

Contribución I: VARIABLES CULTURALES EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Jesús Domingo Segovia (*Universidad de Granada*)

RESUMEN

Las instituciones educativas, en cuanto construcciones socialmente construidas y culturas en desarrollo, siguen unos procesos de desarrollo a modo de ciclos de vida. Este proceso le confiere al propio centro una identidad y una cultura, que son básicas a la hora de comprender qué pasa y hacia dónde se encaminan estas instituciones, como primera clave desde la que (re)pensar líneas y acciones de mejora. Esta aportación, describe, pues, una panorámica de las diferentes tipologías culturales y discursivas de los centros y de las tipologías docentes que en ellos trabajan. Pero como esta realidad es dinámica y puede evolucionar, no ofrece una foto estática, sino que expone los diferentes estadios de desarrollo por los que pasan o deben pasar aquellos que siguen un proceso de aprendizaje institucional. Y desde ahí, traza líneas para comprender y utilizar las diferentes implicaciones que de todo ello se derivan.

Los centros no son aquellas "cajas negras" sobre las que aplicar un determinado experimento de mejora y observar resultados. Tampoco son 'un saco de elementos' que actúan con una cierta independencia ni un conjunto de normas a aplicar de cara a la eficiencia. Los centros son estructuras complejas de elementos inter-relacionados e inter-dependientes que forman un ecosistema "humano", único y personal, inserto en otras culturas y contextos más globales, pero con vida propia, con historia y memoria colectiva, valores y creencias, etc.; por lo que deben entenderse desde la metáfora de "culturas en desarrollo" (Domingo, 1996).

Desde este reconocimiento cultural, los procesos de mejora de la escuela (de su currículum, de sus profesores o de su propia capacidad de desarrollo como institución) no son una cuestión de simple técnica o de procedimiento. Como apuntan González y Santana (1999), son sobre todo un asunto cultural ligado a procesos de negociación y reconstrucción de nuevos significados por y entre las personas que constituyen el centro, son dependientes de su memoria colectiva y de sus modos de acción y pensamiento en interacción con otros nuevos, pero igualmente significativos a esta comunidad de conocimiento que es cada centro en particular.

Abordar y apoyar cambios en este sistema es también una labor compleja, tanto en su estrategia, como en sus contenidos e instrumentos de mejora. Poseen rasgos culturales profanos fácilmente alterables, junto a otros sagrados muy arraigados; capaces de movilizar alianzas o resistencias poderosas; todos ellos constituidos bajo una amplia serie de circunstancias y premisas ciertamente particulares y diferenciales que componen un complejo puzzle de tipologías culturales que podrían integrarse dentro de un modelo de ciclo de vida.

La escuela es una unidad de socialización y no sólo tiene que ver con los aspectos formales de la misma. El marco cultural, que define las relaciones institucionales y la acción de los sujetos, tiene una génesis socio-histórica que reporta una herencia ideológica y simbólica que reorienta y reconceptualiza el cambio y el desarrollo de la propia escuela. Se va construyendo como una visión y una entidad conceptual que la gente crea colectivamente y mantiene, en gran medida, en sus mentes. Esta especial idiosincrasia resalta que es una realidad construida por sus miembros a través de procesos continuos de interacción e interpretación que se ponen de manifiesto en la vida cotidiana de la organización y en sus políticas y dinámicas culturales. Así, el centro escolar es una cultura y ha de ser analizado como tal.

LOS CENTROS COMO CULTURAS

“La organización no es sólo lo que se ve, sino que subyace a las acciones, se sitúa todo un mundo de significados, creencias, valores e interpretaciones que son los que, en definitiva, dan sentido y razón de ser a qué es y qué ocurre en la organización” (González, en Escudero y González, 1994, 78).

