

D) DESARROLLO INSTITUCIONAL (DI) en relación con el trabajo docente.

Trataremos el tema del desarrollo institucional teniendo en cuenta que, cuando nos hemos dedicado al desarrollo curricular, ya se ha avanzado explícitamente que éste requiere de estructuras dinámicas de decisión que implican una ‘madurez’ organizativa en constante construcción.

Del desarrollo institucional u organizativo recogeremos aquello más directamente relacionado con el interés central en este estudio: las formas de trabajo docente en torno al desarrollo curricular que procuran desarrollo profesional. No es necesario insistir por nuestra parte, puesto que está ampliamente aceptado teóricamente, en la consideración de que el desarrollo personal y el institucional son parte indivisible del trabajo docente.

Cuando en los próximos capítulos nos dediquemos a analizar el *aprendizaje docente* volveremos a tratar el *aprendizaje organizativo* como un tipo de construcción particular que coopera a la mejora escolar.

El desarrollo curricular en el contexto del desarrollo institucional

El desarrollo curricular se da en los contextos sociales configurados en cada uno de los centros educativos. De esta forma, Desarrollo curricular y Desarrollo Institucional son la representación bipolar del progreso escolar y educativo. Puede haber tendencias más o menos centradas en el trabajo de cada uno de estos dos ámbitos pero necesariamente uno es soporte para el otro y, como hemos visto, deben confluír necesariamente en la mejora de las situaciones de aprendizaje de los alumnos.

Para aproximarnos a una integración conceptual de estos dos desarrollos, detengámonos ahora en la caracterización actual del ‘Desarrollo institucional’.

Alumnos, profesor, medio y materia, son los considerados “lugares comunes” del curriculum; los principales ámbitos sobre los que los profesores generan conocimiento sobre su propia práctica serían:

- Cómo los profesores, con alumnos y colegas, construyen la enseñanza y el aprendizaje en sus clases (funciones del conocimiento, interacciones profesor/alumno, cómo se construye el curriculum, cómo aprenden los alumnos...).
- Desarrollo del curriculum.
- Relaciones de la labor del aula con la “cultura” (modos habituales de hacer) del centro y la comunidad.
- Valorar las consecuencias para profesores y alumnos de los cambios en la práctica.
- Marcos conceptuales para la enseñanza, aprendizaje y la escuela. Bolívar (1996a:9)

Todos estos ámbitos están relacionados con el estudio que llevamos a cabo: *desde una plataforma de formación, pretenderíamos reflexionar con los profesores acerca de la comprensión y percepción de las consecuencias que tienen determinadas prácticas en las situaciones didácticas de la lectoescritura cuando se producen con un enfoque*

(más) constructivista, así como establecer o vislumbrar nuevas relaciones que se establecen entre otros elementos movilizados también por esa innovación.

Justamente esto estaría en la línea que recoge Bolívar (2000b:5): “...en la última década se ha acentuado la dimensión organizativa como plataforma facilitadora del cambio personal; para que la mejora ocurra tiene que afectar a los modos de hacer y construir la práctica docente en el aula. Esta no puede quedar recluida individualmente a sus paredes, debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Como ya señaló, de modo clarividente, Barth (1990:49) una de las claves de la mejora escolar al tiempo que del desarrollo profesional es ‘la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas’.”

En concreto, uno de los contextos espacio-temporales que investigamos es un *proyecto de innovación curricular en un centro* en el que se supondría la implicación de todo el claustro dado que los profesores de los niveles de ciclo medio y ciclo superior colaboran con los de los ciclos infantil e inicial tutorizando algunas de las actividades desarrolladas en estos niveles.

Esta circunstancia, entre otras, habría de facilitar que las implicaciones de la ‘innovación’ fueran objeto de reflexión para todo el claustro.

Se pretendería de manera amplia y más o menos consciente por parte de la formadora en aquél momento que la situación que acabo de describir pudiera desembocar en lo que Bolívar (1996a:9) apunta: “El profesor reconstruye el curriculum cuando, junto a otros compañeros y compañeras, toma propiedad y poder del curriculum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción.”

La perspectiva histórica de los cambios referidos al desarrollo curricular e institucional Fullan (1982, 1993, 1998) en Fernández Cruz, (1999), como ya hemos visto desde la perspectiva curricular, puede resumirse en las siguientes fases:

- enfoque de cambio como métodos de intervención externa en los 70’,
- significado del cambio en los 80’,
- fase crítica intermedia en la que se asume que la planificación no puede guiar -aún siendo significativa- una realidad no lineal,
- de lo que se trata es de desarrollar la capacidad interna y externa de aprender en condiciones de complejidad dinámica en los 90-2000’.

En nuestro estudio, y por todo lo anteriormente comentado, quisiéramos recoger también cómo puede darse un cambio en la práctica o en el curriculum vivido y cómo este cambio se teje en el contexto del *desarrollo institucional*.

La perspectiva desde la que nos situamos pretende haber superado, al menos teóricamente, el papel instrumental-mecanicista del profesor en procesos de desarrollo curricular, así como una situación del profesor excesivamente individualista.

Situarnos en una perspectiva de Desarrollo Curricular en conexión al Desarrollo Institucional nos acerca a una tradición crítica que incluye el cambio educativo como parte del cambio social al servicio de unos fines emancipatorios y que concibe al *profesor como un intelectual críticamente comprometido*.

En el capítulo anterior recogíamos cómo el centro del trabajo docente se situaba en el aula al tiempo que se asume que *“no cabe un desarrollo curricular (y por tanto profesional) sino en el contexto del centro escolar como unidad básica de cambio (...) tomar como núcleo del cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria, (y en este sentido debemos tener en cuenta que existe) un amplio corpus de literatura sobre cultura y cambio educativo que evidencia el factor inhibitor y conservador que desempeña la cultura en el desarrollo de innovaciones curriculares.”* (Bolívar, 1996a:15 citando a Siroknit, 1994)

La relación entre DI y DP viene dada porque se considera que la mejora escolar como reconstrucción (necesariamente continuada) de los centros escolares significa optimizar las situaciones de trabajo de manera que éstas se conviertan en los potenciales contextos de formación e innovación que desemboquen, a su vez, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Teniendo en cuenta, pues, que ha habido una evolución importante en los movimientos de mejora de la escuela desde aquellas perspectivas centradas en el trabajo sobre cuestiones de la estructura organizativa hasta el momento actual en el que se integra el Desarrollo curricular y el organizativo, nos detenemos en el significado del término de ***mejora***: *“una escuela que mejora es aquella que incrementa su efectividad a lo largo del tiempo, donde “efectividad” es juzgada en términos de valor-añadido.”* (Gray, Hopkins y Reynolds, 1998 en Bolívar, 2000b:15).

