

PROCESOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
DE UN CENTRO ESCOLAR. UNA APROXIMACIÓN
BIOGRÁFICO-NARRATIVA

*Developing-processes of a school-centre.
A narrative-biographical approach*

*Processus de developpement institutionnel
d'un centre scolaire. Mise au point
biographique-narratif*

Jesús DOMINGO SEGOVIA. Antonio BOLÍVAR BOTÍA
*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada*

BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 17-39]

Ref. Bibl. DOMINGO SEGOVIA, Jesús; BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, 1996, 14, 17-39

RESUMEN: Este trabajo muestra los procesos de desarrollo de un centro escolar innovador, referidos al ciclo de vida de la organización y a la construcción de una cultura de la colaboración. Se analizan cómo se originan y mantienen sus elementos culturales, circunstancias que han influido en su dinámica, cómo los miembros perciben a la organización desde su memoria colectiva, etc.; para comprender el presente desde la reconstrucción del pasado y como base para proyectar acciones futuras.

El estudio se realiza desde un enfoque biográfico-narrativo, particularmente por las historias de vida, mediante una profundización sucesiva en las narraciones, contextualización, triangulación en un relato polifónico. Realizamos una descripción «densa» de los siguientes elementos: Momentos y fases críticas de desarrollo, relaciones micropolíticas en la organización, desarrollo de la cultura

y memoria organizativa. Se describen las etapas del ciclo de desarrollo del centro, destacando la construcción de una cultura de trabajo colaborativo, como principal innovación.

SUMMARY: This issue shows the developing-processes of an innovating-school-centre, focusing on the organization-life-cycle and on the shaping of a collaboration-culture. We analyse how their cultural elements are originated and kept, the circumstances that have influenced their dynamics and how members grasp the organization from their collective memory, etc., in order to understand the past and as base to plan future actions.

The study is carried out from a narrative-biographical focus, mainly through life-stories and through a successive deepening into the narratives, contextualization and triangle-frame in a poliphonic report. We make a «thick» description of the following elements: moments and critical developing-phases micropolitical relations inside the organization, development of culture and organizational memory. The stages of the school-developing-cycle are described, pointing out the building of a collaboration work as the main innovation.

RESUME: Ce travail décrit les processus de développement d'un centre scolaire innovateur, en se fixant sur le cycle de vie de l'organisation et dans la construction d'une culture de la collaboration. On étudie comment se produisent et se maintiennent ses éléments culturels, ce qui a eu de l'influence sur sa mise en marche, comment les membres perçoivent dès sa mémoire collective l'organisation, etc., pour comprendre le présent depuis la reconstruction du passé comme point de départ pour de nouvelles actions.

L'étude se base sur un point de vue biographique-narratif, spécieusement sur des histoires de vie à través d'un approfondissement succesif des récits, contextualisation, triangulation d'un récit poliphonique. Nous envisageons une profonde description des éléments suivants: moments et phases critiques de développement, rapports micropolitiques dans l'organisation, développement de la culture et mémoire organisative. On décrit les étapes du cycle de développement du centre en mettant l'accent sur la construction d'une culture du travail collaborateur, comme principale innovation.

1. SUPUESTOS BÁSICOS DE PARTIDA

Partimos de que *las escuelas*, en lugar de realidades objetivas, *son instituciones socialmente construidas* (Greenfield, 1985), y como tales tienen su propia biografía institucional, historia y procesos de desarrollo, que pueden ser objeto de estudio. Los individuos y grupos perciben, viven y construyen sus propias identidades y lo que sea el propio centro, en un proceso de desarrollo cultural y histórico de la organización. La historia del centro se convierte así en algo relevante, por el reflejo que puede tener en la realidad actual de la institución. Se intenta, por esto, conocer el impacto de su evolución, determinando qué elementos se han institucionalizado y por qué, como claves para interpretar la situación actual y de proyectar su propio futuro, y las implicaciones de mejora que de ello se deriven.

Desde esta perspectiva, entendemos igualmente que cada escuela tiene su propia cultura (González, 1994; Bolívar, 1996a), con una memoria institucional, subjetivamente vivenciada y, por lo tanto, que se desarrolla a lo largo de un ciclo de vida. En él encuentra sentido y continuidad cada cambio, momento, acción, impacto, resistencia, etc. Este proceso es mucho más que una simple evolución o que un cúmulo de dinámicas de cambio, sin sentido de continuidad. Su reconstrucción biográfico-narrativa puede tener la virtualidad de recoger el saber adquirido, dinamizar y cuestionar lo que se hace, dentro del desarrollo institucional del centro. Así, cuando se aboga por una planificación del centro escolar, ésta no debiera ser entendida –como ha puesto de manifiesto Escudero (1994: 190)– sólo como una proyección *ex-novo* del futuro, sino situarse «en el curso de un proceso histórico más amplio en el que hemos de analizar cuál ha sido nuestra historia, qué está sucediendo ahora, y qué debiera suceder para mejorar».

La relevancia de las fases o etapas de desarrollo no radica tanto en su duración u originalidad, sino en la interacción que han ido generando entre sí y que han permitido configurar la realidad cultural del centro que nos ocupa, de sus creencias, modos de hacer y funcionar, etc. La rememoración del pasado no se realiza sólo a partir de la «historia oficial», ni tampoco es una recolección de recuerdos pasados buscando su reproducción exacta, sino una reconstrucción desde el presente, de lo que se recuerda como importante, ya sea porque hayan producido algún impacto, perduran por su relación con algunas vivencias actuales, o son necesarios para la comprensión/descripción del presente y acciones a emprender.

La posible originalidad del enfoque sería establecer una conjunción o cruce de varias tradiciones de investigación:

(a) *El desarrollo organizativo* se entiende aquí, no como estrategia de cambio (DO), sino como el proceso de *desarrollo de un centro como organización*. Pero algunos de los enfoques, procesos, perspectivas provienen –en parte– de esta tradición. El desarrollo de la organización se ve, a su vez, potenciado por las teorías del *aprendizaje organizacional* aplicadas (de modo figurado, o contrafáctico) a los centros escolares como *organizaciones que aprenden* (Bolívar, 1996b). De este modo, si un centro escolar pueda ser unidad de cambio, formación e innovación, lo será en función de los procesos de aprendizaje institucional u organizativo que tengan lugar, a partir de su propia historia y memoria anterior.

(b) *El enfoque de «ciclos de vida»* ha tenido diferentes usos en las ciencias sociales (O'Rand y Kreckler, 1990): individual, grupal e institucional. Aquí lo empleamos en sentido metafórico y heurístico, haciendo un cruce entre los ciclos de vida de los profesores, aspecto bastante estudiado (Fernández Cruz, 1995), con el *ciclo de desarrollo de las organizaciones* (Domingo, 1996; Van de Ven y Scott, 1995). Aunque de hecho puede ser discutible esta unión, puede dar juego reconstruir la vida del centro como conjunto, a través de las *historias profesionales de los profesores* (y otros agentes: padres o alumnos) que han constituido el centro, como una cultura en desarrollo que tiene su propio proceso madurativo o ciclo de vida; y

(c) *Las metodologías biográficas de «relatos/historias de vida»* (Pineau y Le Grand, 1993) son –a la vez– congruentes con el objeto de estudio (dar cuenta de los procesos de desarrollo institucional), y permiten reconocer lo adquirido al narrarlo, facilitando su transferibilidad y funcionalidad para cualquier acción de mejora. En esa medida posibilitan también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que implica la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria colectiva del centro, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. Narrar la historia de vida profesional e institucional está implicando una autointerpretación/identidad de lo que somos (Ricoeur, 1990), y –en esa medida– permite insertar pertinentemente la acción del centro en su propia trayectoria de trabajo.

