

El cambio y la crisis en la educación.

Un estudio en la provincia de Sevilla, España

RESUMEN: LA AMPLIA ATENCIÓN DEDICADA ÚLTIMAMENTE AL CAMBIO EDUCATIVO SE ASOCIA A LA GENERALIZADA IDEA DE QUE LA ESCUELA TIENE ESCASA CAPACIDAD PARA ADAPTARSE A LOS NUEVOS REQUERIMIENTOS SOCIALES, LO QUE REDUNDA EN EL CUESTIONAMIENTO DE SU VALOR. PESE A QUE ESTA SITUACIÓN ADQUIERE UN TINTE CRÍTICO—QUE TIENDE A PARALIZAR LOS ESFUERZOS DE RENOVACIÓN— COEXISTE CON LA IMPLANTACIÓN DE INNOVACIONES EN ALGUNAS ESCUELAS.

EN ESTE SENTIDO, UNO DE LOS FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO CUYOS RESULTADOS SE PRESENTAN —REALIZADO EN ALGUNAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE SEVILLA EMBARCADAS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN— ERA QUE, MIENTRAS EN MUCHOS CENTROS ESCOLARES SE REGISTRA UN CIERTO ESTANCAMIENTO, EN OTROS SE BUSCAN ACTIVAMENTE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS. EL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ERA IDENTIFICAR LOS RASGOS VINCULADOS A ESTE SEGUNDO TIPO DE RESPUESTA, DESDE UN ENFOQUE LIGADO AL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA.

ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DESTACAN LOS RELATIVOS AL PAPEL DE LOS DISCURSOS QUE CADA ORGANIZACIÓN CONSTRUYE —EN ESPECIAL, FORMULADOS POR SUS DIRECTIVOS— EN RELACIÓN CON LOS PLANES DE MEJORA IMPLEMENTADOS EN TANTO GENERADORES DE COMPROMISO DE LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN CON ELLOS, ASÍ COMO SU INTERACCIÓN CON LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE ÉSTOS.

• • •

PALABRAS CLAVES: CAMBIO E INNOVACIÓN EDUCATIVOS - CRISIS - MOVIMIENTOS DE RECUPERACIÓN - IDENTI-

DAD PROFESIONAL DOCENTE - ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA • **KEY WORDS:** EDUCATIONAL CHANGE AND INNOVATION - CRISIS - RECOVERY MOVEMENTS - TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY - INSTITUTIONAL ANALYSIS OF SCHOOL.

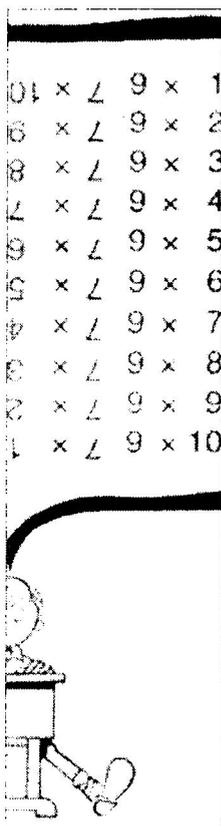
• • •

ABSTRACT: THE EXTENDED INTEREST ON EDUCATIONAL CHANGE SHOWED DURING LAST YEARS IS IN ASSOCIATION WITH THE GENERALIZATION OF THE IDEA THAT EDUCATIONAL SYSTEM HAS LITTLE CAPABILITY TO ADAPT ITSELF TO NEW SOCIAL REQUIREMENTS AND THIS QUESTIONS ITS VALOUR. THIS SITUATION HAS A CRITICAL CONNOTATION WHICH TENDS TO PARALYSE THE EFFORTS OF RENOVATION. EVEN THOUGH, THIS SITUATION COEXISTS WITH THE IMPLEMENTATION OF SOME INNOVATIONS IN PARTICULAR SCHOOLS.

IN THIS SENSE, ONE OF THE BASIS OF THE STUDY WHICH RESULTS ARE PRESENTED IN THIS ARTICLE —THAT HAS TAKEN PLACE IN SOME SCHOOLS OF SEVILLE— WAS THAT IN SOME SCHOOLS A CLIMATE OF PASSIVITY IS FELT BUT THERE ARE SOME OTHERS THAT ACTIVELY SEARCH PEDAGOGICAL ALTERNATIVES. THE GENERAL AIM OF THIS RESEARCH WAS THE IDENTIFICATION OF FEATURES THAT ARE IN RELATION WITH THIS SECOND KIND OF ANSWER FROM A RESEARCH POINT OF VIEW ASSOCIATED TO INSTITUTIONAL ANALYSIS AS A TRANSFORMATIONAL RESEARCH PERSPECTIVE.

THE MOST INTERESTING OF THESE RESULTS WERE IN RELATION WITH THE ROLE OF INSTITUTIONAL DISCOURSES AROUND THESE PLANS AND THEIR INTERACTION WITH TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES IN THE GENERATION OF IMPLICATION FROM THEM.

POR MARIANA
ALTOPIEDI*



Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Colaboradora de investigación en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla. Doctoranda en el Programa "Didáctica y Organización de Instituciones Educativas" de dicha Universidad.

emas como el cambio en la educación y su viabilidad vienen recibiendo múltiples muestras de interés, tanto de parte de los investigadores como de los políticos y de los propios implicados en los procesos educativos. En buena medida, esta generalizada atención puede atribuirse a las notables transformaciones sociales, económicas y culturales a las que hemos venido asistiendo a partir de la segunda mitad del siglo XX y que exigen profundas modificaciones de las organizaciones educativas. Como consecuencia, sucesivas reformas se han implantado en todo el mundo, con resultados por lo general alejados de los explícitamente propuestos.

Sobre la base de esta constatación, numerosos estudios se han llevado a cabo con el fin de entender el fenómeno. La mayor parte de ellos ha estado orientada por la hipótesis -más o menos explícita- de que el sistema educativo cuenta con escasa capacidad para adaptarse a los nuevos requerimientos sociales. Sin embargo, lejos de desaparecer, la escuela sigue concentrando buena parte de las expectativas de crecimiento y mejora del conjunto de la sociedad (Gimeno, 1997).

Desde este punto de vista, la preocupación por su transformación puede considerarse derivada de la visión de la organización escolar como encargada de la satisfacción de una amplia serie de necesidades, no del todo claras ni articuladas entre sí, cuyo carácter contradictorio haría imposible satisfacerlas (Meyer y Scott, 1983). En esta línea de pensamiento, entonces, la legitimidad de la escuela resulta -hoy y siempre- ajena al cumplimiento de los reclamos manifiestos. Se funda, más bien, en una relación de confianza básica que la sociedad establece con ella (Meyer y Rowan, 1985).

