

- DOMINGO, J. (2001). Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución*. Barcelona: Octaedro.
- DOMINGO, J. (Dir.) (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el profesorado*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación (inédita).
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. Revisada.
- ELSBACH, K.D. (1999). An expanded model of organizational identification'. *Research in Organizational Behaviour*, 21, 163-200.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2001). *¿Es pública la escuela pública?*. Barcelona: Praxis.
- FLECHA, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; En J. Domingo y M.G. Mesa (Coords.). *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: FORCE.
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. *Currículum*, 2, 139-159.
- KELCHTERMANS, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development; En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (eds.). *Teachers thinking in action in varied contexts: research on teachers thinking and practice*. London: Falmer Press, 93-108.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PERRENOUD, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio; *Perspectivas*, 26, 3, 549-569.
- VV.AA. (2000). *Proyecto Atlántida de Educación Democrática*. Madrid: FIES/CCOO.

Contribución 3:

LA IDENTIDAD COMO CONDICIÓN DE CAMBIO

Mariana Altopiedi (*Universidad de Sevilla*)

RESUMEN

Esta aportación presenta una síntesis del trabajo de investigación Crisis en la institución educativa: percepciones y respuestas de los docentes, referidos al análisis de los datos obtenidos a través cuestionarios y entrevistas aplicados entre las escuelas que llevan adelante diversos proyectos de innovación. Los resultados obtenidos permiten identificar algunos factores que parecen condicionar las posibilidades de introducir cambios en las organizaciones escolares:

- a) El discurso que cada organización construye sobre sí misma y sus docentes.
- b) La visión de las nuevas iniciativas y su coherencia con los proyectos originales.
- c) La identidad profesional –colectiva e individual– de los docentes implicados.

1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación al Simposio presenta una síntesis del trabajo de investigación Crisis en la institución educativa: percepciones y respuestas de los docentes², realizado en el marco del Programa de Doctorado Didáctica y Organización de Instituciones Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE (Universidad de Sevilla).

Los resultados aquí comentados se relacionan con algunos de los principales factores surgidos del análisis de los datos —obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas de validación— como condicionantes de las posibilidades de introducir cambios en las organizaciones escolares.

2. EL CAMBIO Y LA CRISIS COMO TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Cuestiones como el cambio en la educación y su viabilidad vienen recibiendo múltiples muestras de interés, tanto de parte de los investigadores como de los políticos y de los propios protagonistas de los procesos educativos. Esto se pone de manifiesto tanto en la proliferación de literatura dedicada al cambio y a las posibilidades de inducirlo como, en un plano práctico, en la sucesión de Reformas desarrolladas durante las últimas décadas.

En buena medida, esta generalizada atención puede atribuirse a las notables transformaciones sociales, económicas y culturales a las que hemos venido asistiendo a partir de la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con el discurso hegemónico, estos cambios exigen profundas modificaciones de las organizaciones vigentes, que éstas suelen no ser capaces de realizar. Como consecuencia, sucesivas reformas se han implantado en todo el mundo, con resultados por lo general alejados de los fines explícitamente propuestos.

Sobre la base de esta constatación, numerosos estudios se han llevado a cabo con el fin de entender el fenómeno. La mayoría de ellos han estado orientados por la hipótesis —más o menos explícita— de que el sistema educativo cuenta con escasa capacidad para adaptarse a los nuevos requerimientos sociales. Sin embargo, lejos de desaparecer, la escuela sigue concentrando buena parte de las expectativas de crecimiento y mejora del conjunto de la sociedad (Gimeno, 1997). Entre los ejemplos de esta persistencia se cuenta el que autores como Tedesco (1995) propongan a la escuela como institución total, encargada de atender a todos los aspectos de la personalidad de sus miembros. De esta manera, adoptaría el papel de nexo simbólico reclamado por Augé (1995) como fundante de las relaciones sociales y paliativo del *déficit mítico* de nuestras sociedades.