Un centro escolar con una dinámica de desarrollo, como el que estudiamos, tiene –entonces– una memoria institucional, que no es equivalente a la simple adición de las de los miembros individuales (Girod, 1995) y que condiciona el conocimiento y la práctica dentro de la organización. En esta memoria colectiva queda lo que ha pervivido como relevante, proporcionando una identidad personal, social y cultural de cada miembro de una cohorte, y del propio centro como organización. Como indican Louis (1994) y Levitt y March (1988), a través de su reconstrucción narrativa y del propio proceso de contar historias de vida institucional, se socializan los profesores y se institucionalizan los cambios, logros o conquistas; por lo que es pertinente estudiarla desde las reelaboraciones biográfico-narrativas que hacen los profesores. El modelo de «ciclos de vida» proporciona un marco para comprender el proceso de desarrollo (individual e institucional).

A su vez, para entender el centro como una *cultura en desarrollo*, tendremos que considerar una serie de aspectos y dimensiones a tener en cuenta –destacados en los estudios sobre el tema (Schein, 1990; Gomes, 1993, Bolívar, 1996a)– como son: los componentes (sagrado o profano, formas, contenidos, funciones y carácter), los elementos (valores, héroes, ritos, artefactos, perspectivas, roles, etc.), las manifestaciones (tangibles e intangibles), las tipologías culturales (por el grado de colaboración de sus miembros, las interdependencias e interrelaciones políticas de sus componentes, por su orientación), etc..

El ciclo de desarrollo de una organización (Gómez-Pallete, 1995) se basa en la síntesis e integración de estos diversos elementos y aspectos. Por su complejidad, requiere una comprensión diacrónico/sincrónica, centrada en los distintos ejes de las dimensiones que intervienen (momentos, formas, contenidos, percepciones...) a lo largo del tiempo; sin realizar cortes descontextualizados del propio proceso de reconstrucción narrativa al que está sometido. Por todo ello, nos basamos en aquellos marcos teóricos que actualmente se emplean sobre el cambio y desarrollo de las organizaciones educativas (Escudero y López, 1991; Holly y Southworth, 1989; Hopkins, 1996). A su vez, recogemos los principales presupuestos que se formulan desde el estudio de los ciclos de desarrollo de la organización (Adizes, 1993; Gómez-Pallete, 1995) y de los profesores (Fernández, 1994), para abordarlos –en tercer lugar– bajo el enfoque del actual de «síntoma biográfico» (Marinas y Santamarina, 1993), con el que afrontamos nuestro estudio.

2. ¿QUÉ SABEMOS DE LOS CICLOS DE VIDA DE LA ORGANIZACIÓN?

Las organizaciones en general tienen un desarrollo, al tener que enfrentarse a períodos de transición y/o crisis a lo largo de su existencia, debido a su interdependencia con un entorno cambiante, por lo que –a pesar de su tendencia a la estabilidad y persistencia– se ven forzadas a evolucionar. En conjunto, se piensa que tienen su propio ciclo de desarrollo, no limitándose a responder adaptativamente a estímulos externos/internos, sin sentido de continuidad. Desde hace tiempo, este proceso –investigado desde diversos ángulos– ha centrado gran parte del interés de diversos estudiosos del ámbito de la organización empresarial y se ha prestado una especial atención hacia las fases de crecimiento. Van de Ven y Poole (1995), al revisar las diversas teorías existentes para explicar el cambio y desarrollo en las organizaciones, las agrupan en cuatro:

(a) *Teleológicas*: Hay un meta o estado final al que instrumentalmente se deben subordinar los individuos, procesos y organización. Sin prescribir, en este caso, una secuencia fija, se incide en los prerrequisitos necesarios para evaluar en qué grado se está alcanzando la meta final deseada. No obstante, el entorno externo y su reconstrucción social por los agentes pueden desestabilizar o redirigir el proceso de desarrollo, por lo que no cabe preespecificar del todo su trayectoria.

(b) *Dialécticas*: Se reconoce que una organización se mueve en un mundo de intereses y grupos enfrentados, de valores y fuerzas contradictorias que compiten cada una por imponerse. El cambio –entonces– es visto como un proceso en que unos valores logran imponerse sobre el resto, o al menos logran integrarse en una síntesis creativa. El motor del cambio se sitúa justo en el propio conflicto, que cuestiona el *status quo*.

(c) *Evolucionistas*: La vida de la organización es vista –desde su analogía con la teoría de la evolución– como un proceso adaptativo de variación, selección y acomodación. Evolutivamente el cambio es recurrente, acumulativo, selectivo; donde la retención de los nuevos caracteres adquiridos logra introducir sucesivas variaciones en el proceso.

(d) *Ciclos de vida*: Transfiriendo, de modo analógico, modelos del desarrollo psicológico o biológico a las organizaciones, se entiende que éstas tendrían también un ciclo de nacimiento, desarrollo/crecimiento, y madurez. Además se ha discriminado un conjunto de fases o etapas con una secuencia más o menos prefigurada, en un crecimiento progresivo y lineal. Cada estadio de desarrollo es visto como un precursor necesario para las fases siguientes, aún cuando se admitan regresiones.

Nosotros nos apoyamos en este último enfoque de ciclos de vida, lo que no obsta para que –en determinadas explicaciones– se recurra a supuestos propios de una visión conflictiva o dialéctica e incluso evolucionista del desarrollo de la organización, no así teleológicos (aún cuando suelen ser comunes en el mundo educativo). De hecho se da una interacción entre estos cuatro modelos, que son –en la práctica– «tipos ideales». Elegir el enfoque de «ciclos de vida» se debe, por un lado, a ser el que ha alcanzado mayor predicamento, pero –en nuestro caso– también por el paralelo continuo que se establece entre ciclos de vida profesionales y de la organización.

Antes de proseguir, se podría aducir –como objeción de fondo– que, en el caso de bastantes centros escolares, la vida cotidiana transcurre año tras otro sin dar lugar a un aprendizaje institucional, produciéndose un «desarrollo cero». Pero cuando hablamos de «desarrollo organizativo» y/o «desarrollo profesional», expresiones con notable éxito en la última década, de tener algún referente sería que habría que tender a que los centros escolares tuvieran dinámicas de desarrollo, ciclos de vida madurativos, o aprendizaje organizativo. La paradoja de la realidad escolar es que unas instituciones dedicadas al aprendizaje y desarrollo, no suelen ellas mismas aprender y desarrollarse. En nuestro (estudio de) caso, como veremos, por las especiales dinámicas (internas y externas) que han concurrido en este centro escolar, está justificado, y tiene virtualidades explicativas, aplicarle el modelo de ciclos de desarrollo o de vida. A la vez puede contribuir a proporcionar una imagen de lo que sea/deba ser en la práctica eso que llamamos «desarrollo del centro como organización».

Aplicando, entonces, una cierta analogía (o antropomorfismo/ biologicismo), desde los años cincuenta, se viene planteando la idea de que las organizaciones presentan un ciclo de vida similar, en algún modo, al de los organismos vivos. Casi todos los autores que aplican modelos biológicos de desarrollo a las organizaciones indican tres grandes momentos: crecimiento, madurez o estabilidad y decaimiento. A continuación, para ver sus posibilidades y limitaciones, vamos a hacer referencia a las propuestas de Adizes (1983), Gomez-Pallete (1995), y al desarrollo moral institucional (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Adizes (1993) explica el desarrollo de las organizaciones en paralelo al ciclo de vida humano, aún cuando reconozca que no es lineal y que en cada fase/subfase se pueden producir crisis que impidan el desarrollo posterior. Basándose en que las organizaciones siguen un ciclo de vida dinámico, el modelo le permite conceptualizar los ciclos, diagnosticar cómo y por qué cambia la cultura (organización), cómo son los tránsitos de una etapa a otra, etc., que sirvan de base para posibles actuaciones que lleven y mantengan a las organizaciones en lo que llama «plenitud»:

«Las organizaciones, al igual que los organismos vivos, tienen sus ciclos de vida; sufren las luchas y dificultades normales que acompañan a cada una de las etapas de los ciclos de vida organizativos y afrontan problemas de transición durante su paso a la etapa de desarrollo siguiente. (...) O bien aprenden a afrontar solos estos problemas o desarrollan enfermedades que obstaculizan su crecimiento.» (1993: XXII).