Este vínculo de confianza, sin embargo, parece haberse resquebrajado en las últimas décadas. Las demandas incumplidas tienden a multiplicarse y las quejas en relación con la labor de la escuela se profundizan en diversos ámbitos y desde bien distintas posiciones ideológicas. Se observa, en definitiva, una generalizada e insistente puesta en cuestión de la función política, económica y sociocultural que desempeña la institución escolar.

Ante la amplitud del fenómeno, cabe preguntarse si la virtual pérdida de legitimidad de la escuela representa una verdadera situación de crisis, que pone en riesgo su continuidad o, al menos, su identidad como institución.

Por otra parte, este interrogante exige atender a una doble dimensión: la del sistema educativo en su conjunto y la de cada establecimiento en particular, con las peculiaridades que allí asume la situación general. Pese a la evidente relación entre estos dos aspectos de la cuestión, la articulación entre ambos no siempre es considerada en el momento de estudiar el cambio en las organizaciones. Menos aún, al diseñar políticas de reforma dirigidas a implantar innovaciones prefabricadas y de carácter general, en contextos específicos.

Este estudio se propone la incorporación de una dimensión *micro* a la comprensión de los procesos de transformación -pero también de conservación- desarrollados por algunas escuelas de la provincia de Sevilla, considerando

sus peculiares posibilidades de resignificar el ámbito global, dotándolo de sentidos propios.

EL CAMBIO Y LA CRISIS EN EDUCACIÓN

Partiendo de la evidencia de que la escuela es una institución de la modernidad, resulta razonable suponer que los cambios en la sociedad en que tuvo su origen impliquen una pérdida de legitimidad y un quiebre en su identidad institucional.

Como consecuencia, su capacidad de producir sentido y de sostener la identidad de quienes forman parte de ella se ve mermada, lo que se expresa en la manifiesta desmotivación de los profesores y en su sentimiento de abandono por parte de la sociedad. Así planteada, la situación adquiere un tinte *crítico*, en tanto supone una ruptura en el devenir de los sucesos (Kaës, 1985).

Otra forma de pensar la cuestión se funda en la idea de que algunos aspectos de la multifacética función de la escuela están atravesando un proceso de *desinstitucionalización* (Zilber, 2002). Así, por ejemplo, la profundización de las desigualdades socioeconómicas y culturales haría que la función homogeneizadora de la institución escolar perdiese relevancia frente a otras -como la de selección- que ganarían primacía.

En cualquier caso, la vivencia de una ruptura de la cotidianeidad estaría en la base de cierta disyuntiva paradójica que se plantea a los docentes: tal como está, la escuela no cumple con su función social, con lo que se ponen en riesgo el sentido de su tarea y su propia identidad institucional. Pero llevar adelante una transformación profunda en los modos de hacer implicaría un quiebre en la identidad de la institución, que volvería a poner en peligro la de sus miembros, tanto en un nivel profesional como personal.

La posibilidad de dar algún tipo de resolución al aparente dilema entre la imposibilidad de sostener intacta la identidad de la institución educativa y la dificultad de llevar adelante una transformación sin que implique un quiebre en la identidad que se busca defender, parece situarse en la articulación entre ambos niveles. Uno de los presupuestos básicos del estudio cuyos resultados se presentan era, precisamente, que el tipo de respuesta que cada establecimiento articula frente a la situación descrita depende de su peculiar resignificación de las características propias del conjunto de la institución educativa.

A modo de síntesis, algunas ideas fundantes de la investigación tenían relación con las siguientes cuestiones:

1. En términos generales, los docentes perciben que su posición en la sociedad se ha deteriorado y está actualmente poco valorada.
2. Esta visión acerca de su situación social incide en su interés y motivación profesionales, dificultando la realización de la tarea de enseñanza y el establecimiento de relaciones de colaboración entre ellos.
3. La situación descrita adquiere características críticas en tanto produce una ruptura en sus vivencias.
4. La posibilidad de iniciar procesos de recuperación ante la crisis planteada resulta condicionada tanto por

factores propios de la institución escolar como por otros de orden organizativo, propios de cada centro educativo.

Sobre la base de estas ideas resulta esperable que, mientras en muchas escuelas se registra un cierto estancamiento asociado con el establecimiento de un clima de pasividad y de resignación, en otras se favorezca la búsqueda de alternativas pedagógicas a partir de la recuperación del sentido de la tarea. El interrogante más general de investigación se orientaba, entonces, a la identificación de los rasgos vinculados a este segundo tipo de respuesta.

SOBRE LA METODOLOGÍA Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo cuyas conclusiones se comentan aquí constituye la *fase exploratoria* de uno de mayor envergadura que, en su conjunto, responde a los lineamientos de una metodología enmarcada en un paradigma etnográfico. La elección de este tipo de abordaje se justificaba sobre la base del objetivo de llevar a cabo un trabajo de elucidación, que requiere el aporte de distintas perspectivas e integra enfoques interpretativos y críticos. La adopción del mismo responde a los objetivos del análisis institucional como perspectiva de investigación orientada a la transformación.

Los resultados presentados se refieren al análisis de los datos obtenidos a través de dos tipos de instrumentos. El primero de ellos, un cuestionario diseñado ad hoc, fue distribuido entre todas las escuelas que llevaron adelante proyectos de innovación en el marco de la convocatoria de Planes de Mejora de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, durante el curso 2001-2002. La opción por este criterio de selección de la muestra se fundó en la idea de que la participación en proyectos que suponen una carga de trabajo superior a la habitual denota un interés mayor por la tarea, en contraposición a la apatía propia de las situaciones de crisis institucional. En este sentido, se consideraba esta implicación como un indicador de la incipiente articulación de intentos de recuperación de los proyectos que dan significación a la tarea institucional, al mismo tiempo que de la *capacidad de innovación* de los establecimientos (Van der Berg y Slegers; 2000).

Esta valoración sobre la función de los Planes de Mejora en relación con las organizaciones escolares no supone, sin embargo, desconocer que se trata de una iniciativa que responde a una *lógica diferenciadora* (San Martín y Beltrán, 2002) y no siempre surgida de los intereses de las organizaciones educativas. Este tipo de planes e incentivos implican, en cierto modo, la introducción de una lógica privatizadora en el ámbito de la educación pública. Sin dejar de ser una estrategia para incrementar los servicios educativos bajo la responsabilidad de los propios establecimientos que los brindan, pueden representar un estímulo para la construcción de nuevas alternativas pedagógicas. Suponen, desde este punto de vista, tanto un mecanismo de intrusión como una oportunidad para la innovación y, en este sentido, para la recuperación de la capacidad instituyente de las escuelas.