Desde este punto de vista, la preocupación por su transformación puede considerarse derivada de la visión de la organización escolar como encargada de la satisfacción de una amplia serie de necesidades, no del todo claras ni articuladas entre sí, cuyo carácter contradictorio haría imposible satisfacerlas por completo (Meyer y Scott, 1983). En esta línea de pensamiento, entonces, la legitimidad de la escuela resulta —hoy y siempre— ajena al cumplimiento de los reclamos manifiestos. Se funda, más bien, en una relación de confianza básica que la sociedad establece con ella (Meyer y Rowan, 1985). Este vínculo de confianza, sin embargo, parece haberse resquebrajado en las últimas décadas. Las demandas incumplidas tienden a multiplicarse y las quejas en relación con la labor de la escuela se profundizan en diversos ámbitos y desde bien distintas posiciones ideológicas. Se observa, en definitiva, una generalizada e insistente puesta en cuestión de la función política, económica y sociocultural que desempeña la institución escolar.

Ante la amplitud del fenómeno, cabe preguntarse si la virtual pérdida de legitimidad de la escuela representa una verdadera crisis, que pone en tela de juicio su identidad como institu-

2. Este trabajo ha sido dirigido por el Dr. Julián López Yáñez, a lo largo de los cursos 2001-2002 y 2002-2003.

ción. Y, avanzando hacia su interior, cómo afecta esta situación a los sujetos que toman parte en los procesos educativos. Preocupa, en particular, la posición de los docentes, cuya identidad profesional está, en buena medida, supeditada a las posibilidades de la institución escolar para dar legitimidad a la tarea que desarrollan.

Como puede parecer evidente, la índole de las cuestiones planteadas exige atender a una doble dimensión: la del sistema educativo en su conjunto y la de cada establecimiento particular, con las peculiaridades que allí asume la situación general. Pese a la evidente relación entre estos dos aspectos de la cuestión, la articulación entre ambos no siempre es considerada en el momento de estudiar el cambio en las organizaciones ni, menos aun, al diseñar políticas de reforma. Este estudio se propuso desde su inicio la incorporación de una dimensión *micro* a la comprensión de los procesos de transformación –pero también de conservación– desarrollados por algunas escuelas de la provincia de Sevilla, considerando sus peculiares posibilidades de resignificar el ámbito global, dotándolo de sentidos propios.

3. LA ESCUELA EN TANTO INSTITUCIÓN

El desarrollo del sistema escolar durante la Modernidad ha ligado a la escuela como institución tanto a los valores predominantes en esa etapa histórica –fundamentalmente, el de la razón y el conocimiento como fuentes de progreso– como a las formaciones sociopolíticas vigentes, en particular, a los Estados nacionales.

En un sentido amplio, la función estatal durante ese periodo fue la de garantizar a la mayoría unas condiciones mínimas necesarias para el sostén del pacto social fundante de toda organización política. Entre éstas se contó, tradicionalmente, el acceso a una educación que asegurase cierta cohesión social, a través de la difusión de unos contenidos culturales compartidos.

Las sucesivas crisis económicas acaecidas durante el último tercio del siglo XX y el ascenso, en parte vinculado a ellas, de los postulados ideológicos del neoliberalismo introdujeron una nueva visión en relación con el papel del Estado, que enfatiza la reducción del gasto como forma de aumentar la eficiencia de los servicios públicos. El abandono por parte del Estado de su tradicional papel regulador –que se refleja no sólo en la adopción de un rol subsidiario en relación con los servicios educativos públicos, sino también en la implantación de políticas educativas de carácter transnacional, evidenciado por la homogeneidad en las propuestas para la educación realizadas durante los últimos años– amplía la discusión sobre el lugar de la escuela. En consecuencia, se ponen en tela de juicio cuestiones básicas tales como la definición de quiénes son los encargados de tomar decisiones y de ejercer el control sobre las actuaciones y la participación de los ciudadanos o las finalidades de la educación.