El asunto es ***cómo llegar a crear estructuras de mejora escolar*** cuando uno de los problemas, pensamos que grave, es que los centros padecen la intensificación de la acción, poco tiempo de trabajo en común, pocas experiencias previas de autonomía que sirvan de elemento de referencia o mantenimiento de la historia del centro, etc. Es decir, hablar de DI es hablar de las formas de relación de los centros con todo lo que les rodea y con todos los miembros de su comunidad.

Los propósitos de las instituciones escolares en relación con aquello que aportaría efectividad para la mejora parecen claros. Alma Harris y David Hopkins (2000:10) los recogen y podríamos concluir que algunos coinciden con las perspectivas que presentábamos sobre el desarrollo curricular, por lo que se ve que las orientaciones van parejas:

- “Mejora escolar es un proceso que se centra en incrementar la *calidad del aprendizaje de los alumnos*.
- La visión del centro educativo deberá ser aquella que abarque a *todos* los miembros de la comunidad escolar.
- El centro educativo debe asegurar sus *prioridades internas* mediante la adopción de las presiones externas para cambiar y, de este modo, incrementar su capacidad para gestionar el cambio.

- La escuela procurará usar los datos y la investigación-acción para avanzar e informarse de los esfuerzos de mejora.
- El centro educativo procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que fomenten la colaboración y conduzcan a la *potenciación* de alumnos y profesores. (Bolívar, 2000b:15)

Estas declaraciones muestran hasta qué punto el trabajo docente teje pretensiones de naturaleza paradójica e, incluso, podría hablarse de hiperatribución puesto que en las organizaciones actuales nos vemos obligados a buscar soluciones internas a problemas no creados específicamente dentro.

Por una parte, esto suele constituirse en un problema relativo desde el momento que asumimos que, hasta cierto punto, en el caso de los temas educativos y salvando la exigencia y necesidad de ser conscientes de ello, lo interno y lo externo no se divide ni siquiera por una débil frontera: el profesor también es una persona que ‘crece’ fuera, los alumnos viven y se construyen dentro y fuera, las directrices o políticas articulan lo interno desde fuera, pretendidamente respondiendo a lo que pasa dentro...se hace prácticamente imposible considerar de forma separada lo interno y lo externo.

Por otra parte este “problema” sobrevenido es consecuencia, también, de haber superado el poco útil para la resolución de conflictos ‘paradigma técnico’ que sí hubiera permitido diferenciar esos ámbitos que ahora nos parecen indivisibles aunque, nos tememos, para seguir creando una imagen falsa de la realidad.

Se nos ocurre que únicamente un cambio social (ideológico, filosófico, económico, ético) que paliase, entre otras cosas, la desresponsabilidad de las familias y de los grupos sociales más próximos a los alumnos (Lipovetsky, 1994), educase de forma difusa -no formal- en direcciones no siempre contrarias a las que se pretende desde los centros educativos y delimitase las funciones de los docentes, podría separar los propósitos curriculares de los más ampliamente formativos (y asistenciales) que nos ocupan de forma imperante. Aún así, nos resulta difícil imaginar una situación de separación mientras aquello que esté en juego sea el crecimiento de personas y el cambio en organizaciones humanas y sociales.

Hoy es todo demasiado complejo cuando se trata de intervenir en temas de educación; de momento, parece que la plataforma que puede ser fructífera para no desvincular las necesidades de las intervenciones en la práctica cotidiana es el paradigma “meso”, es decir, aquél que sitúa o transfiere al propio centro escolar la solución de problemas que los análisis en el plano “macro” o “micro” no han sido capaces de esclarecer porque “cuando la articulación vertical de las decisiones fallan, o los programas de cambio no lo producen, sólo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal (compromiso y colaboración de los actores implicados)” (Fernández Cruz, 1999:121).

Entendemos que parte del desarrollo institucional pasa por analizar y desarrollar “jugadas” defensivas e incluso “de ataque”, que impidan que un “cierto” grado de pasividad de los centros y de los profesores, permita dejar inmunes desaciertos y procesos burocratizadores de la articulación vertical. Con todo, seguimos viviendo “malos tiempos para la lírica” (como ya en los 80’ decía el cantante gallego Coppini)

Así, ***Desarrollo curricular basado en el centro, desarrollo institucional del centro, o formación centrada en la escuela***, serían formas de referirse a lo que Fullan (1990) definía como “cambios en los centros escolares como instituciones que incrementan su

capacidad y actuaciones para la mejora permanente. El campo es la cultura de la escuela como lugar de trabajo”. (Fernández Cruz, 1999:122)

Para no dar una idea “idealizada”, es importante precisar que en el plano de la práctica *la mejora institucional entendida como desarrollo está mediada* según el mismo autor por unos *factores o requisitos*:

- el repertorio de estrategias cognitivas individuales
- la cultura institucional de la escuela
- la estructura formal de la organización

Además *precisa centrarse* en:

- los modos de trabajo de los profesores (el grado de colaboración y colegialidad)
- una estructura organizativa que pueda ser ecológicamente favorecedora

Esta visión refleja lo que en la actualidad se acepta como núcleo de la mejora organizacional: *“La nueva lente con la que se divisa el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos) desarrollan la capacidad de cambiar”* (Fullan, 1998 en í:123)

Nosotros *añadimos en esa labor conjunta la figura de los formadores en su doble calidad de profesorado y de profesionales que aprenden acerca de cómo ayudar al cambio en el contexto de institucionalización de las mejoras curriculares*. Con nuestra investigación pretendemos aportar elementos en este sentido.

Cabe resaltar que se habla de “nueva” lente desde una perspectiva histórica que ha admitido que “de acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos”(Hopkins, y Levin, 2000 en Bolívar, 2000b:16)

De esta forma parecen recuperarse los intereses centrados en el conocimiento sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje: se hace hincapié en que el uso de estrategias de enseñanza adecuadas puede mejorar de una manera impresionante los resultados de los estudiantes. Se estaría admitiendo que sin restar importancia y relevancia a los contenidos del currículum, las innovaciones deben comenzar a nivel micro de aula para, tras ello, reclamar los cambios de segundo orden requeridos para apoyarlas a nivel de centro. Al final, arguye Bolívar, *la educación se jugará en la riqueza de tareas y actividades que se realicen y vivan en el aula. Esto obliga necesariamente a “habilitar y formar” al profesorado para saber enseñar mejor el currículum*.

Este regreso, que podríamos considerar de dignificada vuelta a lo didáctico una vez superada la crisis de identidad que hacía situarnos frente a lo considerado excesivamente asociado al aprendizaje por valorarlo cercano a lo psicologista o que obviaba lo ideológico de la selección de los contenidos, no se produce sin haber

incorporado la importancia de tener en cuenta que la mejora de la enseñanza se dará en un contexto social complejo, es decir, en el propio desarrollo organizativo.