El cuestionario diseñado incluyó tanto preguntas de final

abierto como de carácter cerrado y fue construido a partir de una serie de indicadores reseñados por la literatura especializada en relación con los tres grandes temas que constituían el foco de la investigación:

a) La configuración de una situación de *crisis institucional* (Fernández, 1994, 1995, 1997, 1998; Kaës, 1985, 1996; Schlemenson, 1987).

b) La articulación de *movimientos de recuperación* en relación con ella (Fernández, 1994, 1997, 1998).

c) Las condiciones de los centros docentes para iniciar verdaderos *procesos de cambio* en las instituciones educativas (Gagné, Koestner y Zuckermann, 2000; Harris, 2001).

El cuestionario fue enviado a las cincuenta y cuatro (54) escuelas de la provincia de Sevilla embarcadas en Planes de Mejora, de los que, treinta y tres (33) eran Colegios de Primaria y veintiuno (21), de Secundaria. La respuesta a este primer requerimiento de participación fue considerablemente exitosa. Poco más de la mitad de las instituciones consultadas accedieron a devolver el cuestionario respondido y varias de ellas enviaron las respuestas de diferentes miembros.

Una vez respondidos y devueltos los cuestionarios, se procedió a la realización de un análisis descriptivo de la información ofrecida por los ítems de respuesta cerrada, mediante el paquete estadístico SPSS 11.0. Paralelamente, aquella brindada por las respuestas de final abierto fue analizada mediante el programa informático AQUAD Five y empleando un sistema de categorías de carácter emergente. Los resultados de este primer análisis dieron lugar a la formulación de una serie de primeras conclusiones que fueron contrastadas a través de entrevistas de carácter semi-estructurado. Éstas se realizaron con miembros de los equipos directivos de dos de las escuelas participantes, seleccionadas sobre la base de algunas de las características institucionales puestas de manifiesto a través de los cuestionarios, así como del interés mostrado en participar del estudio.

LOS CAMBIOS SOCIALES Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA

Por su desarrollo durante la Modernidad, el sistema escolar ha quedado ligado tanto a los valores predominantes en esa etapa histórica -fundamentalmente, el de la razón y el conocimiento como fuentes de progreso- como a las formaciones sociopolíticas vigentes. Entre éstas, ocupan un lugar de particular importancia los Estados nacionales.

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

En particular después de la Segunda Guerra Mundial, las corrientes que dieron legitimidad al llamado *Estado de Bienestar* apoyaron la consideración de la educación como servicio público, pues veían en ella un motor de desarrollo económico.

Sin embargo, las sucesivas crisis económicas y el ascenso, en parte vinculado a ellas, de los postulados ideológicos del neoliberalismo introdujeron una nueva visión en relación con el papel del Estado. Desde esta posición, la forma de incrementar la eficiencia de los mecanismos públicos se considera dada por la reducción del gasto a partir del recorte de los servicios ofrecidos.

Esta desvalorización de *lo público* no supone, en realidad, más que la expresión de una nueva alianza entre el Estado y las empresas globales. El repliegue del primero del ejercicio de mecanismos de control implica el incremento de las posibilidades de acción de éstas últimas que, a su vez, respaldan al Estado. Si bien el discurso del *Estado mínimo* se apoya en la idea de que la *devolución* de estos poderes a la fuerza del mercado implica un aumento en la eficacia de los servicios que se ofertan, encubre la incapacidad -o, más bien, el desinterés- del mercado por satisfacer las necesidades y demandas de quienes no pueden cumplir con los requisitos de su lógica.

El abandono de su tradicional papel regulador por parte del Estado se refleja no sólo en la adopción de un rol subsidiario en relación con los servicios educativos públicos, sino también en la implantación de políticas educativas de carácter transnacional, evidenciado por la homogeneidad en las propuestas para la educación realizadas durante los últimos años. Si bien este tipo de medidas suele fundarse en argumentaciones tales como la necesidad de sentar criterios de homologación de títulos entre distintos países, no pueden descartarse algunas otras razones¹.

Por otro lado, las coincidencias en la planificación educativa deben compatibilizarse con la desigual distribución mundial del trabajo que, en algunas regiones, genera un desequilibrio entre la formación que recibe la mano de obra y sus posibilidades de acceso al empleo. En estos contextos, la educación cumple muchas veces un importante papel de contención de fuerzas productivas que no hallan espacio en el mercado laboral. Fenómenos estructurales como las altas tasas de desempleo aún entre sectores cualificados de la población, en las zonas menos desarrolladas -dentro, incluso, de los países que sí lo están- suelen justificarse con discursos que definen ciertos *principios generales* (Popkewitz, 2000) que establecen indirectamente cuáles son las características personales adecuadas para participar en la sociedad -es decir, en el mercado- y en la escuela.

Desde este punto de vista, el predominio de las políticas privatizadoras en relación con todos los servicios sociales resulta evidente. Aunque éstas buscan legitimidad en argumentos de índole económica, su faceta política no puede soslayarse (Torres, 2002; San Martín y Beltrán, 2002).

En este plano, la discusión se refiere tanto a las nuevas finalidades de la educación como a la definición de quiénes son los encargados de tomar decisiones y de ejercer el control sobre las actuaciones y la participación de los ciudadanos. Progresivamente, parece incrementarse la presencia de instancias ajenas al marco público en las funciones de organización de la educación, tanto en sus aspectos macro -quién se encarga de ella- como en los de carácter micro -las prácticas de enseñanza que tienen lugar en el

interior de las escuelas. Con respecto a la primera de estas cuestiones, cada vez la enseñanza de gestión privada va ganando más espacio en el contexto español, gracias a distintas medidas tendientes a subvencionarla. Pero también se evidencian otros mecanismos, más sutiles, de introducción de lógicas y criterios de actuación propios del ámbito privado en el interior de las instituciones públicas. Una de las manifestaciones de esta tendencia puede encontrarse en la realización de acciones dirigidas a estimular la competitividad, como las diversas convocatorias de proyectos de innovación y de mejora, entre las que se cuenta aquella que sirviera como criterio de selección de la muestra para este estudio.

Si bien este tipo de iniciativas se orienta a estimular la introducción de cambios que mejoren las prácticas de enseñanza, sus efectos pueden tender a la profundización de las diferencias entre aquellas escuelas que participan de ellas y las que no lo hacen.

