

El asesor como narrador organizativo: Las producciones discursivas en la promoción del cambio¹

The adviser as organizational narrator: The discursive productions in the promotion of the change

Mariana **Altopiedi**

Universidad de Sevilla

E-mail: maltopiedi@us.es

Resumen:

Una de las cuestiones sobre las que más se ha escrito y discutido en el ámbito educativo, durante los últimos años, ha sido la del cambio. Tanto las administraciones que han buscado –casi siempre sin lograr el efecto deseado– el modo de introducir modificaciones de diverso alcance en las distintas dimensiones del sistema educativo como los numerosos académicos interesados por comprender y/o promover este proceso, la han abordado con ahínco. Subyaciendo a estos esfuerzos se adivina la convicción de que todo cambio es positivo para la institución escolar y para las organizaciones en las que se concreta. En consonancia con estas ideas, el papel del asesor educativo ha tendido a definirse como el de quien promueve –de manera más o menos explícita– el cambio en las organizaciones educativas. El modo de hacerlo, en coherencia con los modelos de cambio prescriptivo prevaletentes, ha sido la orientación directa y la ‘aplicación’ de estrategias más o menos formalizadas.

La falta de concordancia entre los resultados de esta forma de intervención y aquellos buscados ha conducido a poner en cuestión la capacidad de cambio de las organizaciones educativas. En cambio, casi siempre han permanecido incuestionables tanto el valor del cambio en sí mismo como la oportunidad de las estrategias empleadas para incentivarlo. A lo largo de este artículo –basado en algunos de los resultados obtenidos a partir de una investigación de enfoque plurimetodológico²– se argumenta la conveniencia de comenzar por modificar la perspectiva desde la que el asesor educativo se aproxima a las organizaciones, partiendo de comprenderlas para, luego, promover los procesos de cambio organizativo. Asimismo, se propone la asunción de una perspectiva narrativa en el conocimiento de las organizaciones, que habilite nuevas formas de asesoramiento. Entre ellas, finalmente, se sugiere la construcción intencionada y fundamentada de textos organizativos que expongan una imagen del cambio a emprender que resulte favorable a su puesta en marcha por parte de los propios miembros de la organización escolar.

Recibido: 26/08/2007

Aceptado: 15/12/2007

² Se trata de la investigación que dio lugar a la tesis doctoral ‘La institución educativa ante las propuestas de cambio. ¿Crisis u oportunidad’, presentada en la Universidad de Sevilla y dirigida por el Dr. Julián López Yáñez.

Palabras clave: asesoramiento educativo; cambio organizativo; investigación narrativa; análisis institucional.

Abstract:

Probably, change has been one of the most discussed questions in educational field during last years. Administrations have tried to modify in different ways –and without much success, generally speaking– almost every dimension of educational system. Simultaneously, scholars have studied processes of change searching interpretations about them. Those efforts are probably sustained by the conception of change like something inherently positive for educational institutions. Consequently, the role of an educational assessor has been defined as a promoter of change in organizations. The way of doing that, according prescriptive models of change has been the ‘application’ of formalized strategies, almost like recipes. The dissonance between the results of this kind of intervention and the searched products has questioned organizational capacity of change, while the inherent value of organizational change and the opportunity of the strategies adopted to promote it have stayed unquestioned. This article is based on research findings derived from a study which employed a combination of quantitative and narrative approaches. Along the paper, we justify the convenience of adopting an interpretative point of view in the educational assessment and we suggest that promoting real changes in organizations requires a previous understanding of them. We also recommend the construction of organizational texts as a way of exposing a positive image of change that allows its development.

Key words: educational assessment; organizational change; narrative inquiry; institutional analysis.

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

Probablemente, una de los temas sobre los que más se ha escrito y discutido en el ámbito educativo, en los últimos años, ha sido el cambio. Desde las cuestiones organizativas a las de diseño del currículum han sido consideradas dignas de revisión, tanto por administraciones que han buscado –casi siempre sin el éxito deseado– el modo de introducir variaciones en las distintas dimensiones del sistema educativo como por los numerosos académicos interesados por comprender y/o promover este proceso.

Sin dudas, parte del origen de este interés puede hallarse en la generalizada percepción de que algo no va bien en la escuela. Sin embargo, no se circunscribe a esta institución sino que abarca al conjunto de las organizaciones –particularmente, aquellas cuyo origen y función se hallan estrechamente entrelazados con los que puede considerarse el proyecto de la Modernidad. En este sentido, numerosos estudios se han dedicado a indagar las razones por las cuales las instituciones –incluso muchas de tipo empresarial, regidas básicamente por criterios de eficiencia– tienden a mantener la estabilidad de lo ya conocido, pese a los esfuerzos en contrario y a las implicancias, en muchas ocasiones negativas, de esta actitud.

Pese a que cierto trabajos han mostrado otra cara de hechos como estos (Rodríguez, 2000), la capacidad de la escuela –y de las organizaciones, en general– para adecuarse a las transformaciones del entorno ha seguido siendo puesta en duda (Levin, 1993). En el caso específico de la institución escolar, se constata que las innovaciones suelen encontrar problemas en los primeros tiempos de su implantación y, en muchos casos, no prolongarse más allá del segundo año (Gold, 1999). Coincidentemente, las reiteradas reformas en este campo han mostrado escaso impacto en la cotidiana realidad de la enseñanza (Stoll y Fink, 1998).

Aunque la preocupación por los procesos de cambio de las organizaciones educativas viene estando presente, al menos, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, parece haber cobrado mayor relieve ante los acelerados cambios contextuales de los últimos años. Probablemente, incida en esto el rechazo de la espera y la postergación característico del pensamiento contemporáneo (Laidi, 1997), en tanto favorece la tendencia casi compulsiva a la introducción de modificaciones cuyos resultados se pretenden inmediatos. En este marco, la propia noción de cambio adquiere una connotación positiva, con independencia de sus fines, motivaciones y, en ocasiones, hasta de sus efectos.

Los múltiples intentos por teorizar los complejos procesos implicados en las transformaciones de una organización, así como la proliferación de aquellos orientados a introducirlos y alentarlos, han contribuido a que se fueran acuñando términos y expresiones diversos para dar cuenta de ellos. Paradójicamente, más que favorecer una clara delimitación entre los conceptos, esta expansión semántica parece haber tendido a obstruirla. En cualquier caso, es evidente que el modo de conceptualizar estos procesos en el marco de las organizaciones se encuentra profundamente vinculado con la visión de las mismas de la que se parta. Tiene, asimismo, directas consecuencias en la definición que cabe a la tarea de quienes, desde cualquier posición organizativa, pretenden asesorar su inicio e implantación. Estas dos cuestiones se abordan en los apartados siguientes.

2. LAS ORGANIZACIONES COMO CONFIGURACIONES DISCURSIVAS

Como se sugiere en el epígrafe precedente, existen distintos modos de aproximarse a la idea de organización. Una visión frecuente –propia del sentido común y ligada a una concepción funcionalista– es la que concibe las organizaciones como “unidades sociales deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos” (Parsons, 1960, citado en: Etzioni, 1975, 4). Esta perspectiva se centra, evidentemente, en los aspectos observables, explícitos y formales de las organizaciones y, en general, en la faceta racional del comportamiento humano.

Desde la perspectiva del análisis institucional, por el contrario, se subraya la operación de mecanismos no concientes cuyo reconocimiento amplía potencialmente la comprensión de los fenómenos en los que participan los sujetos, tanto individual como colectivamente. De acuerdo con este punto de

vista, las organizaciones sociales constituyen la forma material asumida por las instituciones sociales que regulan el comportamiento de los miembros de un grupo.

Las aludidas regulaciones no siempre son explícitas ni están formalizadas, sino que se interiorizan a través de las vivencias, incorporándose a la forma en que cada sujeto comprende el mundo. Cualquiera sea su grado de estructuración o el modo de transmisión de su contenido, toda institución se funda en los valores sociales predominantes. Supone una prescripción –o, en su caso, una interdicción o declaración de indiferencia– en relación con ciertas formas de comportamiento.