En lo referente a la formación del profesorado, “habilitarlo” en estrategias significará, lejos de modelos aplicacionistas, practicar aquellos que permitan, al mismo tiempo, establecer situaciones reales de aprendizaje en el contexto de las relaciones de trabajo de los profesores (lo que en el ‘modelo de escuela como totalidad’ era el foco de trabajo) y ocuparse de cuestiones didácticas y organizativas.

Es más, encaminarse hacia una teoría integrada de DC., DI. y Desarrollo Profesional para concentrarse en la mejora del aprendizaje de los alumnos significa hacer confluir los esfuerzos de líneas de trabajo que, como vimos en el apartado anterior de la mano de Carr y Kemmis (1988), podían ser inicialmente de lógicas diferentes: la del “profesor-investigador en el aula” (más vinculada a una lógica del desarrollo individual) y la de la “mejora de la escuela” o el “Desarrollo organizativo” (centradas en desarrollo institucional). Esta es una confluencia que, aunque se prevé a todas luces difícil (básicamente por los procesos burocráticos, el individualismo y la falta de autonomía), aparece como la única posibilidad integradora capaz de promover la mejora escolar.

En la línea del **aprendizaje organizativo** o de las organizaciones que aprenden (tema que se trató recientemente en el *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos de Deusto, 2000*), se asume que aunque no puede hablarse de forma “instrumental” sobre si es el aprendizaje individual el que provoca el organizativo o viceversa, se sabe que ambos son de naturaleza diversa y que, en todo caso, **si una organización aprende no es porque sume los aprendizajes individuales, sino porque en su interior, entre otras cosas, se da un “procesamiento social” de la información y de los hechos y realidades circundantes de forma que se reconstruye colegiadamente.**

Fullan y Hargreaves (1997) afirman que no es posible conseguir unas culturas colaborativas fuertes sin un desarrollo individual fuerte. Bolívar (2000a) también recoge las dos teorías acerca de si es el aprendizaje individual o el organizativo el motor de las mejoras.

En cualquier caso se admiten una serie de **condiciones que favorecen el desarrollo del centro desde una perspectiva organizativa**; se resaltan

- el disponer de oportunidades para trabajar y aprender unos de otros intercambiando y construyendo conocimientos y experiencias,
- no estar sujetos a relaciones desiguales en cuanto al poder y toma de decisiones, y
- tener la posibilidad de autonomía individual.

En un encuentro de Ademe, “Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela”, (Granada-2000) hablábamos de lo que deberían ser condiciones reales para que se diera una **“conversación docente profesional y personal”** que, de forma continuada, creara espacios experienciales de trabajo común entre los profesores; justificábamos la necesidad de que los formadores las tuvieran en cuenta en su trabajo cotidiano con los profesores porque encontrábamos que esas oportunidades compensaban otros aspectos debilitadores que, además de los anteriormente citados, definíamos como:

- grados de implicaciones y compromisos muy diversos -por razones también diversas- que exigían, para iniciar procesos de trabajo común, el encontrar motivos comunes (por ejemplo en la mejora del aprendizaje de los alumnos),
- falta de hábitos y de condiciones organizativas -sobre todo temporales y de liderazgos comisionados- para un trabajo conjunto que no se limite únicamente a solucionar las urgencias o a preparar los materiales necesarios para las próximas sesiones;
- falta de liderazgos internos (formales y/o informales),
- pocas experiencias reales de autonomía para enfrentarse ante situaciones nuevas que pudieran constituir motivos reales de trabajo conjunto;
- por todo lo anterior, poca práctica en consensuar significados propiamente docentes usando conceptos contrastados que puedan provocar intercambio entre concepciones y prácticas, y una escasa cultura de introducción en el ámbito escolar de líneas de reflexión, por ejemplo, mediante lecturas que provoquen, digamos, “probaturas”, sobre las capacidades y los intereses cambiantes de los alumnos;
- además, acabábamos la síntesis haciendo un apunte al cansancio, al agotamiento de creatividad o de emoción, que también “hacen estragos” en los ámbitos colectivos escolares -por múltiples razones que, también, podemos adivinar-. (Iranzo, 2001).

Planteábamos estas condiciones desde el punto de vista del trabajo del formador en el centro pero pensamos que los profesores, los equipos directivos y cualquier persona que deba dinamizar y organizar la acción conjunta de los profesores, puede haber tenido experiencias en las que las particulares “problemáticas” sobre condiciones de trabajo, se asemejen a las que hemos expuesto y, en todo caso, nos parecía importante poder, con el análisis ‘público’, contrastarlas y usarlas como punto de partida para el trabajo centrado en las dinámicas internas de los centros.

Volviendo a la caracterización del Desarrollo Profesional en contextos sociales de trabajo docente que nos ocupaba, decir que asumimos que ***el conocimiento profesional es experiencial, personal, grupal y contextual y, dado que se da en instituciones, es la creatividad y el liderazgo -o liderazgos- transformacional (Bass, 2000) los factores que pueden crear un pensamiento fructífero que sea percibido por el equipo de profesores como propio y como motor de mejora.***

Las referencias de Villa y Solabarrieta (2000) y Bass (2000) definiendo los rasgos del liderazgo *transformacional* que superaría al *transaccional*; la de Hall (2000) que dedicó a los valores y a su detección en las organizaciones y la de Gairín (2000) que analizó los cambios culturales en las organizaciones que aprenden, son importantes a este respecto.

En síntesis, como propone Fernández Cruz (1999:142), se trata de que la formación “articule las necesidades de desarrollo individual y las del centro como organización, donde -por tanto- los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo (...) las modalidades de formación (emerjan) de los propios establecimientos de enseñanza, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción (estableciendo una) nueva relación entre “poder” y “saber” (a partir del) liderazgo múltiple de los profesores.”

En esta imagen ideal no excluye situaciones formalizadas de formación por parte de diversos especialistas externos, pero las incluye en un contexto (dentro de un proceso de trabajo) y en un sentido (punto de llegada, más que de partida) particulares: aunque este

deseo estaría mediado por múltiples factores, lo admitimos como propósito y definición global del modelo de formación para el Desarrollo Institucional. El mismo autor plantea también que estos contextos de trabajo exigen condiciones organizativas determinadas. En cualquier caso, la función del profesor y la de los ‘facilitadores externos’ quedan definidas dentro de una relación de colaboración: ambos están comprometidos con la mejora que pretenden y precisan detectar conjuntamente las dificultades y conversar para comprender cómo transformar las situaciones. Modelos que conciben de forma separada ambas funciones parecen -a la luz del análisis- absurdos.