La privatización de la oferta educativa incluye nuevas agencias que prestan sus servicios en áreas educativas complementarias como, por ejemplo, las lenguas extranjeras. La diversificación de la oferta, junto a la amplitud del alcance de los medios masivos y las tecnologías de la información y la comunicación, contribuye a cuestionar la condición de la escuela como principal institución encargada de la instrucción. Asimismo, estas nuevas fuentes de información suelen emplear lenguajes más próximos a los gustos de los escolares, así como mensajes que ligan la diversión con el aprendizaje, coherentes con la ética del placer vigente. En contraposición, la escuela, tiende a seguir fiel al espíritu moderno del que surgió, reclamando la realización de esfuerzos² para el logro de los fines planteados.

De acuerdo con lo expuesto, el consenso sobre estas finalidades ya no está asegurado. Además de los factores vinculados a la ruptura de la hegemonía del discurso culturalmente homogeneizador de la Modernidad, incide en esto el aumento de la diversidad entre la propia población escolar, que se observa con particular intensidad en el contexto andaluz, donde se ha realizado el estudio.

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

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

- La imposición de un recorte determinado del conocimiento socialmente acumulado resulta necesaria para la inclusión social y se ve, así, justificada. Sin embargo, en las condiciones actuales, no la garantiza.

- Dado que la posición privilegiada de la escuela y sus profesionales ha estado asentada en criterios de autoridad hoy sujetos a revisión, se le presenta la disyuntiva entre intentar construir una nueva legitimidad o renunciar a su aceptada capacidad de imposición. Esta última alternativa implicaría la exposición al cuestionamiento de su validez

como institución encargada de *enculturizar*.

- El *déficit en la socialización primaria* del alumnado - y, en ciertos contextos, su empobrecimiento general- requiere de la institución escolar la incorporación de tareas *educativas*, en el sentido menos ligado a la instrucción y más a lo asistencial del término. No llevarlas adelante esteriliza los esfuerzos por cumplir la función de enriquecimiento cultural, pero hacerlo pone en riesgo el cumplimiento de la tarea institucional básica.

- Los valores implícitos en las propuestas educativas escolares no suelen coincidir con la ética de la satisfacción personal y el "facilismo" (Tedesco, 1995: 132) vigente en la sociedad actual, pero renunciar a ellos implica abandonar una característica ideológica central de la tradición escolar.

- Los intentos de responder a las demandas de introducción de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela suelen chocar con la falta de recursos tanto materiales como humanos, dado que los docentes no reciben la formación necesaria.

- La tensión de base se vincula con la opción entre intentar responder a las múltiples y, a veces, contradictorias demandas de la sociedad -aceptando que no es posible satisfacerlas todas (Meyer y Scott, 1983)- o delimitar las funciones institucionales, rechazando otras exigencias.

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

Una de las expresiones más evidentes del aumento de las tensiones es la vivencia, por parte del profesorado, de una pérdida de su prestigio profesional. La emblemática figura del docente a la que, en otros momentos históricos, se asociaban una serie de valores positivos, es hoy descalificada con argumentos múltiples (Montenegro, 1998).

Paralelamente, las condiciones laborales de los docentes han tendido a deteriorarse (Esteve, 1995) y su recuperación es poco probable si consideramos que el envejecimiento de la población en los países desarrollados hace menos acuciante la necesidad de profesores. En una sociedad en que los valores materiales resultan privilegiados, la escasa consideración salarial redundante en una profundización de la desvalorización social, que favorece la reducción de la credibilidad del profesional.

Asimismo, la depreciación de las credenciales académicas disminuye tanto la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar como el interés de los padres por su logro. También los cambios en relación con los contenidos curriculares -motivados tanto por el rápido avance científico como por la ampliación de las demandas sociales- afectan al tradicional lugar de los profesores como poseedores de un conocimiento válido. Estas cuestiones se evidencian en los sentimientos de decepción respecto del sistema educativo que conducen a acentuar la pérdida del apoyo social hacia la institución escolar.

El deterioro de la imagen del maestro se halla claramente vinculado con la pérdida de la capacidad socializadora de instituciones como la familia y la escuela. Y esto en un doble sentido. Por una parte, la posibilidad de ejercer cierta

influencia y control sobre los alumnos, se asienta en formas de autoridad que se suponen internalizadas durante la infancia. Ante la crisis de autoridad en la sociedad actual, su ejercicio pierde legitimidad, aún en los primeros vínculos constitutivos de la matriz que da forma a las futuras relaciones. Esto obstruye la conformación de un modelo de vínculo basado en la aceptación de la palabra del otro como en sí misma valiosa y, en ese sentido, atendible. Por otra parte, el déficit de socialización de los alumnos obliga a la escuela a asumir funciones de corte asistencial para las que, al menos tradicionalmente, no se requiere formación específica. De este modo, el carácter profesional del saber docente se ve debilitado.

Tradicionalmente, la relación directa con los alumnos ha funcionado para los miembros del colectivo docente como *recompensa psíquica* de las vivencias negativas asociadas al ejercicio de su labor pero, en la actualidad, este vínculo se ve también afectado por la desvalorización de la figura docente (Tedesco, 1995; Montenegro, 1998). Esto supone para los profesores la pérdida de una de las principales gratificaciones ofrecidas por su trabajo.

Múltiples investigaciones realizadas en distintos contextos vienen, desde hace varias décadas, poniendo de manifiesto la excesiva frecuencia con que los profesores -al igual que otros profesionales que trabajan en el servicio a las personas- padecen algún grado de *estrés profesional* que, además de producir consecuencias en su salud, incide negativamente en el desempeño de la tarea. En términos generales, este fenómeno se define como una respuesta inadecuada a una situación crónica de estrés producida por la frustración y la ambigüedad que genera el no poder brindar ayuda profesional a todas las personas con quienes se entra en contacto diariamente. Los sentimientos de culpabilidad y frustración son muy frecuentes entre los profesores y suelen relacionarse con la impresión de que no se está haciendo lo correcto ni atendiendo suficientemente a los sujetos con quienes se trabaja. Como es lógico, se acentúan al aumentar -como viene ocurriendo a los docentes- las tareas que deben cumplirse (Esteve, 1995; Hargreaves, 1996). Cabe suponer que tiendan también a intensificarse ante discursos que, como los de las más recientes reformas, responsabilizan al profesional de las dificultades que encuentra en su práctica. Al mismo tiempo, este tipo de propuestas de reforma no consensuadas representa un avance de la Administración sobre la autonomía de los trabajadores docentes que contribuye a la construcción, por su parte, de una idea descalificada de sí.