En definitiva, toda institución es un “objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” (Fernández, 1994, 17) y representa la posibilidad colectiva de regular y controlar el comportamiento individual.

Por su parte, las organizaciones –en su condición de materialización de estas construcciones sociales– son

[...] conjuntos de acciones colectivas desarrolladas en un intento de dar forma al mundo y a la vida humana” (Czarniawska, 2004, 407). Se constituyen de manera recursiva, a través de procesos de comunicación que permiten conformar en el marco de cada una de ellas “... un sistema relacional estable capacitado a través del tiempo y del espacio de articular su propia historia discursiva (Coronel, 2004, 430).

En consonancia con estos planteamientos, las organizaciones pueden definirse como “una forma de vida, organizándose y dándose forma indefinidamente a sí mismas a través de sus prácticas lingüísticas y orientadas hacia los objetos” (Taylor y Robichaud, 2004, 409). Desde este punto de vista, el discurso organizacional se entiende como colecciones estructuradas de textos orales o escritos interrelacionados que hacen surgir los objetos y sus procesos de producción, distribución y consumo (Hardy, 2004). Su carácter estructurado permite reconocer en ellos cierta lógica que define su orientación en relación con los fenómenos y la forma de interpretarlos. Por supuesto, estos discursos particulares no son plenamente autónomos, sino que los subyace la operación de patrones de sentido más duraderos, enraizados en la dimensión de los “Discursos” (Taylor y Robichaud, 2004) o construcciones de sentido vigentes en el campo social general, que hacen aparecer ciertas acciones y fenómenos como legítimos e inevitables.

Reaparece así la articulación entre las organizaciones concretas y las construcciones culturales que en ellas se expresan. Esta relación, por otra parte, no es lineal sino que la operación de distintos sistemas lingüísticos en el seno de cada organización (Taylor y Robichaud, 2004), ligados a las distintas comunidades de prácticas que participan de ella, vuelve imprevisible el rumbo que ésta seguirá en su devenir y las repercusiones que pueda tener en las construcciones lingüísticas que se generan en el ámbito de lo social, dando pie a interacciones entre aquellas ya instituidas y nuevos discursos que ocupan el lugar de “lo instituyente” (Castoriadis, 1975). De esta manera, en síntesis, el cambio se concibe –al igual que la continuidad, que es más su par dialéctico que

su opuesto– como uno de los productos de las constantes interacciones que tienen lugar en el ámbito de cada organización.

Desde la posición expuesta, las conversaciones –entendidas como actividades comunicativas que se desarrollan entre sus miembros– son acciones que permiten alcanzar la co-orientación necesaria para la coordinación de ideas, sentimientos y creencias que permitan llevar a cabo acciones comunes. A través de estos intercambios –constituidos por textos o unidades de discurso situados temporal y retóricamente (Hardy, Lawrence y Grant, 2005)– los participantes delimitan y producen objetos discursivos e ideas.

Pese a que estas construcciones tienen lugar, por lo general, de modo escasamente intencionado, son también susceptibles de ser orientadas. Cabe, por tanto, suponer que la generación de narraciones que organicen los sentidos de maneras coherentes con los objetivos organizativos puede contribuir al logro de éstos. En consecuencia, cabe plantear que la función de asesoramiento puede –con independencia de quién la desempeñe– enriquecerse con la consideración de estas concepciones incorporando la producción intencional de textos organizativos entre las estrategias para promover e institucionalizar los cambios.

3. NARRATIVAS ORGANIZATIVAS Y DISCURSOS SOCIALES SOBRE EL ASESORAMIENTO: ¿NUEVOS PAPELES PARA EL ASESOR EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS?

Tal como se desprende de lo anteriormente enunciado, el asesoramiento se concibe más como una función que como un cargo formal. Evidentemente, es usual –tanto por ser parte de las obligaciones de quien asume ese puesto como por estar en consonancia con la formación de quien lo desempeña– que sea llevada a cabo por alguien designado para tal fin, el asesor educativo. Sin embargo, la movilización de los procesos organizativos puede ser estimulada de distintas maneras y desde diversos roles, tanto internos como externos al centro escolar.

Asimismo, según se ha sugerido, se entiende que la definición del papel de quien desarrolla esta labor asesora, orientada a la promoción de determinados funcionamientos organizativos se halla en clara relación con la concepción que se adopte sobre las organizaciones y el modo en que éstas generan sus productos. Conviene también considerar que se contemplan entre éstos tanto los previstos y buscados –generalmente, ligados a los fines organizativos explícitos– como los que no lo son –entre los que pueden incluirse desde los efectos no deseados de las acciones de la organización o los promovidos intencionalmente con afán de perjudicar su labor hasta los modos de hacer y estilos de funcionamiento que se consideran propios de la misma.

En consonancia con la predominante concepción del cambio como fenómeno en sí mismo deseable, se entiende que éste está siempre dirigido hacia la mejora del funcionamiento organizativo, en alguno o varios de sus aspectos. Por lo general, su implantación responde a motivaciones y a planes racionalmente establecidos desde el exterior de la organización, con el impulso –directo o no– de la administración educativa. En ese marco conceptual, el papel

del asesor educativo se acerca al de un promotor de estos procesos de cambio, cuyas finalidades y sentido no siempre comparte y, en ocasiones, tampoco conoce plenamente. Como miembro de la estructura del sistema educativo –lo cual circunscribe claramente la función a la desempeñada por quienes ocupan un puesto determinado– realiza una labor meramente técnica, consistente en poner en marcha acciones más o menos previstas, con relativa independencia del contexto organizativo y social. Responde a un modelo de ‘aplicación’ de estrategias prediseñadas para generar cambios, que se suponen funcionales a fines universalmente deseables y asequibles.

En franca oposición a esta idea del asesoramiento como puesta en acción de procedimientos estandarizados, se subraya la importancia de atender a la peculiaridad de cada organización. Así, López Yáñez (1997) insiste en que, para contribuir a la generación e institucionalización del cambio, éste debe partir de la comprensión de los procesos que toman lugar en la particular organización educativa en la que se pretende introducirlo.

Esta concepción de la labor del asesor –sea cual fuese su lugar en la estructura– aproxima su papel al de un analista interesado en desvelar aquello que permanece oculto en las organizaciones. La relevancia de este proceso de desentrañamiento está en que permite poner en evidencia el papel legitimador de lo que permanece oculto. Esto significa que lo no visto ni oído –fundamentalmente, mecanismos culturales de poder y de control– opera en la práctica diaria, confiriéndole un carácter ‘natural’ a las organizaciones y a su forma de funcionar que las vuelve virtualmente inmodificables. Intentar la puesta en marcha de procesos de cambio sin ponerlos en relación con estos elementos no reconocidos suele conducir a su rechazo o, en su caso, a que sean asimilados al funcionamiento habitual hasta el punto de desvirtuarlos.

A fin de llevar a cabo esta labor de desocultamiento, algunos autores³ subrayan la pertinencia de incorporar al conjunto de elementos teóricos y metodológicos que constituyen el bagaje de herramientas de análisis del asesor, conceptos como los de elucidación (Castoriadis, 1975), de análisis genealógico (Foucault, 1988; 1995) y de deconstrucción (Derrida, 1999). Desde distintas posiciones de partida, las tres nociones comparten la intención de desmontar con mirada crítica los dispositivos de verdad históricamente construidos con el fin de hacer visible lo que queda por fuera de ellos y que, de otro modo, no puede ser dicho ni pensado.