De todas formas, cabe matizar que *los centros se reestructuran si se toma como núcleo del cambio la cultura escolar y no sólo la acción diaria, porque esto implica que se da importancia a los valores (Hall, 2000), las imágenes, los significados y expectativas compartidos, y el esfuerzo para el cambio se centra en los modos concretos de trabajo. Nosotros entendemos por modos de trabajo aquello que queda englobado en la forma de definir, realizar y valorar las tareas comunes y los aspectos organizativos y sociales para su desarrollo (tiempos, espacios, recursos, etc.) y en las formas de construir los liderazgos compartidos.*

No hay modos de hacer que puedan considerarse constitutivos de desarrollo curricular o institucional si hay aislamiento y prácticas que, aunque más o menos nuevas y/o coherentes con las exigencias actuales, no sean compartidas.

La cultura del centro

La complejidad de las realidades de los centros nos lleva a detenernos, pues, en otro elemento que forma parte de la vida en las organizaciones educativas y que ha estado ampliamente tratado en nuestro contexto (Pérez, 1991; Ferreres, 1992; Díez, 1999, entre otros): *la cultura del centro*. Es imprescindible tener en cuenta su existencia *porque el compromiso de la formación con el desarrollo profesional de los profesores pasa por estar comprometidos también con el espacio marcado por la cultura profesional y la cultura de los centros en desarrollo.*

Consideramos, además, que el fortalecimiento de la cultura profesional y organizativa puede constituir uno de los pocos puntos de “defensa” de las comunidades educativas en contextos de cambio socioculturales y/o de presiones y exigencias administrativas externas (de rendimiento, de disminución presupuestaria, de competitividad entre centros próximos, etc.).

Si realizamos una consulta etimológica a palabras relacionadas que encontramos en numerosas ocasiones, vemos cómo “ethos” (costumbre, carácter) deriva en *ética*; encontramos que ‘cultura’ viene de “colere” (‘coldre’ en la fuente consultada¹), ‘rendir culto u honor’.

Rivas (1990) define *cultura* como el conjunto de pautas de comportamiento y de actuación características de un colectivo determinado en un espacio y en un tiempo también determinado; Pérez (1991) integra en la definición, *además de los comportamientos, la idea de conjunto de significados compartidos, todos ellos*

¹ Enciclopèdia catalana. (1998). Diccionari etimològic de la llengua catalana. BCN.

desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural.

Ferreres (1992) habla de las *organizaciones* donde se da esta cultura como *complejas redes de ideas y expectativas sobre lo que hay que hacer en ellas, como un conjunto de diversos papeles desempeñados por diversos profesionales que tejen una estructura de posiciones personales.*

La cultura se convierte, así, en una *realidad social, dinámica, dialéctica, grupal* (aunque no es la suma de las culturas individuales), *simbiótica*. Como resultado de los diversos contactos posibles (entre los grupos humanos, entre los individuos, entre los individuos y otros grupos) y de las interacciones con el medio social y profesional, la cultura puede cambiar cuando algún elemento del conjunto se transforma, aunque existan elementos que tiendan a conservarla.

Este es el espacio donde trabaja la formación del profesorado, es decir, entre los diferentes planos del desarrollo y la cultura profesional que pueden mejorarse para intentar aumentar los significados comunes de los centros o equipos docentes y acrecentar las “racionalidades” y el posterior análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

En la configuración de la cultura, nosotros enfatizamos también lo relativo a lo emocional, lo “a-racional” o basado en la intuición que proviene de experiencias pasadas de toma de decisiones, como recientemente lo llamaba Angulo (1999). Dedicaremos mayor espacio a este tipo de racionalidad cuando nos dediquemos a los aprendizajes docentes.

Hargreaves (1996) plantea la necesidad de conocer el tejido del que está hecha esa cultura:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.” (i: 39)

Tras lo expuesto, vemos que durante una época se consideró el constructo ‘cultura’ como algo que tenía que tenerse muy en cuenta en el análisis de las organizaciones educativas; de alguna forma se vio claro (Ferreres, 1992; Hargreaves, 1996) que *los contenidos* de esa cultura y *las formas* que ésta podía adoptar eran importantes si se quería entender la “organicidad” de cada institución para, tras el análisis, poder mejorarla.

“El *contenido de las culturas* de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en

general;(...) **la forma de la cultura** de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas (...) cuatro grandes formas: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización.” (Hargreaves, 1996:190). En esa obra el autor analizaba pormenorizadamente aspectos relativos a cada una de las formas de cultura.

Fullan y Hargreaves (1997) hablan de una cierta evolución entre las diferentes culturas y parecen dedicarse más a establecer las “posibilidades” de la colaboración, estableciendo que habría *formas débiles* (la revisión y relato de historias; la ayuda y asistencia y la puesta en común) y *formas más fuertes* (el trabajo en común); *admiten que evolutivamente y en el mejor de los casos, formas de colaboración cómodas y artificiales, pueden derivar hacia formas cooperativas entre el profesorado.*

Parecen establecer “formas” menos rígidas o al menos respondientes a un concepto de cultura más flexible y definido por fases de desarrollo, más que por estados perennes. Hopkins (1985) hablaba también de fases evolutivas de desarrollo en los centros.

Lo cierto es que plantean cómo el terreno de acción que es la enseñanza está marcado por la complejidad, por la importancia de las condiciones y por procesos que requieren de tiempo y de paciencia; esto en contextos administrativos que, por contra, pretenderían en numerosas ocasiones fagocitar las ideas y las culturas reales y trabajar con las apariencias.

Nos tememos que las líneas que plantean como dificultad serán cada vez más acentuadas y, desde nuestro punto de vista, más preocupantes. Porque la potencia de las apariencias no es sólo un contenido en manos de la administración: desde los centros, como representantes de una profesión que se sabe “observada” por los “clientes”, también se desarrollan mecanismos de *marketing* dándose, en muchos casos, una lucha irracional y despiadada entre los profesores para responder a los requerimientos que ‘parece’ que se hacen desde fuera.

Hargreaves (1996) hablaba de las diferentes interpretaciones o comprensiones del fenómeno del individualismo: estaríamos de acuerdo con que aunque hubiera una parte asociada a “déficits” psicológicos, son muchos otros los factores que presionan en el sentido de esta forma de cultura.

Nos referimos a las condiciones de competencia y de rigidez en las condiciones de trabajo; a las posturas de individualismo como reflejo de concepciones de la ‘ética de la atención’; al hecho de que no se acaba de diferenciar el individualismo del espacio necesario de individualidad. Juntas, estas cuestiones hacen que debamos plantearnos este tema desde un punto de vista diferente y más amplio del de la simple acusación de déficit individual del profesorado.

Recientemente otros análisis han profundizado en el elemento cultural de las organizaciones: autores de nuestro contexto han planteado la existencia de diferentes perspectivas sobre la cultura y la posibilidad de analizarlas epistemológicamente. Nos referimos a la línea de trabajo de Díez (1999).

Díez ofrece, como decimos, una perspectiva histórica comprensiva acerca de cómo se ha entendido el constructo ‘cultura’ a la vez que propone una perspectiva propia que nos

ha parecido muy acorde con lo que nosotros hemos ido encontrando en nuestro estudio y en nuestra práctica cotidiana en el trabajo de los centros.