LA CRISIS EN LA ESCUELA: TODO DEPENDE DEL CRISTAL CON QUE SE MIRE

Las *situaciones críticas* en las organizaciones se configuran cuando las contradicciones propias de su tarea y del medio en el que ésta tiene lugar se agudizan al punto de superar las barreras impuestas por los mecanismos culturales construidos para ocultarlas o, al menos, brindarles una justificación. En esos casos, la acción de la organización y los esfuerzos que ésta demanda pierden sentido, poniéndose en cuestión el proyecto que los sostenía. En

consecuencia, la labor corre el riesgo de ser impugnada en su aportación a fines socialmente útiles y los sujetos que forman parte de ella ven amenazada su propia identidad profesional y personal, experimentando vivencias de pérdida de la estabilidad y de ruptura de la continuidad de la experiencia (Fernández, 1994).

Algunos de los rasgos típicos de este tipo de configuración se aprecian en los datos recogidos en los establecimientos educativos consultados, pese a que éstos fueron seleccionados sobre la base de la presencia de un indicador de no hallarse en la situación de parálisis propia de la crisis. Junto con estas características, aparecen en el material otras tantas que muestran a los establecimientos como inmersos en procesos de recuperación de la capacidad instituyente.

El análisis de esta información sugiere la necesidad de plantear nuevas preguntas acerca del carácter de estas formaciones organizativas. La más significativa quizás sea si se trata, en definitiva, de *situaciones de crisis*.

Aceptando la argumentación de Meyer y Rowan (1985) acerca de la existencia de una *lógica de confianza* fundante de las relaciones entre todos aquellos que -de forma directa o indirecta- tienen relación con la escuela, la señalada ausencia de valoración por esta institución denotaría una ruptura en las bases de su vínculo con la sociedad. Desde este punto de vista, el relativo alejamiento entre las instituciones encargadas de la regulación social y la escuela, que se evidencia en la reiteración de los reclamos docentes hacia las instancias de poder centrales, supone una deslegitimación de sus prácticas. En los datos obtenidos, esta pérdida de legitimidad se expresa en las ideas de *dignidad, reconocimiento y apoyo* como manifestaciones de carencias frecuentemente recogidas en los testimonios de los docentes.

Esta misma perspectiva de análisis plantea que, mientras la estructura formal de las organizaciones educativas depende de las características del entorno y cambia en función de las presiones que recibe por su parte, la acción educativa es más sensible a las influencias informales. En este sentido, las modificaciones en ella derivan de la lectura que los miembros de la organización realizan de las necesidades de los sujetos con los que trabajan. Esta resignificación de las demandas explica que indicadores de la señalada impermeabilidad de las organizaciones educativas a las iniciativas externas de cambio coexistan con iniciativas como las representadas por el tipo de proyectos presentados por los establecimientos estudiados.

Coincidentemente, aportaciones como la de Levin (1993) atribuyen a las propias organizaciones la capacidad de discriminar entre aquellos aspectos del contexto que merece la pena considerar y los que no son siquiera percibidos. Esta posibilidad se manifiesta en la tendencia de las escuelas consultadas a definir por sí mismas las necesidades y demandas de sus comunidades, sin contar con la opinión de éstas.

Se avanza así en el segundo nivel de expresión de la crisis educativa, el campo de las organizaciones particulares que, aunque indisociable del *nivel macro*, no lo reproduce

linealmente sino que lo resignifica en función de la propia *identidad institucional*, entendida más como un proceso relativamente inestable y susceptible de cambios que como un constructo inamovible.

Las amenazas que sufre el *proyecto institucional* de las organizaciones educativas, en tanto construcción vinculada al tipo de persona y de sociedad a que se pretende formar, provienen de dos ámbitos: el entorno y su propio interior. La primera fuente de tensiones tiende a redefinir las prioridades de la organización. Así, las preocupaciones de los docentes y sus reclamos se ven modificados. El eje organizador de sus prácticas se desplaza desde el cumplimiento de la tarea a la resolución de malestares de orden inmediato como, por ejemplo, las demandas de reconocimiento social o de mejoras en las condiciones de trabajo.

Como consecuencia, los propios profesores perciben un desplazamiento de los fines de la organización (Etzioni, 1975), así como cierto incumplimiento de la tarea. Esto conduce a profundizar los sentimientos de inadecuación y, en definitiva, el sufrimiento institucional (Kaës, 1996). Al mismo tiempo, los cuestionamientos del entorno se intensifican, en tanto la posición de los profesores tiende a juzgarse como alejada de las necesidades del conjunto.

Ante uno u otro tipo de amenaza, la respuesta de la organización puede adquirir distintas formas típicas. Entre ellas, la de la conformación de un *grupo heroico* (Kaës, 2000) se refleja reiteradamente en el análisis de la información obtenida. Este tipo de dinámica se caracteriza por la definición de un grupo que, enarbolando una serie de valores, se constituye en portador de los mandatos fundacionales. Asume así el papel de llevar adelante el proyecto original y el cumplimiento de la misión institucional contra todas las adversidades. Este tipo de posicionamiento se hace patente en algunos de los testimonios recogidos, que enfatizan el carácter de prueba de los esfuerzos realizados para sostener los nuevos planes y proyectos para el cambio y la mejora. Otras opiniones obtenidas en las mismas escuelas, en cambio, resultan alejadas de esta actitud y evidencian cierto grado de insatisfacción de parte de quienes las emiten.

La discordancia entre una postura y otra puede entenderse al considerar las distintas modalidades de pertenencia institucional de los sujetos. Esta relación de implicación con el establecimiento se define en función del apoyo a la identidad y a la autovaloración que éste brinda a cada sujeto, al tiempo que condiciona el apoyo de cada uno de ellos al proyecto común.

En definitiva, resulta claro el carácter adverso de la situación en que se desarrolla la tarea de los docentes consultados. Sin embargo, el hecho de que se configure como crítica dependerá tanto del modo particular de tratarlas que adopte la organización como de la posición de cada actor en ella, condicionada -según se desprende del análisis- por factores que se describen a continuación.

1. La situación profesional

El análisis de los testimonios evidencia que, mientras para algunos profesores la crisis de la organización constituye una realidad actual, para otros representa una situa-

ción superada. Una prueba de la que se ha salido airoso y, por lo tanto, una manifestación de las propias capacidades profesionales y personales.