Los procesos de crecimiento y envejecimiento de las organizaciones se manifiestan en las interrelaciones de los factores de flexibilidad, control, autonomía y participación. Su descripción, entre analógica y metafórica, establece un paralelo entre el ciclo de vida humano y el de la organización (nacimiento, crecimiento, plenitud, envejecimiento, muerte). No obstante, como no podía ser de otro modo, se diferencia del de las personas sustancialmente, en que el tamaño y el tiempo no son causas del crecimiento y el envejecimiento.

Su modelo de ciclos de la organización distingue dos grandes estadios: 1) *crecimiento* y 2) *envejecimiento*, mediados por el estado 3) *de «plenitud»*. Al no ser estas dos grandes tendencias lineales ni homogéneas, va delimitando una serie de subfases con sus momentos críticos, temas centrales de interés, etc., así como las posibles

desviaciones del desarrollo normal —«enfermedades», crisis o problemas comunes— en cada fase y/o período. De este modo, sabemos que: (a) una organización es joven (crecimiento) cuando «puede cambiar con relativa facilidad, dado su bajo nivel de control y (en la que) es difícil predecir qué es lo que hará, y es vieja (envejecimiento) cuando, aunque tiene capacidad de control, es inflexible y con poca propensión al cambio» (Adizes, 1993: 4); (b) el estadio de plenitud o madurez es el que encuentra/alcanza un equilibrio dinámico de sus componentes.

Para conocer en qué momento se encuentra la organización tendríamos que determinar qué fase se corresponde con la mayor parte del comportamiento organizacional, ya que es posible que muestre —en determinados aspectos— rasgos y características correspondientes a otro período. A grandes trazos, el modelo de ciclo de vida de la organización propuesto por Adizes, podría sintetizarse en dos grandes períodos (crecimiento *vs.* envejecimiento), con sus correspondientes subperíodos o fases críticas. Cabe igualmente la posibilidad de regresar de unos estadios posteriores a otros anteriores, pero no a la inversa. Acciones específicas pueden romper la tendencia e incluso reiniciar un nuevo ciclo, pero —como es propio en cualquier teoría del desarrollo evolutivo— se mantiene necesariamente la secuencia escalonada de crecimiento, aunque ésta no ha de ser homogénea, ni determinada en el tiempo. Vamos a describir de modo sumario las subfases del ciclo (*vid. Figura 1*).

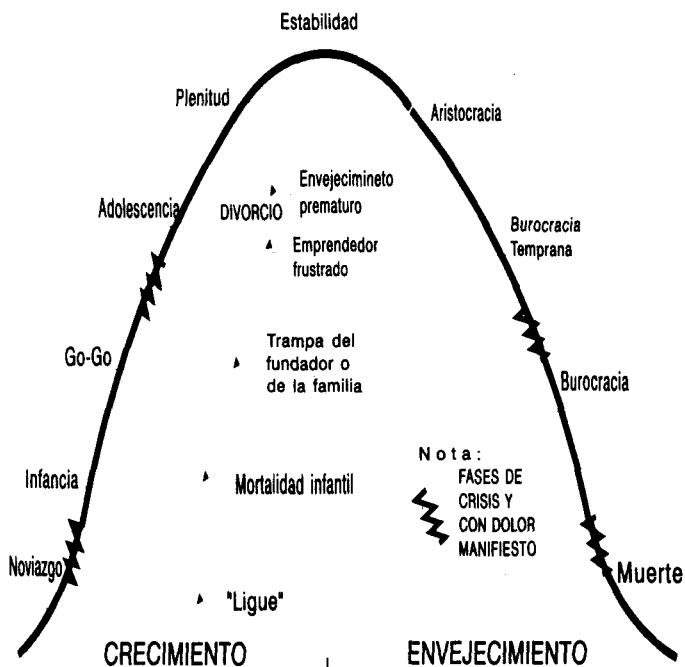


FIG. 1. Curva de los ciclos de vida de la organización (Adizes, 1993: 92)

En el *ciclo de crecimiento* se distingue una (a) *Etapas de noviazgo*: Crear un compromiso, asumir un riesgo y abrirse un «mercado». En este momento la motivación de los fundadores y/o líderes es fundamental para superar los primeros problemas que necesariamente han de aparecer. Cuando no tiene suficiente constancia y continuidad, sería un «ligue» pasajero. (b) *Infancia*: Asumido el riesgo y compromiso necesitará de líderes y apoyos que cubran los problemas de descapitalización, vulnerabilidad y dependencia. El principal problema sería la «mortalidad infantil», desaparición de la organización (o proyecto de cambio), si no se dan dichos apoyos. (c) *Go-go*: Se va funcionando con un rápido crecimiento, pero con «falta de consistencia y concentración». El principal problema es la excesiva dependencia de determinadas personas. (d) *El segundo nacimiento (Adolescencia)*: Conflicto interno y de inconsistencia de metas y de «grupo», se dan subculturas y líderes muchas veces enfrentados entre sí. Hay una crisis de identidad y de metas a corto y largo plazo. El crecimiento no es homogéneo ni está consolidado; también se empiezan a plantear luchas de tendencias de cara a un mayor rendimiento, más autonomía y visión de conjunto. Los principales problemas serán la frustración y el divorcio, que llevarán a un envejecimiento prematuro de la organización, por falta de apertura o lucha de intereses. (f) *La plenitud*: Etapa de crecimiento en todos los sentidos, de asentamiento y de institucionalización de logros, metas, objetivos, procedimientos; existe una tensión entre crecer o permanecer y perder pujanza; los problemas se afrontan con flexibilidad, responsabilidad y dando autonomía.

El *ciclo de envejecimiento* se inicia con una etapa de (g) *Aristocracia*: Aumentan los sistemas de control, institucionalización de procedimientos y objetivos, baja el compromiso y la motivación, la comunicación se hace más vertical y menos creativa, aunque perdura la eficacia. (h) *Burocracia temprana*: Se agudizan los procesos de luchas internas y lo principal es «no querer destacar», que todo —en apariencia— funcione sin mayores problemas. (i) *Burocracia*: En este momento, si la organización es capaz de operar aisladamente (como puede ocurrir en las escuelas públicas) vegeta en estado de coma; pero si no es así, el resultado será la (j) *Muerte de la organización*.

Por su parte Gómez Pallete (1995), en un interesante trabajo sobre la evolución de las organizaciones empresariales, recoge un modelo comprensivo del cambio y de los ciclos de vida. Describe las siguientes fases: (a) *Origen*: Cuando existe capacidad y ganas de emprender el camino y comenzar a andar. (b) *Crecimiento*: Período más o menos largo, en función de la propia organización y su vitalidad, y que se traduce en un momento de despegue, actividad, confianza y empuje. (c) *Madurez*: Cuando en la fase anterior se ha alcanzado un alto grado de fidelidad y entusiasmo común; se ha logrado la adaptación al entorno y se cumplen los objetivos pretendidos. (d) *«El dormirse en los laureles»*: Etapa de madurez en la que reina la armonía, la coherencia, los problemas están resueltos, la administración funciona y —por lo tanto— se pierde frescura, capacidad de cambio y flexibilidad. (e) *Declive*: Los dirigentes se ven como un fin en sí mismos y se carece de imaginación. En este momento es cuando se producen escisiones y abandonos, o bien nuevas iniciativas que cambien el curso de vida de la organi-

zación. En este ciclo evolutivo natural, dominado por cambios de tipo cero y aparentes, destaca la importancia de otros tipos de cambios, aportando la idea de los *círculos recurrentes de crecimiento, pulsaciones* (cambiar para que nada cambie) o de las *revoluciones*.