Atentos a que lo “organizativo” y lo “didáctico” son caras de un mismo cuerpo, los contextos de trabajo o acción educativa se configuran como un “entramado cultural” que supera las propias estructuras o declaraciones formales. La realidad escolar se va construyendo a lo largo de un proceso histórico que genera creencias, normas, rutinas, hábitos, orientaciones, roles y funciones, patrones de conducta y maneras de analizar la realidad... –unos explícitos y otros implícitos u ocultos– que dotan de sentido a lo que en ella ocurre. Lejos ya de aquellas otras concepciones obsoletas de organizaciones burocráticas, rutinarias y reproductoras, los centros han pasado a concebirse como culturas dinámicas y organizaciones abiertas al aprendizaje (si aprenden y estimulan el aprendizaje de sus miembros –profesores y alumnos–), que toman decisiones propias coherentes con su historia de vida y proyecto de futuro, que son flexibles, dialogantes e investigadoras, y que cuentan con crecientes parcelas de autonomía y responsabilidad... (Muñoz–Repiso y Murillo, 2003), aunque esta premisa no siempre es posible más allá de la posibilidad/utopía realizable (Bolívar, 2000).

La cultura de cada institución educativa tiene un carácter holístico que impregna y confiere sentido a todos los componentes que configuran el centro y –aún con subculturas más o menos influyentes– es un marco amplio de interacción dialéctica (confluyente–divergente) entre las conductas individuales y profesionales con la comunidad de significados que orienta la vida cotidiana del centro (González y Santana, 1999). No sólo es un contexto envolvente, sino que en él, en su propio entramado cultural, se encuentran las claves que posibilitan o cohiben los procesos de desarrollo institucional, profesional y curricular.

El centro educativo es una “organización multidimensional” (González, 2003, 2004) en la que coexisten muchos aspectos y facetas que determinan las condiciones organizativas y curriculares: estructuras formales (e informales), sistemas de relaciones y comunicación, cultura organizativa, procesos y dinámicas organizativas, y determinadas formas de insertarse y convivir con otros contextos (culturales, sociales, políticos...) más amplios; todas ellas puestas en acción de cara a apoyar –de una determinada manera– el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan.

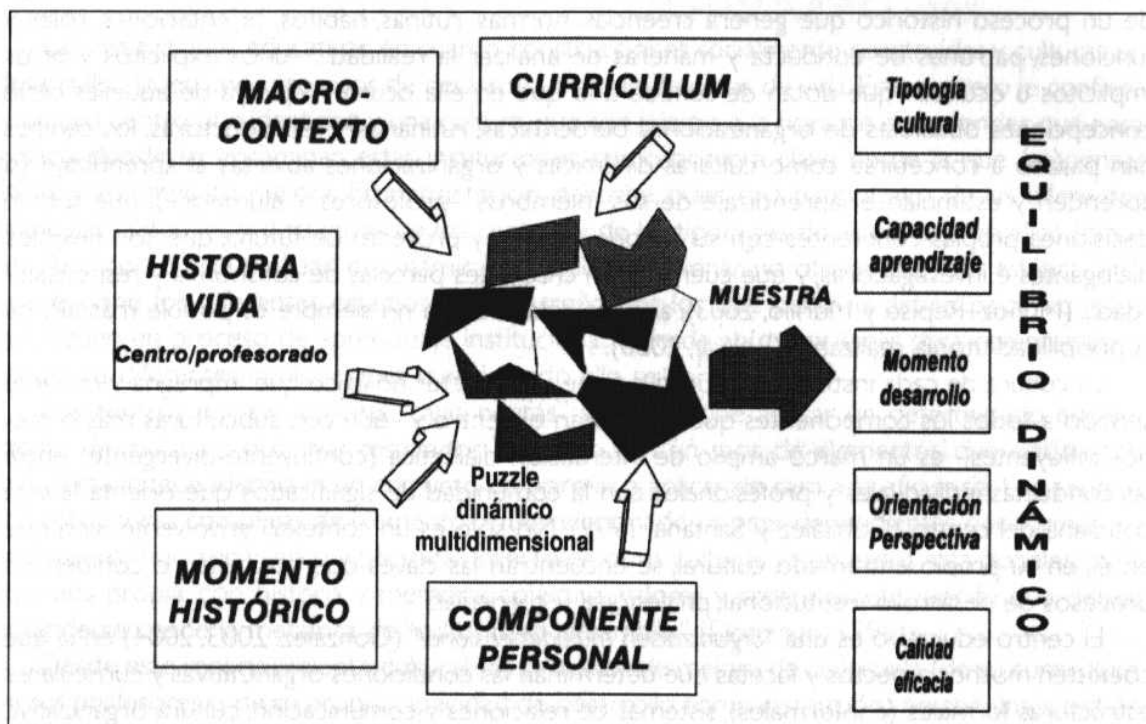
Cada centro, como defienden San Martín y Beltrán (2002), integra formas de pensar y expresarse, procedimientos y herramientas comunes, las encauja normativa y prácticamente dentro de sistemas de significado que afectan –persistentemente de manera inducida e invisible– a las percepciones, interpretaciones, creencias, modos de hacer, gobernarse, decidir y enseñar, etc. y, por tanto, a su identidad institucional, comunitaria y profesional. De este modo, perpetúan los enfoques, las lentes, las historias y los modos en los que se entiende e interpreta el mundo escolar y se actúa (didáctica y organizativamente) dentro de él.