En este sentido, la consecución simultánea de múltiples proyectos constituye, para los miembros que asumen esta modalidad heroica de funcionamiento, una manifestación de su capacidad para revivir el proyecto original -brindar servicio educativo, a pesar de las trabas representadas, por ejemplo, por las carencias edilicias iniciales (centro P3).

[ser] capaces de poner en funcionamiento lo que es un comedor escolar, lo que es un aula matinal, lo que son del orden de ocho a diez talleres por la tarde, lo que es llevar adelante el centro, lo que es llevar adelante el Plan de Mejora... este año lo recordaremos de por vida, cómo fuimos capaces de afrontar tantas cosas. (Luis; centro P3; Entrevista 2).

En contraposición, para quienes no forman parte de este grupo heroico imaginariamente erigido en defensor de la identidad de la organización y de la continuación de su tarea, supone un incremento del esfuerzo que no todos estarán deseosos de asumir y que genera en estos docentes el rechazo a un proyecto colectivo en el que parecen no encontrar lugar.

La voluntad de participación depende, entonces, del modo en que cada uno pueda establecer una vinculación con el proyecto en cuestión. La elaboración de proyectos tendientes a dar continuidad a la labor institucional, por ejemplo, constituye para quienes seguirán con su tarea dentro de la organización un modo de apropiarse de ella. En cambio, para quienes sólo están allí por un tiempo limitado supone una pérdida o una restricción de su autonomía profesional en tanto condiciona su actuación en función de criterios determinados por otros. En respuesta, entonces, tienden a mostrarse resistentes a adoptar la propuesta, reforzando la percepción de los definitivos de que es necesario unificar las prácticas definiendo criterios propios del establecimiento.

Aunque una primera variable -sin duda significativa- que se perfila como diferencial en cuanto a la posición de cada profesor en el establecimiento es la de la estabilidad laboral, no parece explicar por sí misma las divergencias en ella. De hecho, los datos tienden a desmentir esta, mostrando la importancia de la concordancia entre los valores personales de los trabajadores y los de la organización. Así, por ejemplo, quienes sostienen posiciones que enfatizan el papel de la escuela como distribuidora de conocimiento académico tienden a rechazar la realización de tareas complementarias -percibidas como obstáculo para el desarrollo de la enseñanza directa.

Como resulta evidente, a cuestión idiosincrásica señalada se halla estrechamente vinculada a la identidad profesional que, lejos de presentar un carácter uniforme, reúne una cantidad de aspectos diversos de distinto grado de significación para cada profesional. En la información obtenida, dos dimensiones -clásicas, por otro lado- destacan como componentes principales de la identidad profesional de los docentes. Aquella ligada al carácter vocacional de la ocupación docente y la vinculada con su aspecto

profesional. En palabras de uno de los participantes en el estudio:

Ser profesor/a es... una vocación para unos, un trabajo para otros.

(Cuestionario 23; centro S6)

La relevancia que presente cada uno de estos aspectos para cada sujeto y el modo en que se vea recogido por el proyecto de la organización condiciona el vínculo del profesional con ésta. Tal vez mediatizada por la pertenencia a una institución que le haga sentir cierto respaldo al coincidir con su propia ideología e identidad profesionales, también la satisfacción de los profesores con su tarea parece variar en función del aspecto de su definición como profesional que resulte predominante. Esta divergencia puede apreciarse, por ejemplo, en el análisis de la información brindada por los profesores del centro S6. Aunque todos ellos coincidían en sus manifestaciones de disgusto por no contar con un ciclo de Secundaria completo,⁴ sus expresiones en relación con la satisfacción profesional diferían. Aquellos docentes allí consultados que insistían en el carácter vocacional de su tarea y manifestaban elevadas aspiraciones en relación con el impacto social de la misma, mostraban un descontento mayor que quienes la consideraban en términos de una profesión. Probablemente, lo que varíe en uno y otro caso sea el monto de implicación de la valía personal en el cumplimiento de la tarea.

2. La identidad profesional

El énfasis en las características de la identidad profesional, es decir, cómo concibe cada profesor su papel en la sociedad, deriva de la ampliamente aceptada idea de que la función educativa no sólo atañe a la dimensión laboral del sujeto.

Desde este punto de vista, la preocupación demostrada por los entrevistados en relación con las características personales de los nuevos docentes se explica al considerar que las creencias de éstos acerca de su función social condicionan su interés y su capacidad de compromiso con las iniciativas emprendidas en el marco de las organizaciones que integran.

La identidad profesional, por otra parte, no es una abstracción construida aisladamente. Bien por el contrario, se halla en permanente interacción con las concepciones en relación con la educación en general y con la escuela, en particular. Las concepciones personales respecto de la enseñanza y del aprendizaje se ponen en juego al evaluar la posibilidad de implicarse en los proyectos sustentados por cada establecimiento. Ésta es, entonces, más una cuestión ideológica que de índole técnica o de capacidad práctica.

Sobre la base de lo expuesto, se entiende que el tipo de propuesta -no sólo en cuanto a su contenido manifiesto sino también a su sentido implícito- que sea articulada por el centro escolar encontrará una respuesta diferenciada en los profesionales interpelados a participar, de acuerdo con su concordancia con los valores que cada uno de ellos sostiene. En este aspecto axiológico encontraría su apoyo

el compromiso reclamado por algunos de los participantes en el estudio y explicaría su convicción de que la dinámica institucional depende de las cualidades personales de quienes van incorporándose al establecimiento.

En instituciones de carácter público como las estudiadas, los valores personales se hallan profundamente imbricados con aquellos característicos del tipo de organización de la que se trate. En este sentido, sólo la seguridad de que el mandato fundacional permanece intacto estimula a los miembros comprometidos con él a promover modificaciones en el funcionamiento organizativo.

3. La historia institucional

El cariz de los nuevos planes y proyectos planteados en cada escuela se ancla en las concepciones compartidas y plasmadas en las diversas iniciativas previamente desarrolladas a lo largo de su historia. En este sentido, cada nuevo emprendimiento supone una resignificación del proyecto original.

En algunos casos incluidos en el estudio, no sólo su contenido se mantiene sino también algunos de los participantes. Esta situación refuerza el papel *heroico* del grupo, dado que los fundadores tienden a ser usualmente investidos de esta significación (Fernández, 1994).