En tercer lugar, desde una perspectiva evolutiva distinta (desarrollo moral), se ha aplicado la teoría del desarrollo moral individual de Kohlberg (1982) a la cultura o atmósfera moral de las escuelas, según promuevan un tipo de moralidad u otra (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). Para ello, estos autores, prestan atención a la ecología y ambiente de los centros (recursos, tamaño, entorno, manifestaciones), al sistema social (roles, estructura organizativa, procedimientos operativos, reglas, autoridad) y a la cultura organizativa (normas, valores, sistemas de significados). De modo paralelo a los niveles y estadios del desarrollo moral individual se pueden distinguir unos estadios de desarrollo de la cultura moral de la institución. Para ello se basan en indicadores como: sentido de la disciplina, la adhesión al grupo y la autonomía de los miembros, los niveles de valoración institucional, las etapas de comprensión compartida de las normas comunitarias.

De esta manera, una organización escolar, como ámbito de educación moral, puede estar en un nivel inferior o superior de desarrollo moral, según favorezca el desarrollo individual de sus miembros. Podemos distinguir, entonces, tres niveles: (a) *Organización institucional preconvenicional*: Escuela donde predomina la obediencia a las normas impuestas, sancionada su transgresión, donde cada uno persigue sus propios intereses, según un punto de vista individualista e instrumental. (b) *Nivel convencional o formalmente democrático*: Las relaciones establecidas se rigen por los principios de respeto mutuo y acuerdos adoptados entre todos, que hay que respetar para llevarse bien, evitar problemas, tener un buen ambiente de trabajo, y generar situaciones de consenso. (c) *Nivel postconvenicional o de autonomía moral*: Partiendo de principios universales (derechos humanos y teoría de la justicia, supuestos pedagógicos de la tradición crítica, etc.) las normas y acuerdos colectivos son juzgados en función de su adecuación a dichas premisas. Se basa en la crítica y defensa de los procedimientos de discusión, diálogo y participación, que darán como resultado comunidades autocríticas, capaces de desarrollarse y reorientarse de cara a la mejora de la escuela, la sociedad y la educación en general.

En conjunto tratamos de integrar perspectivas y enfoques, como vemos, diversos. Más específicamente, se trata de cruzar las propias percepciones y concepciones de los profesores, con la construcción de una visión global de la historia de vida del centro, según quedan reflejadas en la «memoria institucional». Partiendo de una interdependencia entre individuo-organización, podemos estudiar el centro, desde una aproximación biográfico-narrativa, como una cultura que se desarrolla, con sus propias dinámicas. Esta aproximación posibilita comprender los momentos de desarrollo, los aspectos, fases, personas o tiempos críticos, en función de los que se articularon los cambios, y las consecuencias o impactos que han tenido en el presente. A su vez, reconstruirlos narrativamente y reflexionar sobre ellos, pretende reconocer lo adquirido, asumir el propio pasado (ciclo de desarrollo organizativo), los itinerarios y situaciones personales, como base para cualquier propuesta de acción futura contextualizada.

3. OBJETIVOS QUE PRETENDEMOS

La llegada de las primeras propuestas de la Reforma educativa, acompañadas de cambios importantes de profesorado del centro, crean en este centro la necesidad interna de replantearse ¿quiénes son?, ¿cómo, por qué y qué hacen?, ¿qué quieren?, ¿de dónde vienen?; para reconstruir su Proyecto Educativo de Centro, ya vigente como proyecto de compensatoria desde 1984-85. Se gesta en definitiva un clima propicio para indagar su cultura educativa a partir de las percepciones, inquietudes, puntos de vista e imágenes de sus actores, para intentar responder a todos estos retos salvando su identidad.

El punto de partida de la investigación que presentamos surge, entonces, de los propios procesos reflexivos que realiza el centro, ya sea formalmente, como en las múltiples conversaciones informales mantenidas cotidianamente. De ahí que se viera la necesidad, personal y grupalmente, de retomar la historia del centro y de los procesos de desarrollo e innovación seguidos, así como de las dinámicas de solución de problemas y superación de conflictos que se desarrollaron y experimentaron. En este contexto va tomando forma un estudio biográfico del centro, como referente y raíz de los cambios y procesos que actualmente tienen lugar, para hacer emerger los elementos que han potenciado el compromiso, la colaboración y la reflexión para la innovación y desarrollo.

Para abordarlo, partíamos de la necesidad de comprender desde dentro el mundo de la escuela y su propio proceso de desarrollo. De este modo tratábamos, entre otros objetivos, de:

(a) La búsqueda de *claves descriptivas del desarrollo del centro* a través de su historia, interesándonos su evolución o permanencia, los procesos de reestructuración y crecimiento que han generado en sus relaciones micropolíticas y/o en sus prácticas organizativas y curriculares. Pretendemos hacer una *reconstrucción cultural de la historia del centro*, accediendo al conocimiento descriptivo e interpretativo del mismo, a partir de incidentes del pasado y sus repercusiones en ese momento, elicitando los elementos que perduran e inciden en la actualidad.

(b) La *dinámica cultural del centro*, sus valores, imágenes compartidas, etc., que configuran su cultura organizativa, y no los cambios de estructura formal o burocrática. Por ello nos importa primariamente cómo se ha ido generando esta cultura colaborativa, identificando los focos de atención a lo largo de su desarrollo. Estos elementos nos permiten *caracterizar y describir el ciclo* de desarrollo del centro educativo.

El trabajo –como todo estudio cualitativo de caso– no pretende alcanzar principios generalizables, sino hacer una descripción comprensiva de cómo un centro concreto, en su contexto y con su personal historia, ha evolucionado y ha generado procesos de construcción y reconstrucción cultural y, con ello, desvelar los momentos, incidentes, ideas, etc. que han posibilitado su «crecimiento». Pero, a pesar de la especificidad del estudio y la concreción a un sólo centro educativo, no abandonamos la pretensión de ser botón de muestra clarificador de dinámicas vivas de desarrollo de la escuela. Al tiempo, como objetivo colateral, con la reconstrucción narrativa (y posterior devolución y discusión conjunta) de historias

de vida, se ha posibilitado la reflexión crítica e informada sobre el centro, su cultura, su desarrollo, desde las perspectivas de sus actores, con lo que se ha potenciado su desarrollo profesional y organizativo.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Un estudio biográfico/narrativo, diacrónico y sincrónico, nos proporciona una aproximación adecuada a un contexto, momento, interés, en función de la propia historia personal del informante y del grupo. Pero, debido a que el centro es mucho más que la suma de sus integrantes, a las visiones personales de éstos habrá que superponer otros elementos de análisis grupal: (a) Discusión en grupo y comparación de historias para lograr una «saturación» de elementos coincidentes; y, a la inversa, (b) Búsqueda sistemática de *casos negativos* o «puntos oscuros», cuya clarificación pueda contribuir a completar la historia.

