación de permanente aprendizaje de personas y de instituciones, demandan su estudio por metodologías innovadoras que permitan transitar a nuevas formas. Esto, en definitiva, constituye un reto de la investigación educativa.

Este libro presenta una selección de trabajos de investigación producidos por el Grupo AREA (1991-672) en este campo. Concretamente, sobre las percepciones que los usuarios tienen sobre el valor formativo de los programas educativos, así como el valor formativo de instituciones educativas para personas de diferentes edades, tal es el caso de la pedagogía scout.

Sin embargo, los diez investigadores anteriores, a la postre, recogen a niños/as y jóvenes como sus destinatarios. Hay otros campos emergentes en este tipo de instituciones que son hoy actualidad y que necesitan de estudios para gestores y expertos en Organización Educativa. De entre ellos, el propio grupo aporta aportaciones sobre una reconstrucción investigativa realizada en España sobre las Unidades Académicas de la Tercera Edad.

* Son colaboradores de los equipos de investigación que han trabajado en los estudios que se presentan en este simposio: María Luisa Álvarez Rodríguez, Tomás Solís Martínez, Leocadio Puñafiel Martínez, Esteban Corchero Álvarez, Natividad López Urquizar, Severino Fernández Nares, Francisco Díaz Boix, José Cardona Andujar (INED), Mercedes Guevar López, Esteban Marín Fuentes, VÍctor Arroyave, Cristian Muñoz, Manuel López Sánchez, César Torres Martín, Juan Antonio Ruiz López, Juan Luis Moreno, Pascual Julián Fernández Almerary, Juan Antonio Romero Barriga, José Antonio Vazquez, Eugenia Utrero Cardada, Mingoñanca Esteban, José Antonio Fariña Rodríguez, María Fajera, Ángel Mingoñanca, Juan Antonio Díaz Boix, María José Rodríguez, María Gervilla, María del Carmen Andrés García Martínez, Antonio César Ruiz García, María José Rodríguez, José Luis Villena Higueras, Teresa María Capriera, Francisco Javier López Uceda, Juan Antonio Guevar Paredes.

* Este libro es el resultado de la financiación otorgada por el Ministerio de Educación.

© Departamento de Organización Educativa, Universidad de Granada

ISBN 978-84-9051-214-2