Desde la concepción de las organizaciones como textos, se hace posible entender la función de asesoramiento como una labor orientada a promover las condiciones para la incorporación de nuevas voces a estas configuraciones discursivas, contribuyendo así a poner en evidencia el carácter permanente y constitutivo –en tanto produce realidad, más que representarla– de su proceso de ‘escritura/re-escritura’. Generar espacios para la construcción de narrativas colectivas que permitan la inclusión de la polifonía, el desvelamiento de la

³ Cabe mencionar a Coronel (1997), Fernández (1999), Andrew (2000) y Calás y Smircich (2000).

condición productiva de las formas de representación adoptadas –que no se limitan a expresar algo existente, sino que participan de su construcción– son algunas de las estrategias que, desde este punto de vista, se ofrecen al asesor para realizar su tarea.

En esta línea, algunas investigaciones muestran la viabilidad del empleo de los mitos y narrativas en la conducción de procesos de cambio, tanto en el ámbito de la psicoterapia individual⁴ como en el del impulso de transformaciones organizativas⁵. De acuerdo con sus conclusiones más generales, tanto el análisis de las producciones discursivas de las organizaciones como su empleo en la descripción e interpretación de las dificultades que en ellas se viven y su presentación como imágenes con las que identificarse constituyen vías para poner en marcha procesos de cambio. Así, la configuración de nuevos mitos renueva el compromiso de los miembros con la organización y contribuye a involucrarlos en la transformación que se propone.

Evidentemente, la puesta en práctica de este tipo de estrategias requiere del asesor tanto de conocimientos en relación con la organización y sus fines como acerca de las producciones discursivas a las que se viene haciendo referencia y a su papel en la estructuración de la realidad organizativa.

4. EL CONOCIMIENTO NARRATIVO DE LAS ORGANIZACIONES: NUEVAS OPORTUNIDADES PARA EL ASESORAMIENTO

Parece evidente que la adopción de la perspectiva de análisis descrita implica poner en cuestión la capacidad para generar conocimiento social mediante lo que Bruner (1987) denomina modalidad paradigmática de pensamiento. Esta forma de aproximación al conocimiento –históricamente predominante en occidente– se caracteriza por ocuparse de la determinación de causas generales, orientándose por procedimientos que procuran el logro de la verdad empírica. En oposición a la búsqueda de trascender lo particular, la modalidad narrativa de pensamiento se ocupa de las intenciones humanas y da lugar a una forma dialógica y relacional de construcción del conocimiento. Así entendido, el pensamiento narrativo permite comprender e interpretar la realidad enmarcada en su contexto a partir de la negociación y la renegociación de significados (Bruner, 2000) entre los participantes. Representa, pues, una oportunidad de impulsar la búsqueda de conocimientos localmente situados y arraigados en intentos de resolver problemas específicos del contexto particular, a partir de la puesta en relación de las narrativas de todos los protagonistas para comprender los fenómenos.

El empleo de una perspectiva narrativa en la generación de conocimiento sobre las organizaciones educativas propone algunas líneas de interés para la acción del asesor educativo. Entre ellas, destaca el uso de textos organizativos

⁴ Un ejemplo de ellos es el trabajo de Angus, L., Levitt, . y Hardtke, K. (1999).

⁵ Merecen señalarse los trabajos de BOLIN, M., BERGQUIET, M. y LJUNGBERG, J. (2004) y, en una línea algo más funcionalista, el de JUUTI, P (1998)

como material de investigación que puede analizarse de diversos modos, el empleo de diversos géneros de escritura y formas de representación, así como la discusión, el análisis y la reflexión sobre los mismos (Czarniawska, 2004) y las narrativas que vehiculan.

Siendo la de narrativa una noción de larga data y proveniente de un campo tan alejado del asesoramiento educativo como lo es el de la teoría literaria, conviene precisar en alguna medida el empleo que de ella se hace. Más allá de las distintas definiciones del término, múltiples estudiosos coinciden en delimitar tres elementos que configuran la visión clásica de la narrativa, cuyo origen se remonta a los estudios aristotélicos sobre esta forma de expresión: las ideas de temporalidad, de causa y de interés humano. De la conjugación de las mismas surge, según la perspectiva más tradicional, el argumento y, por lo tanto, el sentido del conjunto de la trama.

Estos elementos pueden identificarse en los cuatro componentes de las narraciones eficaces (Bruner, 2000): la 'agentividad', es decir, una acción humana dirigida al logro de cierta finalidad; un orden secuencial entre los acontecimientos; cierta sensibilidad en relación con lo canónico que permita descubrir las transgresiones a lo establecido o aceptable y, finalmente, cierta puesta en evidencia de la perspectiva del narrador, en tanto es su forma de entender el mundo lo que justifica una determinada organización del relato. Dado que la construcción de narrativas promueve una determinada visión de la realidad, es evidente que este proceso no es neutral sino que puede emplearse como un medio de influir sobre actitudes, decisiones y acciones de otras personas.

En contraposición a estas concepciones que subrayan el carácter unificador del texto narrativo, desde posiciones que reivindican la fragmentación de la experiencia propia de la postmodernidad, autores como Boje (2002) y Cunliffe (2004) rechazan la visión de continuidad que ofrecen estas definiciones. Para ellos, las narrativas no siempre presentan un argumento coherente ni la estabilidad de los personajes propia de las visiones modernas sobre ellas. Subrayan, asimismo, el carácter generativo de la misma, es decir, su potencial para la construcción de realidad.

Es en esta función performativa de las narraciones en la que se asienta la posibilidad de emplearlas como un recurso útil a la hora de emprender actuaciones orientadas al impulso de cambios organizativos. Su reconocimiento supone tanto una interesante aportación a la ampliación de las estrategias de intervención en las organizaciones como una oportunidad de hallar nuevos modos de comprenderlas.

Una aproximación de esta índole tiene lugar en el transcurso del diálogo que se entabla entre los participantes en el proceso de construcción del conocimiento, avanzando desde los textos de campo a los de investigación a través de una constante revisión y renegociación (Clandinin y Conelly, 2000). Es a través de la misma que el analista –es decir, aquel que se acerca a la organización con ánimo de comprenderla– puede moverse entre la absoluta

implicación y la toma de distancia en relación con su objeto de estudio que, simultáneamente, va conformándose y redefiniéndose. Este fue el enfoque asumido por el estudio en el que se basa este artículo, y que se presenta en el epígrafe siguiente.

5. EL ESTUDIO DEL CAMBIO DESDE UNA PERSPECTIVA NARRATIVA

El estudio aquí comentado tiene su origen en dos vías complementarias de ver un mismo fenómeno. Una, de orden empírico, es la constatación de las dificultades que enfrentan los centros escolares en la realización de su tarea, en distintos ámbitos geográficos y culturales. La segunda, de corte más teórico, es la consideración de que la escuela como institución propia de la Modernidad se halla sujeta a revisión y, en ese sentido, enfrenta una situación crítica. Ante la situación aludida, se reconoce que distintas organizaciones plantean respuestas disímiles, algunas de las cuales resultan más adecuadas para la superación de la misma. El principal objetivo del estudio era, entonces, el de contribuir a la identificación de ciertos rasgos que pudieran caracterizar a esas organizaciones educativas capaces de articular propuestas de cambio adecuadas a las expectativas de su entorno.

Consecuentemente, se hacía necesaria la identificación de organizaciones de algún modo inmersas en un proceso de cambio orientado a la mejora de su servicio educativo. Partiendo de la idea de que la participación en iniciativas que suponen una carga extra de trabajo constituye un indicador de la articulación de intentos de recuperar los proyectos que dan significación a la tarea institucional, así como de la capacidad de innovación de los centros (Van der Berg y Slegers, 2000), se adoptó el criterio de la adscripción de estos centros a la primera convocatoria de Planes de Mejora de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que tuvo lugar durante el curso 2001-2002.

A fin de desarrollar una indagación que, tras un primer nivel de análisis descriptivo –interesado por el acercamiento a la realidad de algunos centros educativos, a través de las percepciones y vivencias expuestas por los profesores– avanzase en la interpretación de su funcionamiento y, en un tercer nivel de análisis, rastrease el origen de las características organizativas y su relación con la trama de relaciones culturales y de poder en la que se insertan, se organizó el estudio en dos fases bien diferenciadas. La primera de ellas, de carácter exploratorio, tenía la finalidad de proveer una descripción inicial de los centros escolares seleccionados, para lo que se les envió un cuestionario diseñado ad hoc. Posteriormente, con objeto de validar las conclusiones provenientes del análisis de la información así obtenida, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con algunos de los participantes.