Se pretende –de este modo– alcanzar una reconstrucción relevante de los elementos comunes de la cultura educativa y organizativa del centro, de su desarrollo e integración en la propia biografía profesional y personal de los componentes del centro. La percepción individual, contrastada intersubjetivamente con los relatos y modo de ver por los otros la historia, contribuye a reinterpretar y reconstruir los lenguajes, valores, códigos e imágenes que, en búsqueda individual y colectiva, otorgue significado al propio colegio, a su memoria institucional y práctica educativa. El estudio, entonces, se plantea cuestiones descriptivas (qué ocurre), interpretativas (cómo se valoran esos acontecimientos) y explicativas (por qué son importantes esos hechos, cómo se relacionan entre sí, etc.). Utiliza diversas fuentes de recogida de datos que ofrezcan –de partida– una triangulación en la recogida y análisis de evidencias (dar cabida a diversas perspectivas sobre los hechos).

Consecuente con lo anterior, el enfoque biográfico (Pujadas, 1992; Marinas y Santamarina, 1993) es una metodología pertinente a los objetivos pretendidos, ya que:

(1) Nos permite una comprensión humana, descubrir significativamente relaciones, dilemas, la conceptualización de la propia organización, su cultura y el lado oscuro que aportan los protagonistas;

(2) Al tiempo que se realiza una comprensión escénica significativa de la práctica, facilita la identidad narrativa y la difusión y reconstrucción de la memoria colectiva;

(3) Nos brinda un forma (narrativo-biográfica) de conexionar la vida escolar de un centro, estableciendo puentes de continuidad pasado-presente-futuro, y el reconocimiento de lo colectivo en lo particular o individual, y viceversa.

Usamos las *historias/relatos de vida, como método de investigación*, sobre el desarrollo de un centro desde sus participantes-actores, como principales informantes de la realidad cultural y social que comparten, y como testigos y coautores de la evolución que ha seguido. Desde esta perspectiva biográfico-narrativa, abordamos el proceso de desarrollo del centro, como ciclos de vida:

1. Haciendo una descripción «densa» y comprensión del proceso de desarrollo seguido por el centro y, en especial, de su ciclo de vida y de reconstrucción cultural.

2. Abordando el centro y su memoria institucional como construcción social, desde los individuos que lo forman.

3. Describiendo los procesos de desarrollo de la organización seguidos por un centro concreto, así como de los elementos que han estado presentes e influido para que este proceso haya sido de una determinada manera.

El enfoque metodológico, en conjunto, es un *estudio biográfico polifónico* (Denzin, 1989; Pujadas, 1992), en el que se combina una «genealogía del contexto» (Goodson, 1995: 96), como reconstrucción histórica de su proceso de desarrollo, con el cruce de los múltiples relatos narrativos individuales sobre la vida del centro. Esta *genealogía del contexto*, que Goodson (1995) requiere para comprender adecuadamente las «narrativas de acción» de los sujetos, se realiza por el estudio de fuentes documentales escritas diversas (planes del centro, actas, análisis de zona, etc.), que diseñen un contexto en el que adquiera significado los relatos de vida de los profesores. Una *triangulación interactiva* de diversas historias referidas a un mismo tema (con distintas visiones, prestando atención a las divergencias y casos negativos), es un dispositivo clave para su interpretación. Aparte de otros criterios de la investigación cualitativa (calidad, credibilidad, coherencia), la implicación del narrador (construcción argumentada) y presunción de veracidad (identidad narrativa), los diversos relatos se articulan mediante una validación consensual y adecuación referencial en el proceso de triangulación, que anula el efecto del investigador nativo y las dificultades inherentes al propio enfoque.

Un diseño de investigación congruente, tanto al marco conceptual biográfico-narrativo en el que nos desenvolvemos (Bertaux, 1983; Ferrarotti, 1983; Woods, 1985; Connelly y Clandinin, 1990), como a las primeras aproximaciones prácticas a nuestro objeto de estudio, necesariamente, pasaba por un diálogo-compromiso con los informantes, en el que el investigador como participante no desvirtúa el propósito del trabajo. Una vez, logrado este propósito, se nos ofrecía como válido el método de *profundización sucesiva* de Kelchtermans y Vandenberghe (1994), adaptándolo a los propósitos de nuestro estudio del ciclo de desarrollo de un centro educativo. En este sentido, se construye y reconstruye el proceso de investigación, que sumariamente recogemos en el *Cuadro 1*. Observamos cómo –para cada fase de profundización– corresponden unos determinados instrumentos de recogida de información, unos objetivos, y se destacan los contenidos a analizar y profundizar, así como una enumeración de los procesos básicos de análisis de esta información.

Por este motivo, articulamos unos procesos de contextualización-descontextualización acordes a cada fase del estadio de conocimiento de la situación y al grado de apertura del diseño en ese momento. De este modo:

(1) Iniciamos el proceso con una *aproximación* de toma de contacto y búsqueda de unas claves contextuales y de historia formal que nos ayuden a comprender las historias de vida de la institución que se irán construyendo en lo sucesivo. Así se realiza un análisis de contenido de documentos, para establecer un biograma de la organización, unos temas centrales o generadores y una mínima estructura por donde seguir.

FASES	INSTRUMENTO	OBJETIVO	CONTENIDO	ANÁLISIS
<i>Contextualización inicial</i>	Observación. Diálogo. Negociación	Búsqueda, compromiso, participación e implicación de informantes.	Hacer un <i>biograma</i> . Intuir las fases, crisis, momentos, temas centrales e informantes clave.	Análisis de contenido de documentos, primera reconstrucción narrativa.
<i>Aproximación</i>	Autoinforme inicial. 1ª entrevista abierta.	Recopilar datos y elementos para lograr un esbozo o armazón de historia, significados y relaciones relevantes.	Elementos tangibles e intangibles: mitos, símbolos, valores, héroes, impactos, roles, subculturas, conflictos, momentos e influencias.	Análisis del relato: metáforas, secuencias de códigos y relaciones entre ellos, hipótesis. Detectar puntos oscuros y hacer esquemas de ideas y una trama.
<i>Profundización</i>	Entrevista en profundidad (diálogo biográfico).	Construcción de una identidad narrativa y una reflexión amplia y concreta de los aspectos indicados, ocultos o intuidos en relatos.	Devolver mapas conceptuales de ideas y otras informaciones. Saturación y puntos oscuros, búsqueda de divergencias, ruidos y silencios.	Conjunción de (a) Análisis categorial de datos (códigos, evidencias cualitativas, minimalización); y (b) Reconstrucción narrativa: Relato polifónico desde lo anterior.
<i>Validación y reconstrucción de un nuevo relato polifónico institucional</i>	3ª Entrevista (grupal y/o individual).	Interpretación, validar, confrontar y consenso colectivo.	Visión del grupo en diversos aspectos, detalles. Últimas apreciaciones y puntualizaciones.	Reconstruir el relato polifónico institucional y matizar algunos resultados de la evidencias cualitativas empíricas.

CUADRO 1. *Proceso de investigación del ciclo de vida de una institución escolar*

(2) Con el paso siguiente –*autoinformes*– tratamos de abrir campos y captar la perspectiva de los propios informantes; se propone un sistema de categorías acorde a la literatura al uso, para ir acotando dimensiones y aspectos, según perspectivas y énfasis de los protagonistas. Con todo ello elaboramos unos esquemas de ideas que actúan como armazón para desarrollar la narración polifónica y sobre los que centrar las entrevistas posteriores. Asimismo obtenemos otras informaciones de interés: propuesta de nuevos informantes, silencios («puntos oscuros»), aspectos necesitados de mejor negociación-implicación, etc.

(3) Seguidamente –con la *entrevista biográfica o diálogo en profundidad* (Bertaux, 1993)–, pretendemos una profundización en los aspectos y conceptos en los que más han incidido los relatos. Se busca, desde un lado, una saturación de algunos aspectos ya referidos de la historia del centro; desde el otro, buceamos en los silencios, divergencias, nuevos enfoques, que necesitan ser profundizados y sopesados.