Son organizaciones muy particulares con una intención formativa (Gairín, 1996; Marchesi y Martín, 1999). No en vano Escudero (2002) advierte lo organizativo y lo curricular no existen separadamente en un centro educativo. Ahora bien, este encaje se hace también desde opciones y conceptualizaciones ideológico-educativas dispares, por lo que tiene proyecciones y resultados diferentes (Santos, 2000). De este modo, intentar comprender las escuelas y el sentido de lo que en ellas ocurre sin identificar las prácticas sociales hegemónicas que colonizan sistémicamente a la escuela, ni las reelaboraciones personales y grupales de los sujetos sobre ellas resulta ingenuo y arriesgado.

Fruto de las diferentes maneras de encajar el puzzle anterior, de las piezas personales y circunstanciales con las que ha tenido que jugar y del personal proceso histórico de desarrollo seguido (ver figura 1), muestra un mapa, una geografía social y estructural que determina

grandemente los componentes, posibilidades, orientaciones, caracterizaciones y viabilidad de las iniciativas de mejora que acometa o pueda emprender; que se hacen palpables en diferenciales características, capacidades de desarrollo, orientación institucional, etc., que desarrollaremos más adelante.

FIGURA I
COMPLEJIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO



Los centros escolares se constituyen en instancias de mediación entre determinadas políticas educativas de mejora, la cultura profesional de los docentes, el contexto en el que se encuentran y los procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje desarrollados por profesores y alumnos. De este modo, no son organizaciones pasivas ni ejecutoras fieles de prescripciones o cajas de resonancia claramente predeterminadas, son realidades mucho más complejas y se constituyen en poderosos agentes de conformación social que legitiman o no determinadas prácticas profesionales y curriculares (San Martín y Beltrán, 2002). No son sólo lo que se estipula en las declaraciones formales u oficiales, sino culturas en desarrollo en las que la recreación de todo este proceso y circunstancias, por las personas que forman parte de ella y en el momento y circunstancias en las que se ponen en juego, mediatizadas por los valores, creencias, supuestos implícitos e interpretaciones que forman parte de la memoria colectiva y que orienta la práctica cotidiana, configuran un espacio de acción, identificación, comprensión y una realidad social compleja (difícil de sistematizar) y particular (personal) que sostiene determinados modos de actuar, ser, responder, etc., que constituyen un singular contexto cultural específico en cuyo núcleo se sitúan los procesos de desarrollo curricular y de la enseñanza (González, 2003).

TIPOLOGÍAS-MARCO DE CENTROS EDUCATIVOS, ROLES EN LA ORGANIZACIÓN Y PERSPECTIVAS DE IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Si bien es verdad que cada entorno hace posible una determinada institución, con unos alumnos y padres concretos, unas posibilidades contextuales y estructurales también particulares; aunque con ciertos rasgos que les confieren determinadas regularidades. Los centros escolares poseen unos planteamientos funcionales, orgánicos y profesionales muy parecidos, tienen una finalidad última que le viene dada de determinados planteamientos administrativos y legislativos y, el personal que más tiempo pasa en ellos (el profesorado), también posee unos determinados rasgos culturales, profesionales, históricos, etc. similares. Pese a ello, cada grupo social particular —en función de su personal composición y desarrollo histórico— evoluciona, piensa y valora de forma diferente. Lo que posibilitará formas también personales de comprensión del mundo y de acción que se traducen en unas capacidades de desarrollo y aprendizaje determinadas, y en cierto nivel de consecución de los propósitos emprendidos.