La legitimidad así adquirida profundiza la capacidad de estas personas para liderar movimientos que se presentan como de recuperación de un proyecto original perdido. Así, en uno de los centros participantes, el equipo directivo retorna tras algunos años de alejamiento asumiendo una línea de implantación de iniciativas diversas. Al rastrear en su historia, se observa que el mismo director fue quien, en un acto que él mismo juzga hoy de poco responsable, decidió "meter [se] en el colegio sin terminar" (Carlos; entrevista 2; centro P3; 1908- 1910).

De acuerdo con los datos, esta revalorización del proyecto que especifica a la organización como representante de la institución escolar funcionaría como apoyatura de una identidad -profesional y personal- en crisis. Desde este punto de vista, ofrece la posibilidad de sustentar el comienzo de un movimiento de recuperación de la capacidad instituyente, a partir de la generación de un nuevo proyecto que resulte convocante.

Este carácter, sin embargo, sólo podrá reunirlos para quienes se identifiquen con la dimensión de la identidad profesional subrayada por el proyecto en cuestión.

Este grupo será, entonces, el que vivencie la situación como movilizadora del interés, la ilusión y la recomposición de la anterior ruptura, y el que logre apropiarse de los cambios introducidos, superando la crisis. En contraposición, para aquellos que resulten ajenos a esta propuesta, que no les ofrece la posibilidad de una identificación satisfactoria, la vivencia de quiebre tenderá a profundizarse.

LAS PARADOJAS DE LA RECUPERACIÓN

De acuerdo con el análisis realizado, la principal característica reconocida por los docentes consultados a su propia función social es la del servicio hacia los otros. Esta es, indudablemente, una de las dimensiones del rol más

frecuentemente mencionada en la literatura, aunque con valoraciones diversas. En el discurso de los docentes, esta visión vocacional adquiere un importante valor como instancia identificatoria, mientras que el contacto con los niños es el aspecto de la función profesional más recurrentemente reconocido como placentero.

Puede parecer paradójico que los proyectos que se presentan como novedosos se caractericen, precisamente, por recuperar un aspecto de la identidad de los profesores que ha tendido a ser relegado a un segundo plano por los discursos más recientes. Éstos, ligados a la imagen del profesor como *técnico- ejecutor* (Lavié, 2000) con una profesionalidad basada más en el seguimiento de los lineamientos curriculares preestablecidos que en la autonomía, han sido los prevalecientes en la mayoría de las reformas educativas emprendidas en las últimas décadas. Sin embargo, atendiendo al efecto cuestionador del papel de los profesores que ha acompañado a estas reformas y a sus discursos, la paradoja señalada adquiere otro matiz. Supone, en relación con estos mensajes, la oportunidad de reposicionar a los docentes en la situación valorada por el conjunto que ha tenido tradicionalmente.

Por otra parte, la tradicional imagen del docente como un *artesano independiente* ancla su valoración en el ejercicio de la autonomía profesional. Esta capacidad para tomar decisiones sobre el propio proceso de trabajo constituye la base de la apropiación de los resultados del mismo y de la autovaloración como profesional. En un sentido similar, Mendel (1998) plantea que una respuesta democrática a la 'crisis' exige la reconquista por parte de los actores del proceso de trabajo y el consecuente desarrollo de su capacidad de intervención directa en la sociedad. Es decir que el recurso a la imagen más tradicional y, en cierto sentido arcaica, de la profesión -ligada a la función originaria de los profesores como *tutores-* puede funcionar, paradójicamente, como vía para la modificación de la imagen predominante de las organizaciones educativas como anquilosadas y reacias a cambiar.

Dado que estas imágenes hunden sus raíces en las producciones lingüísticas que las enuncian, conceder validez a estos planteamientos implica reconocer la importancia que para el desarrollo de estos proyectos tiene el discurso que la organización construye acerca de sí misma y de sus profesores.

En definitiva, entonces, de acuerdo con el análisis realizado, la recepción de los planes que cada centro se propone implantar por parte del colectivo docente -al menos, de quienes resultan ajenos al grupo iniciador- deriva, en buena medida, de tres factores interrelacionados:

- a) El discurso que la organización construye sobre sí misma y acerca del papel de los profesores en ella.
- b) La imagen de las nuevas iniciativas, y su coherencia con los proyectos originales.
- c) La identidad profesional de los docentes, tanto en cuanto colectivo como en su condición de sujetos.

En la interacción entre estos factores se basa la posibilidad del plan propuesto de funcionar como referente identificatorio para los miembros de la organización. Esto supone que, en aquellos establecimientos en los que la

identidad se asocia a la innovación y los nuevos emprendimientos, la aceptación de los mismos resulte más sencilla para quienes llevan años -y se sienten identificados- en él. Este es el caso de los profesores entrevistados en el centro P3, quienes valoran su capacidad como impulsores de cambios en las prácticas educativas como una parte central de su rol profesional.

En cambio, en los establecimientos que se presentan a sí mismos como afianzados en la tradición, las resistencias operan con mayor fuerza en estos sujetos y los cambios aparecen enarbolados por las personas recientemente incorporadas al centro. Un ejemplo de este tipo de funcionamiento lo ofrece el centro P1, cuyo director reconoce -a diferencia de la mayoría de los directivos consultados- mayores ventajas a la movilidad del cuerpo de profesores que a la estabilidad del mismo.

A partir de lo expuesto, podría pensarse que la recuperación exige un retorno a los orígenes, pero esto sólo parece parcialmente cierto. La identidad es afectada por la definición de la imagen institucional (Gioia, Schultz y Corley: 2000), que, desde este punto de vista, funciona como un *catalizador* que define los aspectos centrales de la institución sobre la base de los discursos que se plantean acerca de ella. Estos relatos explican y justifican los diversos fenómenos, dando cuenta de las relaciones que los unen (De Certau, 1993), construyendo el sentido en que se funda la identidad y definiendo su futuro.

Los discursos que se construyen en torno de las iniciativas a emprender ofrecen una interpretación de las mismas. En el caso analizado, la propuesta de implementar los Planes de Mejora puede transformar su aspecto inicial de *imposición* de una administración que cada vez exige más o de *fuerza de recursos extra* en una oportunidad de defender la propia identidad profesional. El efecto de la compleja negociación entre estos diversos significados estará condicionado tanto por las concepciones individuales (Doolin, 2002) como por las formaciones culturales de la organización particular.

LAS PRODUCCIONES DISCURSIVAS Y LAS POSIBILIDADES DE CAMBIO

A simple vista, resulta obvio el papel preponderante que, en la articulación de los discursos que expresan las claves definitorias de la identidad institucional y de las iniciativas a emprender, adquieren quienes las dirigen. Esta idea, por otra parte, se ve ampliamente confirmada a través de la literatura especializada.