En esta virtual ruptura del consenso sobre los fines de la educación inciden bien distintos factores. Además de aquellos vinculados a la pérdida de la hegemonía del discurso culturalmente homogeneizador de la Modernidad, destaca entre ellos el aumento de la diversidad de la población escolar –particularmente intenso en el ámbito andaluz–, donde se ha realizado este estudio.

La transformación del contexto y del propio alumnado supone para la institución escolar, preparada para educar al *alumno medio*, un desafío en tanto le exige encontrar el equilibrio entre varias tendencias contrapuestas para mantener su vigencia sin perder los rasgos identitarios que la han caracterizado:

- El cumplimiento de su mandato histórico –transmitir un bagaje cultural común– debe ser compatibilizado con las exigencias de respetar la heterogeneidad cultural, étnica y social.

- La imposición de un recorte determinado del conocimiento socialmente acumulado resulta necesaria para la inclusión social y se ve, así, justificada. Sin embargo, en las condiciones actuales, no la garantiza.
- Dado que la posición privilegiada de la escuela y sus profesionales ha estado asentada en criterios de autoridad hoy sujetos a revisión, se le presenta la disyuntiva entre intentar construir una nueva legitimidad o renunciar a su aceptada capacidad de imposición. Esta última alternativa implicaría la exposición al cuestionamiento de su validez como institución encargada de *enculturizar*, dado que supondría la pérdida de la efectividad en la transmisión cultural.
- El *déficit en la socialización primaria* del alumnado –y, en ciertos contextos, su empobrecimiento general– requiere de la institución escolar la incorporación de tareas *educativas*, en el sentido menos ligado a la instrucción y más a lo asistencial del término. No llevarlas adelante esteriliza los esfuerzos por cumplir la función de enriquecimiento cultural, pero hacerlo pone en riesgo el cumplimiento de la tarea institucional básica.
- Los valores implícitos en las propuestas educativas escolares no suelen coincidir con la ética de la satisfacción personal y el “facilismo” (Tedesco, 1995: 132) vigente en la sociedad actual, pero renunciar a ellos implica abandonar una característica ideológica central de la tradición escolar.
- Los intentos de introducir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela, para responder a las demandas en este sentido, suelen chocar tanto con la falta de recursos materiales como humanos, en tanto los docentes no reciben la formación necesaria para emplearlos en sus propuestas de enseñanza.
- Finalmente, la tensión de base se vincula con la opción entre intentar responder a las múltiples y, a veces, contradictorias demandas de la sociedad –aceptando que no es posible satisfacer a todas ellas (Meyer y Scott, 1983)– o delimitar las funciones institucionales, rechazando las exigencias que se alejan de las mismas.

Todas estas contradicciones repercuten inevitablemente en las relaciones entre las organizaciones educativas y su entorno, así como en el aumento de las tensiones que se viven en su interior, dando lugar a fenómenos diversos.

4. LA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Aceptando que la escuela es una institución propia de la modernidad, es fácil suponer que los cambios en la sociedad que le dio origen impliquen una pérdida de su legitimidad y un quiebre en su identidad, evidenciados en la merma de su capacidad para producir sentido y sostener la identidad de quienes forman parte de ella de los que la manifiesta desmotivación de los docentes y su sentimiento de abandono son clara expresión. Esta situación podría caracterizarse como *crítica*, en tanto supone una *ruptura en el devenir de los sucesos* (Kaës, 1985) manifiesta en que algunas funciones de la escuela –la de homogeneización sociocultural, particularmente– sufren un proceso de *desinstitucionalización* (Zilber, 2002) mientras que otras –como la de selección– ganan primacía.

Esta vivencia de ruptura parece situar a los docentes en tanto sujetos, ante una disyuntiva paradójica: la escuela parece no cumplir con su función, con lo que se ven en riesgo el sentido de su tarea y su propia identidad. Pero realizar una transformación profunda en los modos de hacer aceptados implicaría un quiebre en la identidad de la institución que volvería a poner en peligro la de sus miembros –tanto a nivel profesional como personal–.