Estas características —a modo de analizadores— delimitan algunas tipologías básicas ya desarrolladas en otro momento (Domingo, 2001) que se enumeran someramente en la tabla de la página siguiente.

Todo ello, también se encuentra en interacción con que los profesores, aunque con una misma identidad en la profesión (Dubar, 2000), son distintos en función de múltiples condiciones personales, profesional e institucionales (Domingo, 2001): estadios de desarrollo profesional, cognitivo y moral; ser adulto dentro de una comunidad profesional y con diversas capacidades y deseos de asumir autonomía, compromiso y participación. El encaje de esta dimensión personal y la institucional, da lugar al desarrollo de múltiples historias y perspectivas de identificación institucional y la mayor o menor incidencia de lo que Emilio Lledó vino a llamar los procesos de invitación a la desmemoria que se den en la profesión y en la institución; así como del índice de profesores y colectivos condenados a “no tener voz” (ver symposium sobre “Narrar la organización”).

En cuanto a los diferentes modos de asumir e integrarse en la institución los hay quienes siguen procesos de plena y consciente identificación, de desidentificación o identificación negativa, de identificación neutral y de hechizo o identificación inducida (Elsbach, 1999). Desde estas posiciones asumen distintos roles de cara al desarrollo de la institución (Domingo, 1996): profetas, héroes y líderes, narradores, sacerdotes, espías o murmuradores, cábalas o coaliciones, mayordomos, conquistadores o constructores (abriendo espacios e innovando), bárbaros (a por todas), pioneros, seguidores, guerrilleros (innovador aislado), aristócratas (los que guardan y cuidan la esencia de la organización a modo de élites o en poder, más allá de lo que pide la organización), administradores, burócratas, resistentes al cambio, sinergistas o nuevos gestores del cambio, revolucionarios, prudentes... Todos ellos con su papel. Estas identidades y roles, en función de su grado de presencia y persistencia en el tiempo condicionarán grandemente a la propia institución y a su memoria y cultura.

EL PROCESO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

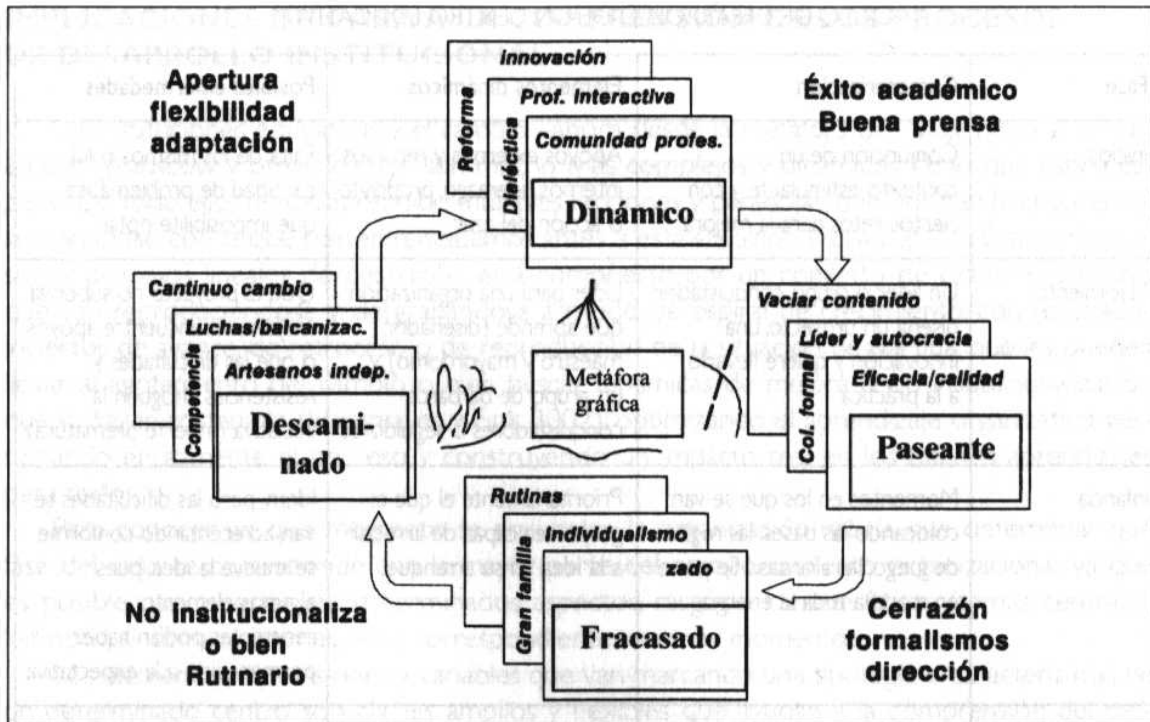
El encaje poliédrico de todas las posibilidades anteriores ofrece un abanico de tipologías básicas que viene a resumir Hopkins (1996) en función de su incidencia de cara a la eficacia y las posibilidades de cambio/desarrollo. Estas tipologías encajan bien con los diferentes estadios-tipo de la visión de ciclo de vida de la institución (Domingo y Bolívar, 1996), y viene a responder con cierta soltura a lo que sabemos hoy del cambio en instituciones educativas. No se trata, pues, de fotos estáticas y separadas de una misma realidad, sino dos formas de percibir los centros que vienen a coincidir en su visión dinámica, procesual y de potencialidad de virar de unos modelos