(4) Por último –la *discusión en grupo*– aporta una interpretación y contraste de resultados obtenidos en función de la subjetividad colectiva que se desarrolla en los grupos de discusión, intentando alcanzar una validez consensual por el grupo.

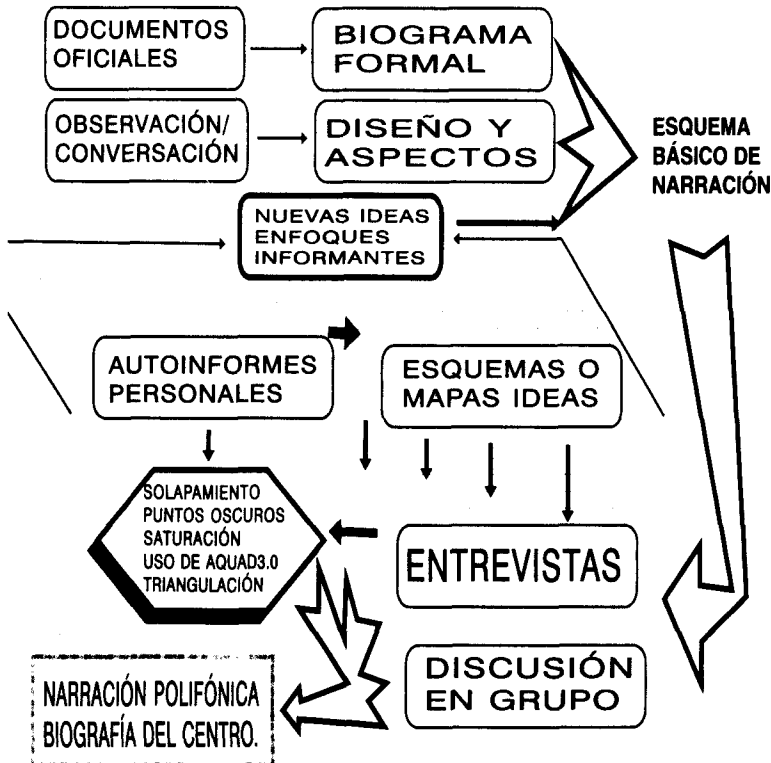


FIG. 2. *Modelo de profundización sucesiva empleado en la investigación*

En este proceso de profundización sucesiva en la identidad y desarrollo del centro, establecemos una síntesis y complementación de análisis formales de los datos narrativos (categorización, codificación; Marcelo, 1992) con descripción narrativa propiamente dicha, que presentamos gráficamente mediante el esquema representado en la *Figura 2*. Del mismo modo, observamos como se establecen unos principios básicos de triangulación de perspectivas, informantes, metodologías de recolección y análisis de datos, que terminan en una síntesis polifónica presentada a juicio de cada informante y del propio grupo como tal. Es, por lo tanto, un estudio de proceso, en el que existe una constante revisión –devolver la información a los autores de los relatos de vida–, un mutuo compromiso investigador-narrador por articular una historia de vida real, consensuada dialécticamen-

te mediante el diálogo (Pineau y Le Grand, 1993), y la reconstrucción de nuevos significados de todo el proceso para comprender el presente desde la historia de vida y como anticipación al futuro.

5. RESULTADOS SOBRE EL CICLO DE VIDA DEL CENTRO

Por razones de espacio no es pertinente –en este momento– describir el volumen de resultados obtenidos en nuestro estudio (Domingo, 1996), por lo que sólo apuntaremos las conclusiones –a nuestro juicio– más relevantes a las que hemos llegado. En este sentido destacamos una pequeña descripción del proceso de desarrollo del centro, con las dimensiones intervinientes en cada una de las fases de su ciclo de vida. En segundo lugar, señalaremos otra serie de aspectos más globales que, con las oportunas precauciones, podrían valer para los centros educativos en general.

Por una parte, con la perspectiva de más de una década, este centro refleja un proceso de desarrollo, en cierto grado, similar al esquema planteado por Adizes (1993) y por Gómez-Pallete (1995), para volver a apuntar recurrentemente otro nuevo cambio. Por otra, el proceso de cambio es comprensible dentro de las fases indicadas para todo cambio educativo (Escudero, 1991, 1993), en el que se van asentando las propias dinámicas de reflexión, análisis e integración del propio cambio, desde una perspectiva de centro y, con distintos ritmos, contenidos, enfoques, etc. en función de cada fase del ciclo de desarrollo de la organización y de las personas, componentes y circunstancias que rodean a la escuela en cada caso.

El ciclo de cambio –en sí– constaría de cuatro grandes fases (tres vividas y una cuarta, que está apuntando en la actualidad):

1. *Iniciación*: La constancia y compromiso del fundador (noviazgo con la idea), más el apoyo de los padres, y la propia dinámica de superación de conflictos y problemas estructurales con la participación y los debates, da lugar a crear estructuras y bases para el futuro proyecto;

2. *Puesta en práctica*: Se pone en marcha un verdadero proyecto de centro, basado en el compromiso, el apoyo interno y externo, el trabajo en equipo, la participación, la conquista del medio, faltando –no obstante– estabilidad y sincronía;

3. *Institucionalización*: Tras una difícil incorporación de nuevos miembros a la idea, haciendo un especial énfasis en crear un cambio persistente, global e integrado, se inician procesos de colaboración, integración, apertura y flexibilidad, que generan buen ambiente y un primer estadio de madurez. Tras estos estadios de desarrollo del cambio, se apunta una nueva fase de

4. *Replanteamiento*: Se produce una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y relaciones dialécticas entre aspectos, sectores, fuerzas divergentes, subculturas, etc., que dejan entrever una nueva fase recurrente de crecimiento –si se supera– o de declive, si no lo hace o genera enfrentamientos o posicionamientos demasiado rígidos y/o burocratizados.



FIG. 3. Esquema conceptual del ciclo de desarrollo del centro objeto de estudio

En la *Figura 3* observamos cómo se desarrolla globalmente el ciclo de vida del centro en un «*mar de conflictos y dificultades*», que son connaturales a su proceso de nacimiento y desarrollo. Aparecen las ideas rectoras que marcaban las tendencias generales del profesorado, las principales incidencias que le afectan, y la creación y reconstrucción de una cultura de la comunidad profesional. Se observa, en este sentido, cómo se dan unas especiales circunstancias, que actúan a modo de «*motores*» (obstáculos a superar) del desarrollo, y que hacen que la trayectoria de vida del centro sea ésta y no otra. Algunos de estos caracteres contextuales propios son: La diversidad y multiplicidad de retos y dificultades, generadas por el propio contexto sociocultural, histórico, geográfico y económico en

el que tiene su génesis el colegio; las carencias con que cuenta desde sus inicios; la competencia cercana de un centro concertado bien dotado con una fuerte campaña de marketing y captación de clientela; las dinámicas de participación e interdependencia que se generan en el centro; y la continuidad de un grupo matriz comprometido con la cultura e idea de escuela en desarrollo.

Estos conflictos son aprovechados para proponer un tipo de *escuela pública de calidad* –por el líder y el grupo de profesores que lo siguen– que produce nuevos conflictos, crecimientos, apoyo/implicación de los padres y abandonos de los sectores más reacios a este crecimiento. Comienza una dialéctica permanente entre la idea de escuela participativa y comprometida, con limitarse a cumplir con el trabajo. Posibilita una integración de aspectos positivos y negativos hacia la consecución de una cascada de objetivos críticos (creación del colegio, dotación, logro de una dirección eficaz, profesionalización de la imagen que proyecta la organización y del profesorado; organización, participación e implicación activa de los padres, desarrollo profesional y organizativo, la integración de iniciativas pedagógicas y organizativas y apertura al entorno), con la obsesión de demostrar que es posible una escuela pública profesional y de calidad.