La segunda fase de la investigación pretendía avanzar en la comprensión de los fenómenos que tenían lugar en los centros estudiados, así como acercarse a su puesta en relación tanto con la historia de cada organización como con discursos de orden social. Esta parte de la investigación consistió en el estudio de algunos casos, mediante diversas técnicas, como la entrevista en profundidad, la observación de situaciones cotidianas, el análisis de documentos

y de producciones específicamente solicitadas a los participantes –tanto escritas como gráficas.

En consonancia con los planteamientos éticos y epistemológicos asumidos, el diseño contemplaba sucesivas devoluciones a los grupos institucionales participantes, a fin de discutir las conclusiones formuladas. Éstas tuvieron lugar en forma de entrevistas, tanto individuales como colectivas.

Al iniciar la primera fase de la investigación, el cuestionario fue enviado a los cincuenta y cuatro (54) centros de la provincia de Sevilla embarcados en Planes de Mejora, convocados y financiados por Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Treinta y tres (33) de estos centros eran Colegios de Primaria y veintiuno (21), Institutos de Secundaria. La respuesta a este primer requerimiento fue considerablemente exitosa: veintiocho (28) de los centros consultados accedieron a devolver el cuestionario respondido, enviando, en algunos casos, las respuestas producidas por diferentes miembros.

Los datos provenientes de los cuestionarios devueltos fueron objeto de diversos análisis, en función de su carácter. La información ofrecida por los ítems de respuesta cerrada fue abordada mediante un análisis descriptivo para el que se empleó el paquete estadístico SPSS 11.0. Por su parte, la información brindada por las respuestas de final abierto fue analizada mediante el programa informático AQUAD Seis, empleando un sistema de categorías de carácter emergente.

Como estaba previsto, las conclusiones a las que dieron lugar estos análisis fueron contrastadas a través de tres entrevistas llevadas a cabo en dos centros diferentes, seleccionados teniendo en cuenta algunas de las características puestas de manifiesto a través de los cuestionarios, que se juzgaron relevantes a los fines de la investigación⁶. Estas entrevistas de validación, de carácter semiestructurado, tuvieron una duración aproximada de una hora. Además de indagar las impresiones espontáneas del entrevistado, se expusieron algunas de las ideas surgidas del análisis de los cuestionarios, para conocer su opinión sobre ellas. Paralelamente a la realización de las entrevistas, se llevó a cabo la observación de los espacios de cada centro y se realizaron charlas informales con otros docentes de los mismos.

A partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, se inició el proceso de elaboración de un sistema de categorías emergente que, después de sucesivas modificaciones, fue empleado para el análisis de la información, en el que se utilizó, nuevamente, el programa informático AQUAD Seis.

Las conclusiones a las que dieron lugar ambos análisis fueron reflejadas en un informe de investigación remitido a los dos equipos directivos entrevistados. A continuación, se les volvió a solicitar su participación en la

⁶ Estos rasgos institucionales se relacionaban con la amplitud de la respuesta al cuestionario, que fue interpretada como muestra de cierto interés de parte de los mismos por involucrarse en el estudio.

discusión acerca del contenido del mismo. Posteriormente, dada su disponibilidad e interés, se los invitó a continuar implicados en el estudio, a lo cual accedieron. Se inició así la segunda fase del mismo, consistente en el estudio en profundidad de ambos casos.

A lo largo de esta fase, que tuvo una duración de tres cursos académicos, se empearon múltiples estrategias y dispositivos de análisis. En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad –de carácter individual y grupal– con el profesorado de ambos centros. Durante el transcurso de estos encuentros, se solicitó a los participantes interesados, la realización de producciones gráficas y escritas de índole proyectiva, apoyadas en consignas específicas. Se realizaron, asimismo, observaciones no participantes de reuniones de trabajo, de clases y de actividades extracurriculares, y se analizaron documentos.

Concluida la primera ronda de recolección de datos, se procedió a su análisis, que se plasmó en un informe entregado a los centros y discutido con sus miembros. Se obtuvo así nueva información, complementaria de la anteriormente recogida que permitió ampliar las narrativas sobre la organización, enriqueciendo las interpretaciones. Dado el carácter cualitativo de la aproximación a la información elegida para esta segunda fase, los datos obtenidos tuvieron un carácter narrativo y se abordaron combinando diversos modelos de tratamiento de los datos⁷.

Como puede apreciarse, el desarrollo del estudio no fue lineal ni sencillo, pero permitió delinear algunas respuestas a los interrogantes iniciales. A continuación, se sintetizan las más significativas en relación con la propuesta de dotar al asesor educativo de herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten mirada narrativa de los fenómenos que tienen lugar en las organizaciones educativas, a fin de incrementar sus posibilidades de intervenir en ellos de manera acertada.

6. ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO: EL PAPEL DEL NARRADOR ORGANIZATIVO EN LA PROMOCIÓN DEL CAMBIO

Según lo señalado, la finalidad principal del estudio en el que se funda la propuesta argumentada era la de generar conocimientos en torno de las peculiares condiciones de algunas organizaciones educativas que llevan adelante proyectos de cambio y de mejora. Para responder a esta inquietud, se indagaron aspectos relativos al funcionamiento institucional y a la historia de la organización, considerados por la literatura al uso como relevantes en la definición de las posibilidades de respuesta organizativa a las dificultades. Inicialmente, en cambio, no se brindó especial atención a otros aspectos, como el contenido manifiesto de los planes de innovación –central en la aceptación del

⁷ Siguiendo la clasificación propuesta por Riessman (2004), se llevaron a cabo análisis de tipo *temático, estructural, interaccional y performativo*, que entiende la narración como una puesta en escena mediante la que se pretende involucrar a la audiencia, persuadirla e inducirla a actuar.

cambio por parte de los profesores, de acuerdo con buena parte de los estudios sobre innovación educativa.

Si bien esta cuestión fue adquiriendo cierto grado de presencia a lo largo de la investigación, lo hizo de manera indirecta, mediatizada por los textos en los que se plasman. Así, de acuerdo con las interpretaciones realizadas, el poder convocante de un plan de cambio se ve condicionado por el ajuste entre su formulación como texto y los mandatos presentes en el proyecto fundacional de la organización.

Si bien no siempre se hace visible su autoría, es obvio que los textos organizativos son fruto de la elaboración de alguno o algunos de sus miembros, que actúan como narradores. La labor de quienes construyen las narraciones en relación con la organización y su quehacer es, en alguna medida, equiparable a la de un líder cultural (Baldrige y Deal, 1998), encargado de reforzar los puntos valiosos de la cultura organizativa y de promover la modificación de aquellos que lo requieran.

Evidentemente, no resulta novedoso señalar el papel determinante que, en la implantación de procesos de cambio, tiene la presencia de un líder que articule los esfuerzos exigidos por la situación. Por otra parte, reconocer la relevancia de estos textos supone admitir el papel central que en la dinámica organizativa desempeñan los encargados de enunciarlos. La importancia de conjuntar las energías en orden a facilitar la puesta en marcha de estos procesos se ve notoriamente incrementada en contextos turbulentos como lo es el actual para las organizaciones educativas. Estas situaciones convulsas desafían la capacidad de control de la organización sobre las demandas que afronta, aumentando la necesidad de mantener las posibilidades de conectividad, es decir, de que los miembros puedan verse como una unidad de intereses y de valores. Esto, sumado a la capacidad para fomentar el diálogo y estimular la participación en acciones compartidas, constituyen la base del desarrollo del liderazgo en el sistema (Kirk, 2004).