La respuesta a este aparente dilema se sitúa en la articulación entre los niveles *macro* y *micro*, pues depende de la resignificación que cada establecimiento realice de las características

generales de la institución educativa. Por tanto, resulta esperable que en muchos centros se registre cierta pasividad o resignación, mientras que en otros se busquen alternativas pedagógicas basadas en la recuperación del sentido de la tarea. Identificar los rasgos vinculados a este segundo tipo de respuesta era el objetivo general de este estudio, concretizado en las siguientes preguntas:

- a) ¿Los profesores perciben que su identidad profesional y la valoración de su tarea fueron afectadas por los cambios producidos por las reformas educativas y las modificaciones sociales de los últimos años?
- b) Mientras que en muchas escuelas los docentes se sienten frustrados e incapaces de cumplir su tarea, ¿existen otras en las que logran cierta satisfacción profesional, iniciando movimientos de recuperación?
- c) ¿Cuáles son los discursos que construyen las organizaciones en que se ponen en marcha estos movimientos?
- d) ¿Cuáles son los factores vinculados con la capacidad de los establecimientos para promover el interés de los docentes en su tarea?
- e) ¿Se reiteran estas características en los centros estudiados?

El trabajo cuyos resultados se presentan constituye la *fase exploratoria* de una investigación de mayor envergadura que, en su conjunto, responde a los lineamientos de una metodología enmarcada en un paradigma etnográfico. El abordaje adoptado se propone un trabajo de *elucidación* (Castoriadis, 1975) que requiere la aportación de distintas perspectivas e integra enfoques interpretativos y críticos. Su elección obedece a la intención de analizar algunos fenómenos de cambio en las organizaciones educativas desde una aproximación descriptiva y, a la vez, interpretativa. Por otra parte, responde a los objetivos del *análisis institucional* como perspectiva de investigación transformadora que intenta, en un primer acercamiento a su objeto de estudio, captar la *dramática* (Fernández, 1997) e interpretarla con miras a la desocultación de significados y relaciones. Un posterior trabajo de análisis e interpretación permite acceder a la peculiar formulación del conflicto en niveles no manifiestos, al *núcleo dramático* (Fernández, 1994; 1997; 1998) que opera en la asignación de sentido, y su puesta en relación con fenómenos propios del contexto social general que atraviesan a las organizaciones.

En esta visión, la investigación se inicia con un acercamiento al campo para identificar cuestiones significativas que, en una segunda fase, se procura cotejar con los miembros de las organizaciones. Finalmente, se realiza una indagación más profunda, con aquellos establecimientos y personas interesados en participar de la investigación.

Este trabajo abarca los dos primeros momentos. Los resultados comentados se refieren al análisis de los datos obtenidos a través de dos instrumentos: un cuestionario diseñado ad hoc, y entrevistas de validación de las conclusiones obtenidas del análisis de la información por él brindada. Ambos instrumentos se aplicaron en algunas escuelas que llevaron adelante proyectos de innovación enmarcados en la convocatoria de Planes de Mejora de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, durante el curso 2001-2002. La definición de este criterio de selección de la muestra se fundó en la convicción de que su interés en realizar actividades no obligatorias respondía a una especial motivación en relación con la tarea educativa.

El cuestionario mencionado fue construido sobre la base de los indicadores de la configuración de una situación de crisis y de la articulación de intentos de recuperación, identificados por la literatura al uso. Por su parte, las entrevistas fueron realizadas con los equipos directivos de dos de los centros, elegidos en función de sus particularidades —identificadas en el cuestionario— y de su interés por participar en la investigación.

5. LA CRISIS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. TODO DEPENDE DEL CRISTAL CON QUE SE MIRE

Las crisis en las organizaciones se configuran cuando las contradicciones en su propia tarea y/o con el medio se agudizan al punto de superar las barreras de los mecanismos culturales contruidos para ocultarlas o, al menos, justificarlas. En esos casos, la acción organizativa y los esfuerzos que demanda pierden sentido, poniéndose en cuestión el proyecto que los sostenía.