Aun admitiendo la existencia inevitable en toda organización de un “paradigma cultural”, porque con él se responde a la necesidad humana de orden y congruencia, lo relevante para el progreso de las mismas organizaciones y, no pocas veces, para la pervivencia de los individuos, sería conocer de qué forma esos paradigmas se tejen y se “mueven”.

Estamos muy de acuerdo con el autor en el hecho de que más allá de una cuestión descriptiva o erudita, la problemática que suscita la cultura de las organizaciones, en la práctica, se encuentra en forma de problemática vital para las personas que la viven y que, inevitablemente la construyen; en ese sentido, preguntas como si vale la pena cambiar las culturas, quién debe hacerlo y en qué direcciones, no son pura retórica sino decisiones de gran envergadura sobre las que, también, desde la posición de la formación permanente de los docentes, debe buscarse respuesta.

Según el autor el concepto de cultura está tomado de la antropología y la sociología, y eso obliga a conocer su evolución histórica en esas disciplinas para poder, después, concretarlo en el ámbito educativo donde se ha asumido como ‘*cultura organizacional*’.

Con **cultura**, las diferentes corrientes entienden que nos referimos a:

- *un fenómeno social*
- *que obedece a pautas*
- *que proporciona un modelo de vida*: entendiendo que dentro de lo ‘vivido’ se puede diferenciar entre la cultura ideal y la modal en una aproximación a lo propuesto y lo realmente realizado
- *es fruto de la herencia social históricamente acumulada*
- *no puede identificarse conducta y cultura*
- *tampoco se identifica con la tradición* porque intervienen la selección y el aprendizaje activo de las nuevas generaciones
- *constituye un sistema de expectativas*
- *no es un todo coherente y armónico*: como sistema cultural abierto implica contradicciones, apertura al cambio y subculturas en función de diversos elementos

Estas características generales de la cultura antropológicamente entendida, servirán para comprender elementos que encontraremos en la llamada **cultura organizacional**. De entrada asumimos que no estamos ante una “realidad” compacta ni definible de forma sencilla sino ante un organismo complejo sobre todo porque se reconstruye de forma constante y no del todo previsible, en continua interacción con la multiplicidad de factores con los que se relaciona.

En ese sentido cabe resaltar que, históricamente, se comienza a entender que las organizaciones pueden considerarse sistemas abiertos cuando se asume su dimensión cultural: aunque se había empezado a acuñar en los años 20 con Elton Mayo, estaríamos en la década de los 70’ cuando se populariza para alcanzar su vigor académico en los 80’; Díez (1999) da sobrada cuenta de los orígenes y desarrollo del concepto.

En la actualidad, el estudio de la cultura organizativa se debatiría entre quienes la entienden como un sistema ideacional o bien sociocultural; entre *quienes la consideran*

algo que “tiene” la propia organización (cultura como variable interna o externa) o bien como algo que “es” la organización (cultura como metáfora o metáfora crítica). “La utilización del verbo ser, en vez del tener, respecto a la relación entre la cultura y la organización ‘significaría esencialmente que se pasa de un análisis clásico de la organización, con la ayuda de conceptos de análisis-sistema o de esquemas funcionales, a un método antropológico o etnológico (...) dicho de otra forma, detrás de este cambio de verbo existe una voluntad de cambiar las formas de interpretar la organización y los métodos de recoger la información” (i.:52)

La cultura como *metáfora* representa admitir que ésta no es un atributo más de la organización sino que es la esencia misma; se indican también así, los límites de entenderla como un organismo sistémico en el sentido de que su articulación no se define por la obtención de metas.

Epistemológicamente ya no preocuparía el ‘por qué produce’ la organización y ‘cómo puede producirlo más eficientemente’, sino ‘cómo está estructurada la organización’ y ‘qué significa estar organizada’.

Prácticamente, desde el punto de vista de la actuación para la mejora, lo que se intentará negociar serán las creencias básicas de la organización, lo que habrá de transformarse radicalmente y con un alcance amplio y global será la identidad de la propia organización. Se tratará de un proceso de reconstrucción a partir de la “construcción” existente.

Dentro de la idea de cultura como metáfora, se darían diversas perspectivas según el modo de análisis organizacional que se pretenda; el autor habla de las aproximaciones:

- cognitiva
- simbólica
- estructural y psicodinámica

De las críticas que se hacen a la perspectiva de cultura como variable -sin diferenciar demasiado si se considera interna o externa- nos ha interesado constatar que, además de la visión estática que subyace, esta perspectiva estaría representada por las opciones de personas o grupos que pretenden “utilizar” el potencial de la organización para controlarlo y, con ello, mantener sus propósitos; ciertamente, cuando se ve la organización como instrumento de poder y se mantienen determinados elementos de “dirección” o liderazgo no es fácil ocultar que se “juega” con apariencias y “símbolos” para mantener determinadas estructuras siempre, claro está, bajo el control y bajo la supuesta eficacia de los rituales al uso.

También el modelo de cultura como metáfora es criticado por un exceso de idealismo (no debemos olvidar que estaría ligada antropológicamente, según el autor, con el ejercicio del interés práctico del conocimiento y emancipatorio de Habermas): a veces se olvidan las infraestructuras materiales y, además, ciertamente parece suponer que no se dan liderazgos “diferenciadores” o jerárquicos sino más bien decisiones democráticas y transparentes en organizaciones definidas por el compromiso total y ecuaníme entre sus miembros.

Además, según el autor, la posición de los que defienden una metáfora crítica ha consistido más en una crítica a los otros planteamientos que una aportación concreta y propia.

Por nuestra parte, sin dejar de admitir esas críticas, *entendemos que la perspectiva de cultura como metáfora crítica propone, para subsanarlas epistemológica o comprensivamente, algo que nos parece enormemente importante y que imprime una característica altamente definitoria de las organizaciones: entiende la cultura como un conjunto de formas de vida de una organización.* “Como las experiencias de los miembros de esos grupos difieren, es obvio que su conciencia social también diferirá, es decir, ellos han aprendido a entender y relacionarse con los miembros de su grupo, con los miembros de otros grupos y con la organización en general de una forma particular. Ello impide que todos los miembros dentro de una sociedad (o corporación o escuela) compartan una cultura común.”(i:71).

Se habla de subculturas (y dentro de ellas de contraculturas) y de áreas en conflicto y en lucha; se entiende que los valores son los focos de disputa. En definitiva se asume que las culturas no son realidades homogéneas sino espacios multiculturales.