Para ello, actúan como elementos positivos los padres y su organización, interés y vitalidad, el noviazgo del líder fundador con la idea, las dinámicas de reuniones y debates constantes como elementos estructuradores del nacimiento de afiliaciones para la idea y de compromisos; que terminan constituyendo un grupo comprometido, capaz de difundir la idea y vencer las resistencias propias de todo proceso de nacimiento. Los principales apoyos en estos momentos de génesis del colegio son la constancia del grupo que toma la responsabilidad de llevar a buen puerto la idea y los «dolores de parto» que cuesta, por lo que no cederán a la primera de cambio. El logro más destacado, junto a estas estructuras y dinámicas incipientes, será el *evitar la convencionalidad de la organización* y que ésta nazca con un encefalograma plano, sin personalidad ni capacidad de autonomía y crecimiento. Es por eso por lo que hemos denominado este período «*Noviazgo y nacimiento de la organización*».

Además, surgen indicios y circunstancias externas que son percibidas como aprovechables por la organización para capitalizarse y crecer. El cambio de política educativa (1982-84) hacia la potenciación y apoyo a los proyectos de innovación, la experimentación educativa y la democratización de la enseñanza, junto al desarrollo de los proyectos de Educación Compensatoria (en el caso de nuestro estudio), se convierte en catalítico que posibilita materializar la idea en ciernes, como verdadero impulso y obsesión colectiva (profesores y familias). Por ello denominamos a este segundo período «*Fase de desarrollo en busca de la identidad*».

El apoyo oficial al cambio (en la administración educativa de Andalucía), la llegada de profesores (en comisión de servicio) comprometidos con un proyecto de compensatoria, apoyos externos y aprobación del proyecto de Educación Compensatoria; por un lado plantean nuevos retos, por otro, comienza la construcción del equipo, la comunicación y la comunidad profesional basada en planteamientos críticos y el compromiso. Es, de nuevo, la dialéctica entre los factores

positivos y dificultades que van apareciendo, la que actúa como motor del crecimiento y, consecuentemente, del desarrollo institucional. Los objetivos de este período serán el democratizar la escuela, ofrecer una alternativa pedagógica y organizativa distinta a la tradicional, conseguir una serie de principios educativos considerados como válidos para esta idea y la construcción de un centro (cultura) como una comunidad profesional.

Los factores positivos que actúan en este período serán un grupo de profesores que asumen el papel de «ir a por todas», la participación de los padres, la institucionalización del debate profesional y el cuestionamiento de la práctica diaria como método de trabajo. Fruto de ello será el paulatino crecimiento y la operatividad de las estructuras que facilitaban el encuentro profesional, poco a poco, del equipo docente. Entre las dificultades más significativas estarían los inicios difíciles, marcados por una lucha por el poder y ocasionales enfrentamientos personales, a los que se unen: la no coordinación de partida, los celos mutuos entre las distintas redes culturales, cohortes, sectores, las propias dificultades de la colaboración, coordinación, interdependencia y la globalización, democratización y participación. Todo ello ocasiona, además, una difícil integración de compañeros que no diseñaron el proyecto, que se encuentran en estadios profesionales y personales de desarrollo más propicios a la estabilización, y/o que han vivido la innovación como experiencias personales puntuales y relativamente aisladas del resto de los compañeros.

Como la propuesta es radical, se produce un crecimiento muy rápido, con apoyos explícitos (recursos, dotaciones económicas y materiales, personal) e implícitos (está autorizado y los padres lo ven bien y lo valoran muy positivamente), que dan lugar a abandonos de las personas que no están en esta onda y, por último, un relativo interés en el resto de compañeros no integrados por conocer qué está pasando allí. Se va posibilitando la integración de nuevos compañeros, la estabilización de las iniciativas revolucionarias (intercambios escolares, centros de interés, talleres, granja escuela, participación de padres en actividades de todo tipo) y van creciendo administradores que ofrecen madurez a la organización, buen ambiente y el nacimiento de la idea «*hay centro*».

Durante el segundo período se vive, por tanto, en la organización una fase crítica de efervescencia, rápido crecimiento, identificación personal y profesional, compromiso, etc., que podríamos denominar como «*un segundo noviazgo*». Esta fase dará como frutos un fuerte desarrollo de la organización, construir una cultura fuerte y poner los cauces e infraestructuras de los nuevos replanteamientos de la organización en sus procesos de desarrollo venideros. Del mismo modo, dota al centro de unos héroes, mitos, rituales, etc., que harán de armazón sobre los que construir las identificaciones personales y corporativas, así como los listones de medida y de cercanía de las metas que se perseguían desde el principio. Supone este momento del ciclo un hito de la organización y un referente constante en el que se mirará. Esta fase –junto a las especiales circunstancias en las que nació el centro y cómo fueron sus inicios– motivan que ese sentimiento de pertenencia, de implicación, de «propiedad del centro», tengan un referente de hacia dónde ir. Pero para que esto haya sido posible han confluído múltiples cau-

sas internas y externas: apoyos, compromisos, luchas políticas, grandes filias y fobias, etc. Esto hace que el proceso no sea transferible a otras organizaciones, pero nos ilustran un proceso de desarrollo organizativo concreto.

Sin haberse terminado de consolidar la fase anterior, se cortan los apoyos externos y se merman sobremanera los internos (cambio drástico de profesorado). La llegada de nuevas políticas educativas para la zona, el cambio de profesorado más comprometido y el dejar en manos de los administradores el terminar las conquistas aún sin concluir, lleva a un fuerte replanteamiento y resistencia al cambio. En este tercer momento, denominado «*Adolescencia: revisión y replanteamiento*», es una fase difícil y conflictiva, pero con amplias posibilidades de continuar en fase de crecimiento. Se plantea una disyuntiva: crecer juntos o el envejecimiento prematuro de la organización. Aparecen recelos mutuos, un retraimiento generalizado de los padres, un crecimiento proporcional de las redes culturales y dinámicas micropolíticas de juegos de poder entre ellas. Lo que lleva a plantearse abiertamente cuestiones tales como: Seguir un proyecto de la minoría mayoritaria con su visión de escuela aunque no sea todo el centro; flexibilizar las dinámicas y ritmos, abriéndolos a los nuevos compañeros o burocratizarse; cerrar filas en torno a los planteamientos conquistados, o relajar los principios básicos y dejarse llevar por la nueva situación. Todo ello da lugar a dos posibles salidas actuales: a) crecer juntos, o b) llegar a la balcanización, burocratización y petrificación de la organización.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Somos conscientes de que, al acudir a teorías que se han generado fuera del mundo educativo (como ciclos de vida o desarrollo de las organizaciones, aprendizaje organizacional), se precisa de una necesaria reconceptualización educativa, para no hacer transferencias infundadas que, en lugar de iluminar la realidad, contribuyan a oscurecerla. En nuestro caso, como hemos señalado, por las especiales circunstancias que concurrieron en el nacimiento del centro, así como por su propia necesidad de supervivencia, el modelo de ciclos de desarrollo se ha mostrado teóricamente fértil. Pero también somos conscientes de que, en algunos/muchos casos, el ciclo de desarrollo puede ser *plano*, naciendo desde una burocracia temprana heredada de la propia historia institucional de los centros educativos y puede permanecer en ella por un tiempo indefinido, sólo sujeto al capricho de cambios puntualmente poco significativos o que provocan cambios aparentes. Además, la «muerte» de estas instituciones no suele producirse, en contraste con el mundo empresarial, por lo que pueden permanecer casi indefinidamente en el estado de letargo, burocracia o mostrando un «encefalograma» plano (si nos vale la metáfora) o, mejor, con un desarrollo «cero».