Algunos de los rasgos típicos de este tipo de configuración se aprecian en los datos recogidos en los centros educativos consultados, pese a que éstos habían sido seleccionados sobre la base de la presencia de un indicador de no hallarse en la situación de parálisis propia de la crisis. Junto a estas características, aparecen en el material otras que permiten caracterizar a los establecimientos como inmersos en procesos de recuperación de la capacidad instituyente, por lo que cabe preguntar si se trata de *situaciones críticas*.

Aceptando la argumentación de Meyer y Rowan (1985) sobre una *lógica de confianza* fundante de las relaciones entre los que guardan vinculación —directa o indirecta— con la escuela, la ausencia de valoración por esta institución denotaría una ruptura en las bases de su vínculo con la sociedad. En los testimonios de los docentes consultados, esto se expresa en frecuentes reclamos de *dignidad, reconocimiento y apoyo*.

Las amenazas al proyecto institucional provienen tanto del contexto como del interior de la organización. La primera fuente de tensiones produce el efecto de redefinir las prioridades. Así, las demandas de los docentes se modifican y el eje organizador de su actuación se desplaza desde el cumplimiento de la tarea a la resolución de malestares de orden inmediato. Como consecuencia, se percibe —más o menos concientemente— un desplazamiento de los fines de la organización (Etzioni, 1975), así como cierto incumplimiento de la tarea, profundizándose los sentimientos de inadecuación y el *sufrimiento institucional* (Kaës, 1996). Por otro lado, los cuestionamientos del entorno se intensifican, en tanto la posición de los docentes tiende a verse alejada de las necesidades del conjunto. Crece, entonces, la desconfianza en la potencia de la organización para llevar adelante la tarea (Fernández, 1994).

Ante uno u otro tipo de amenaza, la respuesta de la organización adquiere distintas formas. Una de las típicas es la conformación de un *grupo heroico*³ (Kaës, 2000), que se refleja reiteradamente en el análisis de la información. A modo de ejemplo, pueden citarse testimonios que enfatizan el carácter de prueba de los esfuerzos que se realizan para sostener los nuevos proyectos:

[ser] capaces de [...] llevar adelante Plan de Mejora... este año lo recordaremos de por vida, cómo fuimos capaces de afrontar tantas cosas. (Luis; centro P3; Entrevista 2).

La discordancia entre esta postura y otra que evidencia cierta insatisfacción con las condiciones de realización de la tarea, parece relacionada con la modalidad de pertenencia institucional de los sujetos, definida en función del apoyo a la identidad que la organización brinda a cada miembro. Así, aunque el carácter adverso de la situación en que se desarrolla la tarea de los profesores es claro, que adquiera una condición de crítica dependerá no sólo del modo particular de tratarlas de cada organización sino también de la posición de cada actor en ella, condicionada por factores tales como la situación laboral y la identidad profesional.

3. Este tipo de dinámica se caracteriza por la definición de un grupo —en casos menos frecuentes, el conjunto de la organización— como portador de los mandatos fundacionales, contra todas las adversidades que pudieran plantearse.

6. LAS PARADOJAS DE LA RECUPERACIÓN

La principal característica reconocida por los docentes consultados a su propia función social es la del servicio a los demás, en particular, a los alumnos. Esta es, indudablemente, una de las dimensiones del rol más frecuentemente mencionada en la literatura, aunque con valoraciones diversas⁴. Pese a su carácter tradicional, en el discurso de los docentes esta visión vocacional adquiere en los datos un importante valor como instancia identificatoria.

A primera vista, puede resultar paradójico que los proyectos que se presentan como novedosos se caractericen, precisamente, por recuperar un aspecto de la identidad de los profesores que ha tendido a ser relegado a un segundo plano por discursos recientes⁵. Pero atendiendo al efecto cuestionador del papel docente que ha acompañado a las últimas reformas, la paradoja señalada adquiere otro cariz. Supone, en relación con estos mensajes, la oportunidad de reposicionar a los educadores en su valorada posición tradicional.