Con frecuencia -en alguna medida, a causa de la extrapolación de hallazgos referidos al ámbito empresarial, en el que predomina la ordenación jerárquica- se señala que tanto la labor de promoción del cambio como la de narrar la organización corren a cargo de los directores. Pese a su indudable posición de privilegio como portadores de los mandatos fundacionales del centro educativo, no siempre son -en nuestro actual contexto- las personas idóneas para desempeñar tal papel.

En primer término, no podemos olvidar que -al menos, en el ámbito andaluz- el acceso a la función directiva de los centros docentes, supuestamente voluntario, se vuelve perentorio en muchas ocasiones. En estas condiciones, cabe relativizar el deseo de los profesores de integrar el equipo directivo, por lo que tampoco la permanencia en el mismo está garantizada. Esto, sin dudas, limita las posibilidades de los directores de ejercer su función como garantes de la cultura institucional (Nicastro, 1997), es decir, de responsables de mantener

la continuidad de la organización, asegurando la consistencia de las acciones de ésta con los significados expresados en los proyectos iniciales.

En segundo lugar, la situación de relativa exterioridad al centro en la que se sitúa el asesor educativo que asume la posición de analista antes sugerida, le permite una visión amplia del funcionamiento del mismo. A partir de las interpretaciones así generadas es posible la construcción de valiosos conocimientos sobre éste y sobre su cultura organizativa, invaluable a la hora de realizar una intervención acertada en pro del cambio y la mejora.

Lo antedicho no supone negar que el potencial valor aglutinante de los enunciados de los directores les 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 (Sillince, 1999). De hecho, en los casos estudiados, eran los directores quienes actuaban como narradores organizativos y los encargados de estimular el emprendimiento de nuevas acciones. En cambio, si implica proponer que esta labor, en vez de asociarse mecánicamente a una posición en la estructura jerárquica, se considere una función propia del analista institucional, que puede ser asumida con independencia de la situación formal en ella.

Cualquiera sea su posición en la estructura formal, en su condición de representantes de la cultura organizativa, los narradores plasman en los textos que producen –sean éstos orales, escritos o, incluso, gráficos– una serie de valores, concepciones y formas de representación propias de la institución en general y del establecimiento en particular. Al mismo tiempo, atendiendo al marco conceptual comentado previamente, les imprimen su sello particular e introducen nuevos componentes discursivos. Estas incorporaciones tienen lugar tanto de manera explícita –en el contenido de los textos– como implícita. A través del empleo de giros lingüísticos, estilos retóricos y formas de representación, por ejemplo, se añaden, eliminan y matizan los contenidos de estos textos.

Esto no significa afirmar que la producción textual sea siempre intencionalmente orientada por el narrador hacia fines conscientemente planeados. Por el contrario, es probable que en muchas ocasiones la elección de formas y estilos de expresión se realice de manera inconsciente. De hecho, los propios narradores suelen desconocer la potencial influencia del modo en que presentan sus textos al resto de la organización en el desenvolvimiento de los procesos que en ella tienen lugar.

Precisamente, se propone tomar en consideración estas cuestiones al formular los textos mediante los cuales se presentan los planes de cambio, a fin de favorecer su implantación en las organizaciones escolares. Se trata, por tanto, de reconocer la enunciación de textos organizativos como una estrategia de asesoramiento y emplearla de manera fundamentada al asumir el papel de narrador organizativo.

En definitiva, y en consonancia con ideas ya expuestas, parece recomendable que el asesor educativo asuma el papel de un narrador organizativo informado, formulando textos coherentes tanto con la idiosincrasia institucional y con las peculiaridades de la organización como con los fines perseguidos por la propuesta que vehiculan. En consecuencia, el asesor debe ser consciente de su incidencia en la dinámica organizativa al ocupar este lugar y conocer los modos en que su discurso actúa en ella.

De acuerdo con los resultados del estudio presentado, tres factores se perfilan como especialmente influyentes en la capacidad de convocatoria de los planes de cambio y de mejora asumidos por los centros educativos:

- Una dimensión estética, relativa a la formulación de los proyectos en tanto textos y al estilo de representación adoptado en ella por parte los narradores organizativos.
- Una dimensión ética, vinculada con la definición de la función de los profesores y de la institución escolar aceptada en cada organización.
- Una dimensión histórica, en relación con el contenido de proyectos anteriormente asumidos por cada centro escolar.

Los hallazgos de investigación llevan a pensar que la consideración de estos tres elementos al formular las narrativas organizativas puede resultar de gran valor como estrategia de intervención orientada a la promoción del cambio en los centros educativos. Tratándose de tres dimensiones de las narrativas simultáneamente presentes en los textos, no son completamente disociables entre sí pero, a fin de clarificar su sentido y sus posibilidades de empleo, se presentan por separado.

6.1. La dimensión estética de las narrativas organizativas

Según se viene argumentando, más allá de la posición institucional de quien desempeñe esta tarea, se entiende que la presentación de nuevos emprendimientos requiere la producción de textos en los que se plasmen de maneras novedosas los discursos vigentes en la organización, mostrando coherencia entre unos y otros.

Indudablemente, en el cumplimiento de esta función es fundamental partir de un profundo conocimiento de la cultura de organizativa, favorecido por una prolongada inserción en los centros de quienes la desempeñan. Tal era, en los casos estudiados, la situación de sus directores. La participación de los mismos en los planes desarrollados por los centros participantes en la investigación era, sin duda, decisiva. Sin embargo, el cariz de este protagonismo se diferencia en función de las características organizativas y de los rasgos de personalidad del propio directivo, así como del modo de articulación entre ambos elementos (Barbulescu, 2004). Una forma en que esta relación puede verse reflejada es en el empleo de distintos estilos narrativos, cuya adopción está en clara vinculación con la modalidad y los gustos personales en relación con la expresión, así como con la intencionalidad –manifiesta o no– de la narrativa expuesta.

En relación con el primero de estos aspectos, el más ligado a la subjetividad, cabe señalar que, pese a contar con similar edad, los dos directores en los que centramos el análisis parecían atravesar distintas etapas de su vida profesional. Así, uno de ellos se muestra, por momentos, desmotivado y fatigado, lo que puede concebirse como indicador de que se encontraba en una fase de desencanto respecto de su tarea (Day y Bokioglu, 1996). El otro directivo, en cambio, manifestaba confianza en su labor e interés por mejorarla, lo que permitiría situar su desarrollo profesional en una fase de autonomía.

Esta diferencia se articula con otras de orden aun más idiosincrásico, entre las que se cuentan el estilo personal y las creencias de cada sujeto que definen, por ejemplo, su posición en relación con la comunidad. Pese a las divergencias en sus rasgos personales, ambos directores compartían un marcado interés por las respectivas comunidades, de las que formaban parte. Esto podría explicar su sensibilidad hacia sus necesidades cuya expresión difería de uno a otro caso.

Uno de estos directores mostraba cierta actitud combativa en la búsqueda de opciones para la mejora y la provisión de recursos al centro, adoptando una modalidad de influencia basada en su experiencia y en la capacidad profesional que cabe poner en relación con una visión de su función orientada a la resolución de problemas (Lueger y otros, 2005). Ilustra su espíritu emprendedor la reiteración de situaciones en que afronta la resistencia de la Administración a proveer al centro de recursos de toda índole, erigiéndose en héroe en la defensa de la satisfacción de las carencias del conjunto. No sorprende, en consonancia con esta disposición y con su modo potente de presentarse, su preferencia por un estilo retórico de tono épico, con el que impregna las narrativas institucionales transmitidas por él mismo. Al mismo tiempo, asume en ellas no sólo el lugar del narrador, sino también el de protagonista de una historia en la que participa activamente. A modo de ejemplo, en la siguiente cita se recoge su relato acerca de la creación del centro:

D.- Es que, claro, nosotros nos tuvimos que meter en el colegio sin terminar. O sea, no estaba terminada... El edificio estaba hecho pero no estaba cerrado todavía. Pero llevaban ya quince días sin clases, los niños, estábamos ya en octubre y decidimos de meternos dentro del centro, ¡vamos! (Carlos, centro P3, entrevista 3; 630- 636)

El director del otro centro objeto de estudio establece también alianzas con algunos miembros de la comunidad que, en ocasiones, son percibidas por el resto de la organización como opuestas al bienestar de la misma. De este modo, la articulación entre las necesidades de la comunidad y las respuestas del centro parece adoptar la forma de una pasiva y casi paternal aceptación de reclamos, que se satisfacen en la medida en que sea posible. Se cumple así con el mandato democratizador de atender a las demandas comunitarias, sin poner en riesgo los vínculos con el ámbito político-administrativo ni asumir riesgos que parecen asociados a etapas previas de la vida profesional del director.