TIPOLOGÍAS BÁSICAS DE CENTROS

Ámbito/aspecto	Posibilidades
Topología y denominación	Por su titularidad, ubicación, número de líneas, etc.
Orientación cultural	Prudente, apática, optimizadora e integradora, satisfactoria (formalista o de familia), exigente o política
Relaciones micropolíticas	Consensual, prospectiva, racional o jerárquica
Coherencia cultural	Estable, inestable, fuerte o débil
Relaciones profesionales	Sin relación, como asociaciones, gran familia, organización profesional, comunidad...
Estilo de colaboración	Culturas de separación (individualismo forzado, estratégico o elegido), de conexión (balcanización, colegialidad forzada o confortable) y de colaboración (mosaico móvil y profesional)
Dominio instrumental y expresivo	Modelo formal, de bienestar, de casa caliente, de supervivencia y de escuela eficaz
Orientación de valor	Supervivencia, pertenencia, autoiniciativa e interdependencia
Desarrollo moral	Preconvencional o de evitación, convencional o cerrado desde el respeto y la no ingerencia o postconvencional (democrático)
Relaciones con la comunidad	Ignorada o coartada, formalista, compensación, competencia integración en proyecto y comunidad de aprendizaje
Fases de desarrollo	En crecimiento, en declive, madurez, fases de replanteamiento y de relanzamiento, o en fase larvada o estática
Valoración institucional	Rechazo, valoración instrumental extrínseca, identificación espontánea, respeto a la norma, ir más allá de la misma...
Otros indicadores	Diferentes niveles de eficacia y calidad, o de capacidad de cambio y adaptación a nuevos retos

a otros siguiendo unos obligados pasos o estadios, aunque de amplia variabilidad y flexibilidad temporal y contextual, y con posibilidad siempre de parar o invertir el proceso. Las tipologías delimitadas por Hopkins –que adapta y representa la figura de la página siguiente– son:

Centros estancados o fracasados: Aquellos que no logran articular un proyecto común, ni de mejora, que se encuentran atrapados en sus rutinas y problemáticas sin que aparezca un resquicio de luz. Lo que se traduce en centros devaluados y que no se adaptan al medio ni a las cambiantes exigencias del mismo.



Descaminados: Embarcados en múltiples innovaciones sin arraigo histórico-cultural en el centro y su memoria colectiva, personalistas o de pequeños grupos de profesores, sin una perspectiva global y sin incidencia en el centro como conjunto, por lo que tampoco suelen institucionalizarse ni arraigar. Están siempre como empezando y hacen un derroche de energías tremendo sin ver tampoco muchos resultados.