Los factores constitutivos de la cultura global y de las subculturas serían, según Lacroix (1983, en Díez, 1999:73), los siguientes:

FACTORES CONSTITUTIVOS DE LA CULTURA GLOBAL	FACTORES CONSTITUTIVOS DE LAS SUBCULTURAS
<ol style="list-style-type: none"> 1) Tipo de dirección elegido o mantenido: centralización, feudalismo, burocracia, anarquía, descentralización. 2) Finalidades y objetivos globales. 3) Estructuras y funciones de acuerdo al organigrama oficial. 4) Mentalidades, comportamientos y valores ligados a las metas de la organización global. 5) Planes y objetivos globales, así como métodos y procedimientos generales de gestión y de acción. 6) Estilo general de ejercer el poder de decisión, autoridad y competencia. Pactos y oposiciones entre sectores oficiales. Contrapoderes organizados. Negociaciones políticas oficiales. 7) Redes oficiales de información, a través de instancias y tableros de anuncios. Informes, memorias, documentos, circulares. Acceso oficial a la información. Vocabulario técnico de la profesión. 8) Celebraciones oficiales: cena oficial, día del patrono. 9) Valores oficiales la organización. 10) Aspecto general edificios y locales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Adaptación o deformación sectorial del tipo de dirección global. 2) Finalidades y objetivos de cada grupo o cultura comunitaria. 3) Estructuras informales en función de los roles sociales y las influencias de los líderes. 4) Mentalidades, comportamientos, valores asociados a las metas del grupo, a sus actividades y a su código de conducta. 5) Objetivos particulares y métodos y procedimientos particulares adecuados a esos objetivos. 6) Modalidades prácticas de ejercicio del poder; estilos personales de autoridad y de influencia. Equilibrio, alianzas y rivalidades entre clanes y coaliciones. Negociaciones de influencias entre líderes grupales. 7) Red de rumores y transacciones oficiosas sobre las informaciones. Intercambios informales, interpretaciones y retenciones de información. Vocabularios de clan y coalición. 8) Celebraciones informales: cumpleaños, salidas de fin de semana, etc. 9) Normas del grupo. 10) Ubicación territorio grupo.

De alguna manera este paradigma interpretativo de la cultura organizativa parece entender que el conflicto y la diferencia son inherentes a la organización. Inherentes porque además de las diferencias individuales e histórico-biográficas, las consecuencias de los propios mecanismos organizativos son inevitables: la selección del personal, la adjudicación de tareas, los sistemas más o menos explícitos de recompensas, los posicionamientos en momentos de cambio cultural -en los que según parece, suelen aparecer dos subculturas, una favorable y otra contraria-, los grupos de edad, etc..

El cambio cultural según esta perspectiva deberá situarse, proveniente de la dinámica originada por la lucha entre las subculturas, ya no en el control tecnológico o

ideológico-persuasivo (ingeniería), sino en la negociación y el consenso entre los intereses de las diversas subculturas y coaliciones en mayor o menor conflicto; ello lleva a pensar en la importancia de no mantener “ideas” que supongan identificar la cultura con la búsqueda de la ‘excelencia’, marcada habitualmente por una “ceguera” selectiva hacia lo particular sino, precisamente, poner en evidencia lo que de diverso hay en una organización: sus diferencias, la existencia de subculturas y su relación con las culturas de las sociedad, participando todas ellas del hecho de que como construcciones culturales que son, son de naturaleza ideológica.

Díez (1999: 78) resume de la siguiente manera las perspectivas actuales en cultura organizativa:

PERSPECTIVAS ACTUALES EN CULTURA ORGANIZATIVA				
	FUNCIONALISMO: Cultura como variable externa	SISTÉMICOS: Cultura como variable interna	INTERPRETATIVOS: Cultura como metáfora	SOCIOCRÍTICOS: Cultura metáfora crítica
Concepción de la Organización	Existe objetivamente y con carácter instrumental.	Microsociedades con sus propios patrones de cultura y/o subculturas que identifican su ‘individualidad’ organizativa	Fenómeno cultural, construcción social; constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros	Construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la organización
Concepción de la Cultura	Variable ambiental que influye en procesos organizativos y actitudes de los miembros	Variable organizativa informal constituida por supuestos, valores y manifestada en rituales, símbolos	Esencia de la organización. Mecanismo epistemológico para estudiar la organización	Metáfora marcada por los intereses técnico y práctico que hay que orientar hacia el interés emancipatorio
Foco de la investigación	Contexto cultural: Cultura de la sociedad y su impacto en la organización	Relaciones de contingencia entre variables: una de las variables son las cualidades socio-culturales dentro de la organización.	Análisis cultural de la organización: cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible tal organización	Estudio crítico de los símbolos y de la manipulación de los símbolos
Finalidad de la investigación	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección	Entender la cultura para «determinar qué tipo de clima, valores y filosofías son posibles y deseables para una organización dada» (Schein, 1988, 305)	Precaverse contra el control ideológico del «management cultural»
Corrientes teóricas	Gestión Comparada	Cultura Corporativa	Análisis cultural	Análisis cultural crítico
Autores	Hofstede (1980) Ouchi (1981); Pasquale y Athos (1981).	Firestone y Wilson (1985), Deal y Kennedy (1985), Peters y Waterman (1982)	Smircich (1983, 1985); Greenfield (1984); Weick (1979, 1983); Schein (1988)	Bates (1986, 1987); Stablein y Nord (1985); Alvesson (1989, 1991)

Acabamos las referencias a esta temática, a la que volveremos en la interpretación de lo encontrado en nuestro estudio, recogiendo de forma sucinta la caracterización que el autor hace de la cultura organizativa como concepto. Partiendo de la complejidad de tal empresa, sintetizando y ampliando lo que otros autores hicieron anteriormente, considera que se trata de:

- *un constructo*, en el sentido de que no es ni tangible ni observable a “simple vista”; por contra es una noción “construida” para dar cuenta de los procesos interactivos, culturales y organizativos en el curso de los cuales los sistemas de significado utilizados por los miembros de la organización se ‘construyen’ colectivamente.
- *de carácter holístico*, “el todo es más que las partes”, los elementos engarzados en una interpretación pueden únicamente aportar comprensión.
- *históricamente determinado* y, por ello, toda cultura organizacional refleja estructuralmente la realidad más amplia de la que forma parte.
- *socialmente construido*: la cultura es una construcción simbólica colectiva que se convierte en instrumento epistemológico.
- *ideológicamente configurado*, es decir, con dimensiones políticas, ideológicas y conflictivas, que confluyen en la existencias de subculturas, coaliciones ligadas a intereses, ideologías e incluso valores distintos.
- *dinámico* y por tanto relativo: eso permite entender que como cultura es susceptible de cuestionar, criticar, modificar y transformar.
- *de carácter ambiguo y en permanente negociación*; requiere mecanismos de interpretación porque se expresa a través, fundamentalmente, de la comunicación y la acción (mitos, ritos, símbolos, artefactos, etc.) y, además, la comunicación es polisémica.
- *Constituido por subculturas en conflicto*
- *Referente a presunciones compartidas y que se manifiesta en comportamientos y artefactos culturales*: artefactos culturales, valores y presunciones básicas serían los niveles de mayor a menor superficialidad dentro de los elementos culturales
- *Difícil de cambiar* porque constituyendo la cristalización de formas anteriores de convivencia que “funcionaron” en ese grupo, se transforma en modelo, estandariza los comportamientos, de forma que estos se construyen conforme a un modelo, más o menos flexible, reconocido como normativo y eficaz en la orientación de las conductas.”(í.: 80ss)