Paralelamente, en lugar de asumir explícitamente el papel de narrador, el director se presenta como protagonista de una historia romántica, plagada de infortunios. Este director parece fundamentar su influencia en una serie de significaciones de orden ideológico, vehiculizadas mediante el empleo de habilidades políticas. Su predominio se hace notar cuando fallan, pues los reclamos de quienes critican al director se fundan en reprochar su ausencia de capacidad diplomática. Este aspecto conflictivo mostrado por la relación entre el director y el resto de los profesores, se expresa en el estilo romántico de las narrativas organizativas que, al mismo tiempo, adquieren algunos matices irónicos. Estos últimos permiten transmitir la idea de que el fracaso es algo seguro.

Desde entonces [1991], hasta el año 2000, fui un maestrillo de base que se implicó en todo lo que el colegio necesitaba, consejos escolares, coordinador de ciclo, monitor de comedor, jefe de estudios...etc. (debe ser cosa de la genética, con lo tranquilo que es llegar, dar tus clases y marcharte, adiós muy buenas). Ese año me presenté como candidato a director. Y gané, supongo que porque no había más candidatos (son las primeras elecciones que he ganado en mi vida). Y desde entonces, ya sabes, abrumado por la responsabilidad que el cargo conlleva. (Ernesto, centro P1, historia 1)

En el caso de los textos circulantes en este centro, la mentada orientación al fracaso se ve relativizada por la operación de sentidos reivindicativos afianzados en el mandato fundacional, y que suelen encarnarse en el propio director. Como consecuencia, éste aparece como el único capaz de sostener el proyecto común. La respuesta del resto del profesorado –ubicado, simbólicamente, en un lugar de ‘hijo’ de este ‘padre-dueño de la legitimidad’– suele ser de enojo y oposición, como se percibe en el siguiente testimonio de una de las docentes del centro.

Verás, que él me ha gritado, pues, él es así. Pero yo me sentía muy mal por lo que había hecho, porque yo no estoy acostumbrada a llegar aquí y pegarle un grito a una persona y quedarme tan pancha. Digo, que me haya logrado sacar así de mis casillas... porque me podría haber dicho, perfectamente, ‘Mira, Alba, me equivoqué, no tendríamos que haber cerrado la Secretaría. Y, luego, cuando he llegado, me lo he pensado y he dicho, “venga, ¡vamos a recoger esas becas!”’. Que a mí me dice eso y yo le digo ‘Bueno, Ernesto, está bien, no te preocupes. Otro día, escúchame y no pasa nada’ (Alba, centro P1, entrevista 5)

Como puede verse, la descripción del enfrentamiento evidencia la percepción de la entrevistada de que el director –a quien alude– pretende adjudicarse un lugar de romántica superioridad, que excede la derivada de su posición en la jerarquía formal, frente a la cual ella se rebela. En este sentido, denota que el vínculo entre ambos rebasa los márgenes de una relación profesional asumiendo matices propios de un enfrentamiento paterno-filial.

Los elementos irónicos citados en el discurso de este director son casi únicos en los datos recogidos a lo largo del estudio. Tampoco se registran evidencias del empleo del estilo trágico en la enunciación de las narrativas organizativas. La adopción de este estilo anticipa un funesto desenlace, lo que resulta claramente desincentivador de la participación en la propuesta que se

presenta. En definitiva, mientras que las modalidades retóricas trágica e irónica resultan poco apropiadas para generar en los miembros el deseo de embarcarse en una aventura condenada, a fracasar, aquellos estilos a los que subyace la promesa del éxito y del logro de una deseada recompensa resultan más favorables a la congregación de adhesiones. Esta generalización está evidentemente mediatizada por la propia subjetividad de los participantes. Cabe, en cualquier caso, hipotetizar que las personalidades proclives a identificarse con historias destinadas a la derrota encuentran dificultades para contribuir al logro del cambio en las organizaciones en las que se integran, tendiendo a boicotarlo aun sin que sea su intención.

En síntesis, parece claro que la elección del estilo de representación empleado al enunciar los textos organizativos constituye una de las principales herramientas con las que cuenta el narrador para promover el interés y el compromiso con la propuesta que plantea. De manera complementaria, una elección desacertada al respecto puede conducir a la desincentivación de la participación en ella. Se justifica, así, la propuesta de atender a esta cuestión retórica.

Según los resultados de investigación, por otra parte, una segunda vía por la que el narrador puede incidir en la capacidad del relato para suscitar compromiso con el proyecto que enuncia es mediante los 'roles' que deja a disposición de los actores. En el marco de cada historia existen personajes cuyas características los vuelven más o menos motivadores del deseo de representarlos para distintos miembros de la organización, en función de las particularidades –de su personalidad y de su ideología y convicciones.

Esto, por supuesto, no supone atribuir un carácter explícito a la adopción de papeles en el 'drama institucional' (Mangham, 2005), sino reconocer que, si bien el funcionamiento organizativo de las escuelas se ve marcado por los discursos sociales así como por los construidos durante su historia, los sujetos desempeñan también un papel en él. Llama, en definitiva, la atención acerca de la condición interactiva de la relación entre los significados vehiculizados por los textos de la organización y los asumidos por los propios sujetos, poniendo de relieve la aludida dimensión ética de la narrativa organizativa.

6.2. La dimensión ética de las narrativas organizativas: identidad docente y cambio organizativo

En contraposición con una visión tradicional, unívoca y monofónica, fundada en visiones 'modernas', las posiciones actuales entienden la identidad como un constructo multifacético. Así, pese a que es frecuente aludir a "la" identidad profesional de los docentes, ésta se concreta de muy diversas maneras. Es decir, la definición personalmente aceptada de lo que significa ser profesor difiere de un profesional a otro.

Estas variaciones se hallan en relación con múltiples factores de distinta consideración. Uno de ellos, explícitamente indicado por algunos participantes en el estudio, es de carácter estructural y condiciona la estabilidad laboral del

profesor: su condición de interino o definitivo. Si bien es ésta una discriminación clásica en la vida cotidiana de los centros escolares, resulta insuficiente para explicar la diversidad de formaciones identitarias de los profesionales docentes y sus diversos posicionamientos en las dinámicas organizativas. En este sentido, los datos muestran que la actitud de los profesores en relación con los proyectos de innovación no se encuentra en relación directa con su situación laboral.

La recurrencia con la que, pese a todo, esta tesis aparece en el discurso de algunos profesores definitivos justifica su interpretación como una manifestación del mecanismo de argumentación (Ainsworth, 2001) que vuelve incuestionable que éstos se hallan más comprometidos con su tarea. Esta explicación –que legitima la propia posición de privilegio sobre los interinos– se ve, a su vez, contrarrestada por la insistencia de algunos de estos profesores en dejar constancia de su implicación con los centros en los que son destinados, así como de su capacidad profesional para adaptarse a distintas situaciones. Estos comentarios pueden interpretarse como manifestación de ideologías defensivas que contribuyen a compensar la desvalorización derivada de ocupar una posición precaria en la organización.