La imagen del docente como un artesano independiente se ancla en el ejercicio de la autonomía profesional –base de la apropiación de los resultados del proceso de trabajo y de la autovaloración como profesional–. Así, el recurso a la imagen más tradicional y, en cierto sentido, arcaica de la profesión –ligada a la función originaria de los tutores– puede funcionar como vía para modificar la imagen de las organizaciones educativas como anquilosadas y reacias a cambiar.

Dado que las imágenes aludidas hunden sus raíces en las producciones lingüísticas de las enuncian, para el desarrollo de estos proyectos resulta fundamental el discurso que la organización construye acerca de sí y del papel que desempeñan sus miembros. Sobre la base del análisis de los datos obtenidos, la recepción de los planes en cada centro por parte del colectivo docente ajeno al grupo iniciador deriva, básicamente, de tres factores interrelacionados:

- a) El discurso que la organización construye acerca de sí misma y de los docentes.
- b) La visión de las nuevas iniciativas y su coherencia con los proyectos originales.
- c) La identidad profesional –colectiva e individual– de los profesores.

La interacción entre estos factores define la posibilidad del plan propuesto de presentarse como un referente identificatorio para los miembros de la organización. En consecuencia, en los establecimientos cuya identidad se asocia a la innovación y a los nuevos emprendimientos, la aceptación de los mismos resulta más sencilla para quienes llevan años en –y se sienten identificados con– él. Este es el caso, por ejemplo, de los profesores entrevistados en el centro P3, quienes valoran su capacidad como impulsores de cambios relativos a las prácticas educativas como una parte central de su rol profesional, imbricada en la historia del colegio.

Entonces, yo llegué aquí, asumo la dirección y nos metimos en una serie de proyectos, como fue este de los Planes de Mejora que era nuevo, experimental. Después, hicimos el proyecto del Plan de Apertura, estamos en el "Guadamar en el aula", que es otro proyecto. Este año hemos hecho, también, el proyecto del Plan Aldea (Carlos; centro P3; Entrevista 1).

En cambio, en los centros que se presentan como afianzados en la tradición, las resistencias operan con mayor fuerza en estos sujetos y los cambios aparecen enarbolados por las personas

4. Mientras que para algunas posiciones constituye el ejercicio de un compromiso de índole ética, para otras implica el riesgo de una manipulación psíquica de los alumnos (Mendel, 1996) y una desvalorización del papel profesional.

5. Me refiero a los discursos ligados a la imagen del profesor como *técnico-ejecutor* (Lavié, 2000), con una profesionalidad basada más en el seguimiento de los lineamientos curriculares preestablecidos que en la autonomía, que han prevalecido en la mayoría de las reformas educativas de las últimas décadas.

recientemente incorporadas al centro. Un ejemplo de este funcionamiento lo representa el centro PI, cuyo director —a diferencia de la mayoría de los consultados— valora positivamente la movilidad del equipo docente.

En un claustro cambiante, siempre viene alguien alguna duda profesional, nuevos retos, nuevas ideas. (Ernesto; centro PI; Entrevista 1)

En cualquier caso, la puesta en marcha de proyectos de carácter voluntario es uno de los factores vinculados al inicio de movimientos de recuperación institucional (Fernández, 1994) que dan progresivamente lugar a que cada sujeto encuentre sus propios motivos para restablecer la pertenencia institucional, al tiempo que el colectivo adquiere la capacidad de definir un proyecto, marco de esta identificación individual.

Quizás la recuperación no exija —como puede desprenderse de lo anterior— un retorno a los orígenes, pero sí parece requerir narrativas que justifiquen los fenómenos a partir de las relaciones que los unen (De Certau, 1993) e inserten el nuevo proyecto en la historia institucional. Estas explicaciones construyen el sentido en que se funda la identidad (Eisenberg, 2001) y presentan un aspecto prospectivo que es constitutivo del futuro institucional.