De esta definición que el autor va desgranando en los conceptos que incluye, ***resaltamos los que hacen referencia a la historia, lo holístico, lo ambiguo y en constante negociación, la constitución por subculturas en conflicto, y la dificultad de cambiarlas, como elementos a considerar seriamente en el trabajo de la formación permanente docente y como elementos con los que nos hemos encontrado en la práctica que hemos investigado.***

Volviendo a una perspectiva cultural centrada en la intervención en los centros de la mano de Fullan y Hargreaves (1997) nos gustaría recoger sus *orientaciones para que quienes dirigen los centros colaboren con la “profesionalidad interactiva” que proclaman.*

No asociaríamos únicamente estas orientaciones a los cargos unipersonales sino que lo ampliamos a todas aquellas personas que, en un momento determinado, deben dinamizar o liderar grupos, sean estos equipos dentro del claustro, o el claustro entero.

Sabíamos que la “profesionalización” de los directores (¿mejor en masculino?) es una cuestión que, en línea con las corrientes políticas y de gestión actuales, iba a acabar siendo no una función temporal dentro de la función docente, sino una parte de la carrera docente.

Conocemos las dificultades de las direcciones democráticas puesto que somos participantes de la sociedad y, en esencia, muchos de los “males” son comunes. No dudamos que la labor de dirección de un centro necesita de aprendizajes específicos porque, como hemos dicho en diversas ocasiones, una de las dificultades del progreso de los centros está en la presencia o ausencia de liderazgos morales y prácticos que aúnen las “almas” individuales y esto, desde nuestra experiencia, también lo hemos vivenciado como arduo y complejo.

Sí dudamos, aun así, de que las intenciones de profesionalizar las direcciones sean intenciones diferentes de las de controlar “de una nueva” forma (reincidente históricamente, por cierto).

Tomamos las orientaciones de los autores y las entendemos como ayudas para fortalecer los centros desde dentro: no como “marketing” sino como un toque de atención y una ayuda para la sensibilización hacia los temas que plantean, sean quienes sean las personas que, finalmente, hayan de liderarlos. Serían las siguientes:

1. *Comprender la cultura del centro, antes que intentar modificarla.* Requiere hacerse preguntas acerca de cuáles son los valores, las formas de hacer, los hábitos; requiere darse tiempo para acceder a la ‘integral’ comprensión, dejándose llevar de los reconocimientos y las lecturas de la cultura. Significa, en definitiva, priorizar el significado por encima de la gestión: cosa que -pensamos- está muy lejos de muchas de las mentes que están defendiendo en nuestro contexto una dirección “profesional”.
2. *Valorar a los profesores y promover su desarrollo profesional* como personal total, no como “manejo de competencias o déficits”: considerar que todas las personas tienen elementos valiosos para la organización, y desconfiar cuando desde la dirección o el liderazgo de un grupo se considera que todos los “otros” no son buenos.
3. *Ampliar el horizonte de lo que se valora* y tratar las propuestas, por ejemplo metodológicas, más desde una perspectiva de flexibilidad, apertura de repertorios y sensibilidad, que de compromiso unilateral y férreo respecto a un programa o método determinados.
4. *Expresar lo que se valora* de forma “auténtica”, con los hechos más que con declaraciones “retóricas”, y buscando la forma de encontrar qué “lenguajes” o símbolos expresan mejor los valores que se quieren construir.
5. Promover la cooperación y no la ‘cooptación’. Las formas que consisten en albergar ideas de “propiedad” evitan que se aprenda del contexto porque encierran en “uno mismo” y anulan la posibilidad de contraste; permitir que los docentes de un centro aprendan significa facilitar experiencias de “responsabilidad para resolver problemas”. Esto implica, entre otras cosas, y según los autores:
 - a) compartir el poder
 - b) recompensar de alguna forma al profesorado, al equipo; pensamos cuando imaginamos grupos de profesores con los que trabajamos que, a veces, las personas que “coordinan” recompensan ‘simplemente’ mostrando lo fructífero o agradable del trabajo; por otra parte, no pueden hacer mucho más
 - c) mantener la apertura y la inclusividad

- d) expandir las funciones de liderazgo
 - e) tener paciencia
6. Proponer, no dar órdenes, aunque al principio sea más difícil articular las diferentes voces que la propia
 7. Utilizar las medidas burocráticas para facilitar y no para limitar
 8. Entrar en contacto con el contexto en general (í: 118ss.)

El trabajo curricular en el ámbito institucional: asesores y naturaleza del cambio institucional

Las orientaciones que plantean estos autores para conseguir que el profesorado se desarrolle hacia la llamada profesionalidad interactiva, volverán a ser objeto de atención cuando tratemos el tema del desarrollo profesional docente como integración del desarrollo curricular y el desarrollo del centro; sus principios nos iluminarán cuando recaemos más concretamente en el tema del aprendizaje docente porque la orientación que estos autores han dado a su obra lo permite y lo sugiere.

Para acabar este capítulo, debemos tener en cuenta que el trabajo en común de los profesores en una institución educativa requerirá, en coherencia con todo lo anterior, de *metodologías de análisis social de las instituciones y de estilos de ayuda y/o liderazgo que se acomoden a su discurrir interno*.

No entramos ahora a un desarrollo de esta cuestión desde el punto de vista de las metodologías, sino desde el propósito de concretar dos consideraciones que nos parecen oportunas y pertinentes:

1. En la medida en que esto sea posible, debe entenderse que el ***uso de metodologías narrativas es el tipo de tratamiento que responde de forma clara a los requisitos del innovar en los centros***. Es claro que éstas deben combinarse, sobre todo cuando el propósito es de desarrollo curricular centrado en determinados contenidos de áreas, con otros tipos de metodologías (de ‘fractura conceptual’, ‘descriptivo-explicativas’, de relación entre los diferentes elementos que interactúan en las situaciones didácticas, estratégicas, normativas, etc.); pero el “narrar” debe ser considerado como el instrumento que vehicule todo ese conjunto de metodologías.