Por otra parte, esta diferenciación entre los profesores basada en el criterio de su situación laboral no sólo es simplista, sino engañosa. En primer término, oculta los rasgos estrictamente idiosincrásicos de la identidad profesional y, por otra parte, instaura en el colectivo docente una división que dificulta a cada sujeto reconocerse como parte del mismo, obstruyendo cualquier movimiento de apropiación del acto de trabajo (Mendel, 1972, 1994, 1996). Constituye un mecanismo ideológico de empobrecimiento de la subjetividad de los profesores.

En relación con el primero de estos señalamientos, cabe indicar que –de acuerdo con perspectivas construccionistas– la identidad profesional de los docentes se halla en permanente interacción con las concepciones personales y sociales en relación con la educación en general y con el matiz que éstas adquieren en cada centro escolar. 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 enseñar.

En el análisis de la información recogida, dos dimensiones clásicas destacan como constitutivas de la identidad de los profesores. Aquella ligada al carácter vocacional de la ocupación docente y la vinculada con su aspecto técnico- 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). Pese a que ambas facetas identitarias se reflejan en la información, la primera de ellas parece adquirir mayor importancia en las narrativas sobre la identidad profesional identificadas en los centros participantes en el estudio. Así, ideas como la del servicio hacia los otros –concretamente, al alumnado– ocupan un lugar central como estructurantes de los significados que definen la visión que los docentes tienen de sí mismos.

La pregnancia de este núcleo de significados no sorprende, tratándose de una de las dimensiones del rol más frecuentemente consideradas por la literatura. Ésta, sin embargo, ofrece diversas valoraciones de la cuestión. Mientras algunas posiciones le atribuyen el valor del ejercicio de un compromiso ético, para otras implica el riesgo de una manipulación psíquica de los alumnos (Mendel, 1996) y una desvalorización del papel profesional.

Este último aspecto, como contrapartida, ha sido puesto de relieve por los discursos supuestamente profesionalizadores de las distintas reformas educativas de las últimas décadas. En este marco discursivo, los significados predominantes se ligan a la narrativa del profesor como técnico- ejecutor (Lavié, 2000), con una profesionalidad basada más en el seguimiento de los lineamientos curriculares preestablecidos que en la autonomía. Atendiendo al efecto cuestionador del papel de los profesores que ha acompañado a estas reformas y a sus discursos, puede comprenderse que los docentes las desprecien como instancias de identificación, adscribiendo a narrativas de carácter tradicional, fundadas en el aspecto vocacional de rol y favorables a la valoración del mismo.

De manera concordante, en la información recogida puede identificarse la operación de narrativas ligadas a la tarea docente como formación integral de las personas. Aunque la traslación de estas significaciones a la práctica fuera distinta, los profesores de los centros estudiados se empeñaban en el ejercicio de esta función, ligada a los contenidos originarios de la labor docente como función tutorial. Por otra parte, esta imagen originaria del docente, que implica concebirlo como un artesano independiente, supone el ejercicio de una autonomía profesional prácticamente perdida en el marco de las organizaciones educativas actuales y que constituye la base de la apropiación de los resultados del mismo y de la autovaloración como profesional⁸. En este sentido, las narrativas tradicionales –y, en cierto sentido, arcaicas– sobre la profesión docente, pueden constituir núcleos aglutinantes que contribuyan a renovar el sentido de la tarea y a limitar la fatiga ocasionada por la asunción de proyectos que tienden a incrementarla (Van Yperen y Hagedoorn, 2003). Paradójicamente, quizás, colaborarían así con la modificación de los discursos sociales acerca de la escuela como una institución anquilosada que se concreta en organizaciones reacias a cambiar.

Siguiendo esta línea de interpretación, las posibilidades de compromiso individual con las propuestas de cambio en las organizaciones educativas se ven condicionadas por la atención que éstas prestan a los aspectos más relevantes en la definición que cada profesor hace de sí. Dado que las propias ideas respecto de la enseñanza y del aprendizaje se ponen implícitamente en juego al evaluar la posibilidad de implicarse en los proyectos sustentados por el centro, las creencias de los profesores acerca de su función social –articuladas en construcciones narrativas más o menos estructuradas– condicionan su interés y su capacidad de compromiso con las iniciativas emprendidas por las

⁸ En relación con este tema puede consultarse, entre otros, a Dimitrova (1994).

organizaciones. De manera complementaria, la medida en la que los discursos organizativos recojan los significados operantes en las narrativas personales de los profesores condiciona la satisfacción de éstos con su tarea.

En síntesis, la desigual respuesta que los profesores brindan a las propuestas de cambio vehiculizadas por proyectos de cambio, están influidas por la concordancia de éstas con los significados propios de las narrativas sobre la profesión docente con las que cada docente se identifica, entre los que ocupan un lugar destacado los relativos a las concepciones en torno de la enseñanza y del aprendizaje, así como al impacto social de su función. Este último aspecto se articula con la capacidad de los textos organizativos para presentar estas iniciativas como un medio de recuperación de los componentes valorados de la identidad profesional. Hunde, por tanto, sus raíces en sentidos construidos a lo largo de la historia institucional.

6.3. La dimensión histórica de las narrativas organizativas: la articulación de los proyectos y el Proyecto

Partiendo de reconocer el carácter discursivo de las organizaciones, se entiende que cada nuevo emprendimiento realizado por éstas supone una resignificación de su proyecto original. Constituye una validación del mismo que habilita la incorporación de nuevos sentidos, estableciendo una suerte de puntuación en el devenir de la organización (Gold, 1999) en la que se anclan las sucesivas propuestas de cambio. La compatibilidad entre ellas condiciona las posibilidades de que cada nuevo proyecto de cambio sea asumido por la organización y está en estrecha relación con su correspondencia con los significados pregnantes en ella desde su origen, que se hallan atravesados, a su vez, por los discursos sociales relativos a la institución escolar, su función y la de quienes la integran.

Atendiendo a la argumentación precedente, no sorprende el hecho de que gran parte de los centros que participaron en el estudio comentado mostraran cierta 'tendencia' innovadora, indicada por su recurrente participación en convocatorias de cambio. Esto permite hipotetizar que esta orientación puede encontrarse inscrita en el origen de la organización, incorporada en los mandatos que justifican su creación.

El estudio longitudinal de los casos permite observar cierta coherencia en el tipo de planes puestos en marcha por los centros, a lo largo de su historia. Puede, entonces, suponerse que sólo las propuestas percibidas por la organización como acordes a su proyecto fundacional logran implantarse, sosteniéndose en el tiempo.

En algunos de los centros participantes –como es el caso del denominado P3– se mantiene, incluso, la presencia de 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 los valores encarnados

en el proyecto original. Los textos que producen adquieren, así, un peculiar poder para la generación de los sentimientos de ilusión citados por los profesores participantes como uno de los principales efectos de la puesta en marcha de estos proyectos.

Sin embargo, esta situación sólo se define como movilizadora del interés, la ilusión y la posible recomposición de una ruptura identitaria, para quienes establecen con el proyecto convocante una relación de identificación fundada, según lo afirmado, en el reconocimiento de las narrativas personalmente asumidas dentro del marco discursivo en el que se inscribe el proyecto en cuestión. En definitiva, aquellos profesores que adscriben a narrativas legitimadas por los discursos organizativos, serán quienes logren apropiarse de los cambios, apoyando en ellos su identidad. En contraposición, para quienes resulten ajenos a esta propuesta, que no les ofrece la posibilidad de una identificación satisfactoria, la vivencia de quiebre puede profundizarse al punto de amenazar su identidad.

Puede, así, suponerse que donde la identidad organizativa esté impregnada por discursos que valoran la innovación, los planes y proyectos de cambio serán asumidos por los miembros más antiguos y por quienes se sientan identificados con estos discursos. Por el contrario, en los centros que se presentan a sí mismos como afianzados en la tradición serán los miembros más recientes quienes embanderen las iniciativas de cambio, como un discurso alternativo que les ofrece posibilidades de identificación.