Los discursos que se construyen en torno de las iniciativas a emprender ofrecen una resignificación de las distintas facetas que éstas presentan. En este estudio, la propuesta de implementar los Planes de Mejora puede transformar su inicial aspecto de imposición de una administración cada vez más exigente o de *fuerza de recursos escasos* en una oportunidad de defender la propia identidad profesional. El efecto de la compleja negociación entre estos diversos significados estará condicionado tanto por las concepciones individuales (Doolin, 2002) como por las formaciones culturales de cada organización.

De acuerdo con el análisis realizado, para que los proyectos de cambio externamente impulsados incidan en el inicio de movimientos de recuperación es fundamental que se presenten ante los docentes como una demostración de su valía profesional. En este sentido, deben ofrecerles la posibilidad de identificar su puesta en marcha con una cierta continuidad en una historia institucional de la que "son parte", así como la relación entre ella y el motivo por el que alguna vez decidieron convertirse en profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- DE CERTAU, Michel (1993): *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- DOOLIN, Bill (2002): *Enterprise Discourse, Professional Identity and the Organizations Control of Hospital Clinicians*. *Organization Studies*. 23 (3) 369-390.
- ETZIONI, Amitai (1975): *Organizaciones modernas*. Buenos Aires: Uteha.
- FERNÁNDEZ, Ana María (1999): *Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad*. En: Fernández, A.M. (compiladora) *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1997): *Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos*. En: MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- GAGNÉ, Marylene, KOESTNER, Richard y ZUCKERMAN, Miron (2000): *Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination*. *Journal of Applied Psychology* 30 (9) 1843-1852.

- GIMENO SACRISTÁN, José (1997): Políticas y prácticas en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *HEURESIS*. <http://uca.es/HEURESIS>
- GIOIA, Dennis; SCHULTZ, Majken y CORLEY, Kevin (2000): Organizational Identity, Image and Adaptive Instability. *Academy of Management Review*. 25 (1) 63- 81.
- KAËS, René (1996): *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En: KAËS, R. y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- LAVIÉ MARTÍNEZ, José Manuel (2000): Algunos referentes para repensar la formación docente. En: De VICENTE, P. y FERNÁNDEZ, M. *Formación para la función docente: El acceso a la función pública en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LEVIN, Benjamin (1998): Criticizing the School: Then and Now. *Education Policy Archives*. 6 (16) <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- MENDEL, Gérard (1996): *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas –Facultad de Filosofía y Letras– UBA.
- MEYER, John y ROWAN, Brian (1985): The Structure of Educational Organizations. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MEYER, John y SCOTT, Richard (1985): Centralization and the Legitimacy Problems of Local Governments. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- SCOTT, W. Richard y MEYER, John (1985): The Organization of Societal Sectors. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- ZILBER, Tammar (2002): Institutionalization as an Interplay between Actions, Meanings and Actors: The Case of a Rape Crisis Center in Israel. *Academy of Management Journal*. 45 (1) 234-254.

Contribución 4:

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LOS PROCESOS COLABORATIVOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

José Manuel Lavié Martínez (*Universidad de Sevilla*)

RESUMEN

En esta aportación se discuten los resultados de un estudio etnográfico realizado en cuatro centros de primaria, en el que se trata de capturar los significados que los docentes otorgan a las dinámicas colaborativas en las que participan. En ella se analizan las principales concepciones en torno a las cuales pueden categorizarse las distintas visiones expresadas por los participantes, indagando en los factores que pueden estar a la base de esta variabilidad en los esquemas interpretativos y motivacionales del profesorado, íntimamente ligados a las identidades profesionales que los docentes han construido. Las conclusiones del trabajo discuten los múltiples significados de los que se acompaña la problemática colaborativa en las escuelas, argumentando: a) las formas en que los profesores se 'apropian' del proyecto colaborativo en función de su identidad profesional; b) las diversas ideologías –de progreso o conservación– que pueden estar a la base