Dinámicos: Los que logran obtener esta visión sistémica y se embarcan en un proceso de permanente y multifactorial proceso desarrollo e institucionalización. Como ello suele hacerse en torno a un proyecto educativo, sí son palpables las mejoras y ello se traduce en mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, lo que caracteriza a estos centros como innovadores y en proceso recurrente de (auto)reconstrucción y desarrollo es aquel en el que –de acuerdo con Sancho (en Murillo y Muñoz-Repiso, 2002)–: las ideas surgen o son apropiadas por el profesorado; hay un grupo que impulsa la innovación; existe una voluntad de cambio en las concepciones y actitudes y no sólo en la organización curricular; se actúa con independencia (autonomía) profesional de la Administración, aunque se tiene en cuenta el marco administrativo y legal; se conecta con las expectativas de las familias y las necesidades del alumnado; contribuye a la satisfacción profesional y personal del alumnado e, indirectamente, introduce cambios en el sistema escolar; está abierto al contraste con otros colectivos de profesionales; considera que las contradicciones son parte del proceso innovador; y necesita la reflexión crítica-colaborativa para no convertirse en una práctica rutinaria.

Paseantes: Aquellos centros que han alcanzado ciertas cotas de eficacia, de prestigio social o se conforman con algunas mejoras que se institucionalizaron en su tiempo. Obtienen buenos resultados y tienen buena imagen social y profesional, pero viven de las rentas, se van enquistando en sus rutinas y se creen como el centro del universo (por lo que "piensan que" no necesitan mejorar).

En el modelo de Domingo y Bolívar (1996) (ver cuadro siguiente) –aunque con muchos entretrechados– se describe las fases del ciclo y sus características más significativas, los elementos potenciadores de desarrollo y sus elementos aliados, así como las disfunciones o componentes a controlar.

CICLO DE DESARROLLO DE UN CENTRO EDUCATIVO

Fase	Caracterización	Elementos dinámicos	Posibles enfermedades
Inicios	Conjunción de un contexto estimulante y con ciertos retos para la mejora	Apoyos externos y recursos internos, liderazgo, propósito o acción del azar	Falta de los mismos o tal cantidad de problemática que imposibilite optar
Nacimiento	Un líder o grupo conquistador diseña un proyecto, una innovación y quiere llevarlo a la práctica	Líder para una organización que aprende (diseñador, maestro y mayordomo) y un grupo de bárbaros conquistadores o seguidores	Que el proyecto no suponga mejora, no encuentre apoyos o que las dificultades y resistencias ahoguen la iniciativa (muerte prematura)
Infancia	Momentos en los que se van colocando las bases, las reglas de juego, las alianzas... Se pone en marcha toda la energía	Prioritariamente el que el grupo sea capaz de arropar a la idea en su arranque	Idem, pero las dificultades se van acrecentando conforme se mueve la idea, pues algunos elementos resistentes podrían haber permanecido a la expectativa
Adolescencia	En una fase en la que todo vale, constantes energías y se conquistan espacios, tiempos, se integran acciones e ideas...	La energía de los conquistadores y el norte "emancipador" del líder, que ha de empezar a retirarse	Que el proyecto deje de ser interesante para el líder (desplazado), por lo que se daría un frustrado noviazgo, o que se quisiese encorsetar (envejecimiento prematuro).
Madurez	Todas las dinámicas se han integrado en una visión global (sistémica) de centro, y se produce una síntesis entre los elementos conquistadores de espacios y responsabilidad y los más conservadores que van institucionalizado los cambios	Sabio equilibrio, la descentralización y la asunción de autonomía	La desintegración del grupo por presiones externas o la excesiva institucionalización que termine por rutinizar
Burocracia	Se ha alcanzado la mejora y ahora se trata de gestionarla	Algún bárbaro o el azar que sea capaz lanzar y proponer un cambio sorprendente	El poder unificador del grupo, el peso de los barones, las rutinas y el éxito cegador
Aristocracia	Ya no existe innovación ni éxito, el proyecto se tambalea y un grupo de poder se aferra a él para mantenerlo a toda costa	No existen, el poder de la mayoría aplasta las iniciativas y posibilidades de mejora	Las fuerzas de antes son ahora el lastre que imposibilita la reconceptualización y refocalización
Muerte	Desaparece el centro, en este caso el proyecto e iniciativa. Volver a estadios individualistas	No posee, han de ser externos o desde la dirección	Incapacidad total de cambiar por iniciativa propia