Sin intentar hacer un transvase sin más, ni dar un salto en el vacío hacia la generalización, nos permitimos hacer un conjunto de conclusiones sobre el ciclo de vida de las organizaciones educativas en general, que creemos aportan enseñanzas de interés:

a) *El modelo de ciclo de vida*, aún con limitaciones internas en el caso de los centros escolares, constituye un marco conceptual interesante para estudiar el desarrollo de una cultura u organización, desde el análisis diacrónico/sincrónico de la misma. El ciclo de vida de la organización –como hemos visto en este centro– necesita de un cúmulo complejo de circunstancias, roles, momentos críticos, dificultades y apoyos, momentos dominados por el azar, la constancia, la incertidumbre, etc., como para que cambie su trayectoria de desarrollo y sea capaz de evolucionar; pues –por inercia– puede mantenerse estancado en una de esas fases. Además, siempre cabe la posibilidad de volver a un estadio de desarrollo anterior, para retomarlo y emerger con otra trayectoria de desarrollo similar o significativamente diferente. En este sentido, deberíamos tener una consideración compleja del ciclo de vida de una organización.

b) *La identificación de los momentos críticos* por los que pasa una organización, su orientación y los impactos que produce, son indicadores potentes para detectar en qué momento de desarrollo se encuentra y cuál es su tipología cultural. Así, la yuxtaposición y confrontación de subculturas, períodos, ideas, etc., proporciona un conocimiento de las principales divergencias sobre las que ir actuando en busca del consenso crítico para la mejora.

c) *Recuperar la memoria institucional*, a partir de las historias de vida institucional, es un instrumento potente (tanto para los implicados como para una investigación orientada a la mejora) para conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de esa cultura; proporcionando claves de su evolución, dirección e intensidad de los cambios que sigue. Para que exista «desarrollo» ha de haber capacidad de aprendizaje organizativo, existencia de un adecuado nivel de diversidad y complejidad en la organización y su contexto, junto a una intención clara (voluntad) de mejora y/o superación de estos conflictos, y la existencia de los necesarios apoyos a cada caso y circunstancia.

d) Los procesos de cambio, para llegar a un estadio de madurez, necesitan de un tiempo de gestación, crecimiento e institucionalización dilatado en el tiempo. «*Cuando los cambios pretendidos son relevantes, por los valores y criterios ideológicos, sociales, culturales y educativos en que se inspiran, suponen procesos de enorme dificultad: tanto sus contextos históricos de surgimiento, como las dinámicas sociales que han de movilizar para mejorar la educación, reclaman la concurrencia de buen número de fuerzas sociales y educativas*» (Escudero, 1991: 19). El cambio ha de implicar a todo el centro en su conjunto. Por eso –a pesar de tener momentos críticos puntuales– no ocurre de forma inmediata, es un proceso dilatado y continuo en el tiempo para asumirlo, adecuarlo e integrarlo culturalmente.

e) *La comprensión y análisis de las organizaciones escolares*, en cuanto culturas que forman un sistema complejo con profundas interrelaciones, demanda *aproximaciones complejas* que incluyan a los propios agentes (como la metodología bio-

gráfica), la integración de múltiples percepciones (individual-colectiva, subjetiva-polifónica, formal-idiográfica, diacrónica y sincrónica, prospectiva y retrospectiva, manifiesta y oculta, acciones y silencios, valores y contextos, etc), que le aportan identidad y comprensión escénica.

f) *El ciclo de vida de la escuela* está mucho más próximo a los planteamientos propios de *modelos de proceso y de mejora de la escuela*, que de otros más mecanicistas, empresariales o volcados en la eficacia. Este ciclo –por lo tanto– ha de ser abordado en su proceso de desarrollo, más que en cortes puntuales y descontextualizados del mismo.

El conocimiento de los ciclos de desarrollo de cada escuela permite comprender los procesos de acción seguidos, constituyendo una buena base para insertar las mejoras futuras. Al igual que para diseñar acciones de desarrollo profesional, en el caso de los profesores, conviene partir de que son personas adultas con diversos estadios de desarrollo personal y ciclos de vida profesional, que pueden mostrar las historias de vida profesional; las organizaciones educativas se tendrán que desarrollar a partir de la consideración de sus trayectorias de vida y del estadio de desarrollo en el que se encuentran en el momento que se inicia el proceso de mejora de dicha organización. Las estrategias para el desarrollo del centro escolar necesitan acoplarse –dice Hopkins (1996: 391)– en las diferentes fases del ciclo de desarrollo de las organizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ADIZES, I. (1993): *Ciclos de vida de la organización. Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid, Ed. Díaz Santos.
- BERTAUX, D. (ed.) (1983): *Biography and Society: The life History Approach in the Social Sciences*. Londres, Sage.
- BERTAUX, D. (1993): La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades, en Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- BOLÍVAR, A. (1996a): Cultura escolar y cambio curricular, *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- BOLÍVAR, A. (1996b): A escola como organização que aprende, en Canário, R. (ed.): *Formação e situações do trabalho*. Oporto, Porto Editora.
- CONNELLY, M. F. y CLANNINNIN, D. J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14. Edic. cast. (Relatos de experiencia e investigación narrativa) en Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995, 11-59.
- DENZIN, N. K. (1989): *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DOMINGO, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: Aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada, Tesis Doctoral (inédita).
- ESCUADERO, J. M. (1991): La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio, en Escudero, J. M. y López, J. (coords.): *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 19-70.

- ESCUADERO, J. M. (1993): El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración, en Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.): *Organización, escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU, 227-286.
- ESCUADERO, J. M. (1994): «La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en Escudero, J. M. y González, M. T. (eds.): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 171-219.
- ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo.
- FERNÁNDEZ, M. (1994): *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada, Tesis doctoral (inédita).
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Méridiens.
- GARVIN, D. A. (1993): Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.
- GIROD, M. (1995): La mémoire organisationnelle, *Revue Française de Gestion*, 105, 30-42.
- GOMES, R. (1993): *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa, Educa.
- GÓMEZ-PALLETE, F. (1995): *La evolución de las organizaciones*. Madrid, Noesis.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?, en Escudero, J. M. y González, M. T. (eds.): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 77-96.
- GOODSON, I. F. (1995): The story so far: Personal knowledge and the political, *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 89-98.
- GREENFIELD, T. B. (1985): Theories of educational organization: A critical perspective, en Hussen, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, 5340-5351.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. Londres, Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1996): Estrategias para el desarrollo de los centros educativos, en *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participativa y evaluación de centros)*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994): Teachers' professional development: A biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- KOHLBERG, L. (1982): Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo, *Infancia y Aprendizaje*, 18 (2), 33-51.
- LEVITT, B. y MARCH, J. G. (1988): Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- LOUIS, K. S. (1994): Beyond managed change: Rethinking how schools improve, *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 2-24.
- MARCELO, C. (1992): Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas, en Marcelo, C. (coord.): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid, Cincel.
- MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- O'RAND, A. M. y KRECKER, M. L. (1990): Concepts of the life cycle: Their history, meanings, and uses in the social sciences, *Annual Review of Sociology*, 16, 241-262.
- PINEAU, G. y LE GRAND, J. (1993): *Les histoires de vie*. Paris, P.U.F.

- POWER, C. F., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989): *Lawrence Kohlberg, approach to moral education*. Nueva York, Columbia University Press.
- PUJADAS, J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS.
- RICOEUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris, Du Seuil.
- SCHEIN, E. H. (1990): Organizational culture, *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- VAN DE VEN, A. H. y POOLE, M. S. (1995): Explaining development and change in organizations, *Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540.
- WOODS, P. (1985): Conversations with teachers: some aspects of life-history method, *British Educational Research Journal*, 11 (1), 13-26.