En el caso particular de las organizaciones educativas, el lugar del director -y, por extensión, de su equipo directivo- se ve legitimado tanto en su papel de autoridad formal como en cuanto intérprete de los significados asignados por el conjunto al proyecto fundacional (Nicastro, 1997). Esto confiere a su discurso la capacidad de actuar en la definición de lo que se desea de ella, así como un particular potencial aglutinante, que le permite funcionar como paso intermedio entre la visión de un futuro colectivo deseado y la puesta en práctica de las acciones necesarias para su construcción.

En definitiva, el objeto de esta construcción -o reconstrucción- no es otro que la producción de sentidos en relación con la tarea institucional. Es decir, la creación de un conjunto de significados en torno de los cuales se genere la ilusión por participar. Esta es, precisamente, la función que los profesores consultados atribuyen a los proyectos en los que toman parte.

Si bien esta función de reconstrucción de la imagen institucional es desempeñada con diversos resultados por los directores de distintos centros, de acuerdo con el análisis de los datos en ellos obtenidos, es asumida cabalmente por algunos de ellos, que logran reunir al claustro en torno de un proyecto común. Ejemplos de esta forma de concebir el papel directivo los representan los directores de los centros P1 y P3.

Estos dos directores, según se refleja en su discurso, consideran ambas dimensiones de la identidad profesional a las que vengo haciendo referencia. Al tiempo en que ambos insisten en reconocer la importancia de la buena voluntad y del compromiso de los docentes con su tarea, no dudan en subrayar la importancia de que el claustro esté "intelectualizado" (Ernesto; entrevista 1; centro P1; 2034).

Sobre la base de los argumentos presentados, uno de los presupuestos iniciales del estudio se ve firmemente cuestionado. Si la definición de la participación en la convocatoria de Planes de Mejora se consideró inicialmente como un indicador de movimiento en las instituciones que podía asociarse a la recuperación de su capacidad instituyente, el análisis de la información obtenida sugiere que su papel es, más bien, el de promover el surgimiento de este tipo de movilización.

Otra cuestión central que se desprende del análisis surge de la puesta en relación de la literatura proveniente de diversas orientaciones teóricas e ideológicas. Líneas de trabajo de corte interpretativo coinciden con las de carácter prescriptivo en el señalamiento de algunas cuestiones relativas a los momentos de implantación de los cambios que se hacen observables en los datos recogidos. Esta circunstancia justifica plantear una revisión de los enfoques teóricos y metodológicos adoptados en el abordaje de este tipo de fenómenos. Las posturas que abogan por implementar transformaciones en las escuelas induciendo los comportamientos encontrados a través del análisis de sucesos similares en otros contextos, tienden a olvidar la singularidad de cada uno de ellos. En cambio, de acuerdo con el análisis propuesto, lo que los profesores necesitan para iniciar este tipo de movimientos es que éstos se vinculen con los aspectos valorados de su identidad y, en ese sentido, representen una demostración de su valía como profesionales. Es decir, requieren la identificación de una clara vinculación entre la puesta en marcha de la acción propuesta y aquello por lo que alguna vez decidieron ser docentes. ♦

NOTAS

¹ En este sentido, Gimeno (2001) sugiere una cierta *colonización* de los asesores de algunos países por los de otros, mientras que Popkewitz y Pereyra (1994) se inclinan por un manejo intencional y sistemático del argumento de *lo extranjero* como referente para dar justificación a

medidas de clara intencionalidad política, orientadas a responsabilizar a los profesores de las supuestas falencias de la educación.

² Comparar las metáforas que subyacen a los distintos mensajes en torno del aprendizaje resulta útil para comprender sus implicancias. Así, mientras que, por ejemplo, el tradicional refrán reza "la letra con sangre entra", las ofertas actuales de muchos establecimientos educativos proponen "aprender jugando".

³ Este sentido del término *descalificación* (Dejours, 1992) no se limita a las condiciones económicas de trabajo, sino a la imagen que éste permite proyectar, más admirada cuantos más riesgos, autonomía y responsabilidades supone.

⁴ Sólo se ofrecía el ciclo de Secundaria obligatoria, que abarca hasta los 16 años de edad.

BIBLIOGRAFIA

De Certau, Michel (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Etzioni, Amitai (1975) *Organizaciones modernas*. Buenos Aires: Uteha.

Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Gagné, Marylene; Koestner, Richard y Zuckerman, Miron (2000) Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination. *Journal of Applied Psychology* 30 (9) 1843- 1852.

Gimeno Sacristán, José (1997) *Políticas y prácticas en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna*. HEURESIS. <http://uca.es/HEURESIS>

Gioia, Dennis; Schultz, Majken y Corley, Kevin (2000) Organizational Identity, Image and Adaptive Instability. *Academy of Management Review*. 25 (1) 63- 81.

Kaës, René (1996) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En: Kaës, R. y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Lavié Martínez, José Manuel (2000) "Algunos referentes para repen-

sar la formación docente". En: De Vicente, P. y Fernández, M. *Formación para la función docente: El acceso a la función pública en Andalucía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Levin, Benjamin (1993) School Response to Changing Environment. *Journal of Educational Administration*, 31(2) 4- 21.

Mendel, Gérard (1998) ¿Se puede responder a la "crisis" sin modificar la estructura de las organizaciones? *Revue Internationale de Psychosociologie*. 9 (versión mimeografiada, traducida por María José Acevedo).

Meyer, John y Rowan, Brian (1985) The Structure of Educational Organizations. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.

Meyer, John y Scott, Richard (1985) Centralization and the Legitimacy Problems of Local Governments. En: Meyer, J. y Scott, W. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.

Montenegro, Roberto (1998) Acontecimientos de la modernidad radicalizada: efectos en los pliegues institucionales. En: Fernández, A.M. (compiladora) *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.

San Martín Alonso, Ángel y Beltrán Llavador, Francisco (2002) "La complejidad de la mirada a la escuela actual". En: Martín Rodríguez, E. (Coordinador) *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.

Tedesco, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Torres, Carlos (2002) La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo. *Revista de educación*. Número Especial. 249- 255.

Van Der Berg, Rudolf y Slegers, Peter (2000) "La capacidad de innovación en las escuelas de Secundaria: un estudio cualitativo". En: Estebaranz, A. (Coord.) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Zilber, Tammar (2002) Institutionalization as an Interplay between Actions, Meanings and Actors: The Case of a Rape Crisis Center in Israel. *Academy of Management Journal*. 45 (1) 234- 254.