IMPLICACIONES DE CARA A LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Las instituciones educativas y el cambio –ahora desde la metáfora del “viaje hacia la mejora escolar” (Ainscow y otros, 2001)– son mucho más complejos y dinámicos de lo que cabría esperar. De todo ello hemos aprendido múltiples lecciones y paradojas, que nos han hecho perder la ingenuidad con la que nos enfrentábamos antes a esta situación (Fullan, 2002). Éstas, más que seguir procesos lineales de desarrollo, está compuesto por un conjunto de ciclos recurrentes que van reproduciéndose y desgranándose a modo de espiral de crecimiento, con resultados inciertos de avance, de retroceso o de reproducción de la situación de partida, que les pueden llevar al agotamiento del cambio o bien buscar dinámicas de mejora o de institucionalización que lo hagan sostenible (Hargreaves y Fink, 2002); optimizando el aprendizaje organizativo, gestionando eficazmente el proceso y construyendo un impacto real en los buenos aprendizajes para todos.

Para conocer en qué momento se encuentra la organización habría que determinar qué fase del ciclo se corresponde con la mayor parte del comportamiento organizacional, ya que es posible que muestre, en determinados aspectos, rasgos y características (temas centrales, leitmotiv, síntomas, historias, etc.) correspondientes a otros momentos.

Los elementos, dimensiones y variables que van marcando una tipología o características de un determinado centro son clichés amplios y flexibles que ayudan a la comprensión del momento actual, para encontrar sus potencialidades y flaquezas y, desde ellas, poder reorientar su personal momento y proceso de desarrollo. Junto a ello –puesto que es una realidad construida social, histórica y dialécticamente vivenciada subjetivamente– los diferentes perfiles y roles profesionales desempeñados por sus miembros, así como las historias y maneras de identificación y compromiso institucional, también serán potentes indicadores sobre qué se puede hacer y desde qué elementos es más pertinente abordar el proceso de apoyo, mejora, autorrevisión, etc.

Las organizaciones describen unas trayectorias-tipo en algunas dimensiones (flexibilidad vs. control, autoridad vs. responsabilidad, etc.) de cuya dinámica y estadio podemos extraer las siguientes conclusiones: 1) una organización “joven” (en crecimiento) es aquella que puede cambiar con relativa facilidad, dado su bajo nivel de control y (en ella) es difícil predecir qué es lo que hará, y es vieja (en proceso de cerrazón y de envejecimiento) cuando, aunque tiene capacidad de control es inflexible y con poca propensión al cambio; 2) durante el ciclo de vida, en la medida que se madura y decrece la autoridad aumenta la responsabilidad siempre que no se caiga en un estadio de desarrollo de aristocracia o burocracia; y 3) el estadio de plenitud es el que encuentra el equilibrio dinámico de los cuatro componentes.

Pero la idea de ciclo debe tomarse desde una perspectiva de metáfora más que como modelo ideal, puesto lo que en verdad ocurre es un proceso de desarrollo a diferentes ritmos de desarrollo, con múltiples estaciones de enganche y apeaderos, con momentos de descanso, desánimo, tomar impulso, etc. Por todo ello es conveniente también reparar en los siguientes avisos a navegantes (Domingo, 2001):

El proceso sigue un ciclo de desarrollo, si bien éste se puede acelerar, ralentizar hasta eternizar, no comenzar a despegar nunca o caer a fases anteriores o de envejecimiento (muerte prematura) en función de las circunstancias, personal, contexto, etc. que rodee la situación.

El ciclo no tiene porqué completarse nunca, pues el nacimiento o desaparición de las instituciones educativas son relativamente independientes a su funcionamiento. Y el máximo estadio de desarrollo es contextual a un momento socio-político, cultural e histórico y está sometido a arbitrio dialéctico sobre qué es lo más valioso en los tiempos que corren y con los elementos o circunstancias de que se disponen.