En definitiva, de acuerdo con los planteamientos teóricos expuestos, al tiempo que expresan los discursos organizativos y sociales, los textos introducen en ellos nuevos significados. El empleo de estrategias retóricas que permitan la formulación de los mismos en términos que conjuguen los discursos aceptados y los que se pretende institucionalizar se presenta, siguiendo la argumentación precedente, como una potente vía de promoción del cambio, lo que justificaría la propuesta de incorporarlo al repertorio de actuación de los asesores educativos.

7. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES: EL ASESOR COMO NARRADOR ORGANIZATIVO

A partir de la interpretación de los datos recogidos en una selección de centros educativos andaluces que llevan adelante diversos proyectos de cambio, se sugiere que la viabilidad de éstos está condicionada por la forma en que se los presenta en los textos organizativos. Esto es así pues los textos que, en torno a los proyectos de innovación producen los narradores organizativos, tienen la potencialidad de aglutinar en mayor o menor grado el compromiso con ellos. En consecuencia, en la promoción del cambio gana relieve el narrador que los compone y enuncia.

Si bien este papel suele ser asumido por los directores escolares, esto no es indispensable. Por otra parte, esta labor es habitualmente desarrollada de manera espontánea y poco conciente de su propia influencia. Una puesta en juego intencional y fundamentada de los recursos retóricos permitiría

capitalizarlos a favor de la promoción del cambio y la mejora en las organizaciones educativas.

Sobre la base de las ideas aquí formuladas, se sugiere incorporar la construcción de textos intencionalmente orientados a promover la participación de los miembros de la organización en la propuesta de cambio como estrategia de asesoramiento educativo. Para ello, puede resultar apropiado atender a algunos hallazgos de investigación que permiten sostener que un plan de cambio puede tener mayor aceptación si los textos en los que se plasma tienden a:

- Poner en relación los elementos novedosos del proyecto con los significados del mandato fundacional, evidenciando la coherencia entre unos y otros.
- Recoger las diversas narrativas sobre la función de la institución escolar y de los propios docentes que operan en el centro, abriendo las posibilidades de implicación de todos miembros en el proceso iniciado.
- Adoptar un estilo retórico –generalmente, el épico o el romántico– que ofrezca una visión potente de la organización y exitosa en relación con el proyecto que expone.
- Equilibrar la relevancia del papel del propio narrador –que debe asumir algún protagonismo para facilitar la identificación con su figura– en la historia, y la capacidad para incluir otros personajes también valorados.

La enunciación intencional y fundada de narraciones que atiendan a estas cuestiones se presenta, en definitiva, como una oportunidad para favorecer el cambio en las organizaciones escolares. Consecuentemente, los conocimientos retóricos y culturales para la formulación de este tipo de textos constituyen recursos de los que los asesores educativos deberían disponer y cuyo empleo razonado parece conveniente.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, Susan (2001) *Discourse Analysis as Social Construction: Towards Greater Integration of Approaches and Methods*. Consultado el 20- 08- 05 en: <http://www.mngt.waikato.ac.nz/research/ejrot/cmsconference/2001/Papers/ConstructionKnowledge/Ainsworth.pdf>
- Angus, Lynne, LEVITT, Heidi y HARDTKE, Karen (1999) The Narrative process Coding System: Research Applications and Implications for Psychotherapy Practice. *Journal of Clinical Psychology*. 55 (10) 1255- 1270.
- Baldrige, J. Victor y Deal, Terrence (1998) *Shaping School Culture*. San Francisco: Jasey-Bass Inc. Publishers.
- Barbulescu, Roxana (2004) Rhetoric of change and defiant Resistance: responding to Environmental Shifts. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio de 2004.
- Boje, David (2002) *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. Londres: Sage Publications.
- Bolin, María, Bergquiel, Magnus y Ljungberg, Jan (2004) Driving Change with Narratives. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio de 2004.

- Bolívar, Antonio (2004) Identidad organizativa y narrativa. *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, 10- 12 de noviembre de 2004.
- Bruner, Jerome (1987) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Bruner, Jerome (2000) *Actos de Significado. Más allá de la revolución Cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castoriadis, Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- Clandinin, Jean y Conelly, Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coronel, José Manuel (2004) La organización como texto y las políticas de representación en la investigación sobre instituciones educativas. *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, 10- 12 de noviembre de 2004.
- Cortazzi, Martin (1993) *Narrative Analysis*. Londres: the Falmer Press.
- Cunliffe, Ann, Luhman, John y Boje, David (2004) Narrative Temporality: Implications for Organizational Research. *Organization Studies*. 25 (2) 261- 286.
- Czarniawska, Barbara (2004) *Narratives in Social Science Research*. Londres: Sage Publications.
- Derrida, Jacques (1999) *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós- UAB.
- Day, Christopher y Bakioglu, Aysen (1996) Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers. En: Hargreaves, A. y Goodson, I. (eds.) *Teachers' professional Lives*. Londres: The Falmer Press.
- Dimitrova, Dimitrina (1994) Trabajo, compromiso y alienación. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*. 140 239- 250.
- Etzioni, Amitai (1975) *Organizaciones modernas*. Buenos Aires: Uteha.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (1995) *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel (1988) *Niezsstche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Gold, Barry (1999) Punctuated Legitimacy: A Theory of educational Change. *Teachers College Record*, 101 (2) 192- 219.
- Hardy, Cynthia (2004) Scaling Up and Bearing Down in Discourse Analysis: Questions Regarding Textual Agencies and their Contexts. *Organization* 11 (3) 415- 426.
- Hardy, Cynthia, Lawrence, Thomas y Grant, David (2005) Discourse and collaboration: the role of conversations and collective identity. *Academy of Management Review* 30 (1) 58- 77.
- Kirk, Phillip (2004) System Leadership Development. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1 - 3 de julio de 2004.
- Juuti, Pauli (1998) Managing change and learning in the system. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 2º Semestre, 181- 194.
- Lavié, José Manuel (2000) Algunos referentes para repensar la formación docente. En: De Vicente, P. y Fernández, M. (coords.). *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.
- Laidi, Zaki (1997) *Un mundo sin sentido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Yáñez, Julián (2002) Hacia una nueva Teoría de los Sistemas Organizativos. En Gairín, J. y Darder, J.P. (coords.) *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Lueger, Manfred, Sandner, Kart, Meyer, Renate y Hammerschmidt, Gerhard (2005) Contextualizing influences Activities: An Objective Hermeneutical Approach. *Organization Studies* 26 (8) 1145- 1168.

- Mangham, Ian (2005) The Drama of Organizational Life. *Organization Studies*, 26 (6) 941-958.
- Mendel, Gérard (1972) *Sociopsicoanálisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendel, Gérard (1994) *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendel, Gérard (1996) *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas- Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- Phillips, Nelson, Lawrence, Thomas y Hardy, Cynthia (2004) Discourse and institutions. *Academy of Management Review* 29 (4) 635- 652.
- Riessman, Catherine (2002) Narrative Analysis. En: Huberman, a. y Miles, M. (Eds.) *The Qualitative Research's Companion*. Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www2.bc.edu/~riessman/pdf/Narrative%20Analysis.pdf> Consulta 25-08-05
- Riessman, Catherine (2004) Narrative Analysis. En: Lewis-Beck, M., Bryman, A. y Futing Liao, T. (Eds.) *Encyclopaedia of Social Science Research Methods*. London UK and Newbury Park CA: Sage Publications. Consultado el 25- 08- 2005 en el World Wide Web : <http://www2.bc.edu/~riessman/pdf/Narrative.pdf>
- Rodríguez, M^a Mar (2000). The representations of educational change. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2) <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Stoll, Louise y Fink, Dean (1998) Educational Change: Easier Said than Done. En: Hargreaves, A. y otros (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Taylor, James y Robichaud, Daniel (2004) Finding the Organization in the Communication: Discourse as Action and Sensemaking. *Organization* 11 (3) 395- 413.
- Wortham, Stanton (2001) *Narratives in Action. A Strategy for Research and Analysis*. Nueva York: Teachers College Press.