2. ***La relación entre innovaciones y el tipo de rol que ha de jugar el asesoramiento se caracterizaría por entender que lo “informal” de la organización es lo “formal”***: lo informal es la confusión, la intimidad, lo local, lo inmediato que resiste a la categorización y racionalización. (Coronel, 1997:175ss)

En ese contexto, se trataría de *hacer extraño lo que es familiar* porque “reconocer la inevitable flexibilidad en la que discurren las prácticas y actividades, ayuda a proveer de inspiración y reflexión, de frescura y curiosidad a la hora de reconocer y celebrar el valor de diversas racionalidades.” (í:175)

En términos asociados a la labor del asesor, ese autor parte de que el análisis social de las instituciones ha de superar dualismos y dicotomías para reconocer su propia constitución social en la complementariedad del significado y la acción, e identificar patrones de consecuencias multidimensionales; se precisan para ello ***métodos que multipliquen las paradojas, que permitan elaborar cuestiones que impliquen***

infinitud de respuestas a las que podemos llegar para, según él mismo, ir sustituyendo esa visión gris, insípida, aburrida, normativizante, legalista y estática en la que parece situarse el trabajo del asesor.

La narración grupal e informal de retazos de crónicas sobre otras innovaciones, roles, etc.; la narración desde diferentes puntos de vista -subculturas- de acontecimientos, también aparentemente informales, son consideradas -entre otros- por nosotros mismos y tras el trabajo de investigación, acciones de gran calado en el trabajo docente.

Liotard (1984) planteaba la *importancia del componente comunicacional como realidad y como problema* asumiendo que lo que se precisa para comprender no es únicamente una teoría de la comunicación sino una **teoría de los juegos** que permita ver las jugadas y contrajugadas y sitúe la “innovación” como el resultado de las conversaciones entendidas como batallas de juegos, de discursos.

En referencia a las instituciones el autor considera que es fácil encontrar allí un único discurso porque ésta requiere limitaciones suplementarias para que los enunciados sean declarados admisibles en su seno, de forma que es el ‘predominio’ lo que caracteriza el discurso de la institución: cosas que se pueden o no decir y maneras de decirlas. La burocratización es el límite extremo de esta tendencia.

La salida como posibilidad de cambio, se establecería en la medida de que **hoy sabemos que el límite que la institución opone al potencial del lenguaje en “jugadas” nunca está establecido, con lo que si éstas son** inesperadas y fruto, quizás, de intensificar el desplazamiento o de desorientarlo, la jugada entraría en el terreno de ese predominio, procurando un nuevo escenario para las jugadas siguientes.

De nuevo, la narrativa puede ocuparse de crear ambientes donde el juego permita encontrar vías nuevas.

“La organización como historia y narración”

Como es sabido, el desarrollo del conocimiento sobre las cuestiones organizativas se asocia cada vez más a la metodología narrativa.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) plantean una línea de trabajo en el desarrollo de los docentes y los centros educativos y en la investigación, en la que se los pretende comprender interpretativamente y en la que la narrativa puede servir para profundizar en aspectos como:

- *Los ciclos de desarrollo de la organización* (para ello se aplican modelos biológicos de crecimiento). *”Like people, schools age”*: “Al igual que la gente, las escuelas envejecen” . Estaría asociado a los ciclos de vida biológicos. “Las organizaciones son, como explica el constructivismo, los sentidos y vivencias que tienen los individuos que las habitan. Son también lugares privilegiados de producción, circulación y recogida de historias, en forma de relatos. Estas historias son un dispositivo privilegiado para dar identidad a la organización: permiten poner en escena, narrativamente, captando la experiencia pasada y escenifican los anhelos futuros.”(i.:191)

- *La identidad de las instituciones*
- *Los centros en cuanto comunidades de memoria*
- *La memoria institucional* que, contraria a la incompetencia narrativa, trabaja en los terrenos de la memoria, el lenguaje, la implicación, la reflexión, la argumentación, las relaciones de causalidad, la empatía, etc. Resaltamos cómo estas competencias se consideran requisitos para poder liderar una organización y contribuir a su desarrollo.
- *El saber organizativo* que es tácito en su mayor parte
- *Las historias de aprendizaje institucionales*

En conjunto, entender los centros como *culturas en desarrollo* supone considerar algunos elementos destacados en los estudios sobre cultura organizativa escolar; los autores resaltan:

- *componentes* (sagrado o profano, formas, contenidos, funciones y carácter)
- *elementos* (valores, héroes, ritos, artefactos, perspectiva, roles, etc.)
- *manifestaciones* (tangibles e intangibles)
- *tipologías culturales* (grado de colaboración entre sus miembros, interdependencias e interrelaciones políticas de sus componentes, su orientación,...)

Estos constructos interpretativos no serían variables que por sí solas aportarían ‘crecimiento’: “Es verdad que, en el caso de bastantes centros escolares, la vida cotidiana suele transcurrir año tras año sin dar lugar a un aprendizaje institucional, produciéndose un “desarrollo cero”, siendo de escaso poder explicativo los ciclos de vida (...) cuando hablamos de desarrollo organizativo y/o profesional (...) de tener algún referente sería que habría que tender a que los centros tuvieran dinámicas de desarrollo, ciclos de vida madurativos, o aprendizaje organizativo.”(i.:192)

La curva de los ciclos de vida de la organización; se recorrerían 2-3 grandes etapas: CRECIMIENTO- Estabilidad (en la cima -inestable- de la curva) - ENVEJECIMIENTO. Están sazonadas con crisis (con dolor manifiesto) en determinados momentos:

- En la ascendencia del Crecimiento: Noviazgo-*crisis*-Infancia-Go-go-*crisis*-Adolescencia-Plenitud-**Estabilidad**
- En la curva de descenso: **Estabilidad**-Aristocracia-Burocracia temprana-*crisis*-Burocracia-*crisis*-Muerte (i.:193)

Los autores consideran respecto a este tipo de aproximación a las realidades organizativas, en este caso, escolares:

- el modelo de ciclo de vida, aún con limitaciones, constituye un marco conceptual interesante para estudiar el desarrollo de una cultura u organización, desde el análisis diacrónico/sincrónico de la misma
- la identificación de los momentos críticos, su orientación y los impactos que produce, son indicadores fuertes para detectar en qué momento de desarrollo se encuentra y cuál es su tipología cultural
- recuperar la memoria institucional es un instrumento potente para conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de la misma

- *“Los procesos de cambio, para llegar a un estadio de madurez, necesitan de un tiempo de gestación, crecimiento, e institucionalización dilatado en el tiempo. El cambio ha de implicar a todo el centro en su conjunto. Por eso -a pesar de tener momentos críticos puntuales- no ocurre de forma inmediata, es un proceso dilatado y continuo en el tiempo para asumirlo, adecuarlo e integrarlo culturalmente.”(í.:199)*

La comprensión y análisis de las organizaciones escolares demanda aproximaciones complejas que incluyan a los propios agentes (como lo hace la biográfica) y la integración de múltiples percepciones que le aportan identidad y comprensión escénica. Coronel (1997) suscribe este tipo de aproximación.