El ciclo puede estar sincronizado o ser reflejo de las constantes olas de optimismo y pesimismo que acompaña a las reformas educativas. Por lo que puede ofrecer una perspectiva de ciclo recurrente, con distintas o similares orientaciones o inquietudes.

Lo que en unas fases puede ser un elemento dinamizador o que ofrezca capacidad de desarrollo a la organización, se puede convertir en enfermedad o traba en otros momentos del ciclo. Hay que calibrar bien este asunto.

En las fases más conflictivas se pueden ofrecer tanto procesos de cambio: 1) dirigidos o teleológicos (de los grupos de poder o mayor influencia) en fases de poca madurez/eficacia; 2) dialécticos (en las fases de clímax) ó 3) evolutivos o revolucionarios (sin saber muy bien porqué).

Como la institución queda y el profesorado va pasando, existe una constante dialéctica entre la memoria colectiva del centro en interacción directa con su realidad y la cultura profesional que posee cada profesional.

Como la estancia del profesorado no es homogénea (unos llegan antes que otros, están en diferentes momentos de desarrollo profesional, poseen diferentes grados madurez cognitiva y moral, cambian o permanecen por motivos variopintos y muchas veces personales, etc.) los procesos de socialización, implicación, incidencia en el propio desarrollo del centro son también coyunturales, estratégicos y personales.

Como consecuencia de todo ello, como defiende Coronel (en Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), convertir los centros educativos en núcleos fundamentales de sus procesos de desarrollo debe procurarse desde un distanciamiento de las estrategias de corte técnico y desde el reconocimiento de la complejidad del cambio y de su propia especificidad y peculiaridad como organización y proyecto y la promoción de procesos de desarrollo internos cimentados en la colaboración. Al ser una realidad humana, cultural y con historia, debe abordarse para su comprensión no tanto con fotos estáticas y desde perspectivas técnicas, sino desde otras más etnográficas y biográfico-narrativas (ver en este mismo foro el symposium sobre "Narrar la organización"), puesto que el propio proceso de desarrollo es un proceso discursivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- DOMINGO, J. (1996). *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada: Tesis doctoral (inédita).
- 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. y BOLÍVAR, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa; *Anuario Interuniversitario de Didáctica: Enseñanza*, 14, 17-39.
- 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.
- ESCUDERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (Coords.). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

- GAIRÍN, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez y J. Mesana (coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, M.T. (2004). Naturaleza y características de las organizaciones escolares: una aproximación inicial. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ, M.T. (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- GONZÁLEZ, M.T. y SANTANA, P. (1999). la cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J.M. Escudero (coord.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid. Síntesis.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- HOPKINS, D. (1996). Quality teachers and the language of teaching. *Educational Review*, 10, 2, 18-25.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F.J. (coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: CIDE/ICE de la Universidad de Deusto.
- MURILLO, F.J. y M. MUÑOZ-REPISO, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: CIDE/Octaedro.
- SAN MARTÍN, A. y BELTRÁN, F. (2002). Las instituciones educativas como objeto de estudio. En Martín, E. (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- SANTOS, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Contribución 2:

IMPACTO DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ZONA EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN ZAEPs

M^a Purificación Pérez García y Grupo de Investigación FORCE¹
(Universidad de Granada)

RESUMEN

En el momento actual es especialmente importante llegar a comprender el sentido, significado y construcción personal y profesional de los procesos de inducción y de desarrollo profesional de los docentes que se enfrentan a una determinada realidad educativa. Esta aportación describe qué componentes organizativos, culturales y estructurales tienen más impacto a la hora en este proceso en zonas de actuación educativa preferente, como laboratorios de innovación,

1. El equipo investigador fue: Jesús Domingo (Dir.), Antonio Bolívar, Pedro S. De Vicente, Manuel Fernández, M^a Jesús Gallego, M^a José León, M^a del Carmen López, Enriqueta Molina y M^a Purificación Pérez, con la colaboración de M^a Teresa Castilla, Elena M^a Díaz, M^a Ángeles Peña, Asunción Romero, Verónica Marín, M^a Ángeles Molina, Antonio Burgos, Manuela Álamo y Emilio Víchez.