

## Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo

*Paulino Murillo Estepa & Mariana Altopiedi*

**Palabras clave:**  
innovación  
educativa, mejora  
escolar, cambio  
organizativo,  
enfoque pluri-  
metodológico,  
investigación  
narrativa

**Resumen:** Este artículo presenta argumentos y reflexiones sobre la utilización del enfoque narrativo en la investigación de las organizaciones educativas. De acuerdo con esta perspectiva, los significados se organizan bajo la forma de narraciones que garantizan la inteligibilidad de los fenómenos acaecidos en el marco de cada sistema de relaciones. Se propone, por tanto, poner en relación las narrativas de los protagonistas y del investigador, a fin de comprender los fenómenos en estudio. A modo de ilustración, nos centramos en un estudio sobre los procesos desarrollados por organizaciones educativas que desarrollan proyectos de mejora en el contexto de la provincia de Sevilla (España). Partiendo de la premisa de que la combinación de instrumentos en la recogida de información facilita la captación de la polifonía de los discursos organizativos, los datos fueron obtenidos tanto a través de cuestionarios, como de entrevistas. Los resultados obtenidos permiten identificar algunos factores que condicionan las posibilidades de introducir cambios en las organizaciones escolares: 1) Las narrativas que cada organización construye sobre sí misma y sus docentes, así como su articulación con los discursos sociales. 2) La visión de las nuevas iniciativas y su coherencia con los proyectos originales.

### Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. La investigación narrativa en la investigación organizativa](#)
  - [2.1 Instituciones y organizaciones: Nuestro punto de vista](#)
  - [2.2 Investigación organizativa](#)
  - [2.3 Aproximación narrativa a la investigación organizativa](#)
- [3. Un ejemplo: Un estudio sobre los Planes de Mejora](#)
  - [3.1 Diseño de la investigación](#)
  - [3.2 Proceso de investigación](#)
  - [3.3 Algunos resultados](#)
- [4. Algunas conclusiones sobre la aproximación narrativa a la investigación organizativa](#)

### [Referencias](#)

### [Autores](#)

### [Cita](#)

## 1. Introducción

El de las organizaciones educativas se presenta como un campo de estudio amplio, en el que las aproximaciones "técnicas" basadas en concepciones eficientistas han venido predominando. Esta observación se vuelve aun más patente si nos centramos en la investigación y la conceptualización en torno del cambio, en la que éste ha tendido a ser visto como inherentemente positivo y las escuelas, como injustificadamente reacias a aceptarlo. Desde nuestra perspectiva de análisis, de carácter institucional, estas concepciones resultan

claramente insuficientes para comprender la complejidad de los fenómenos que tienen lugar en las organizaciones educativas, particularmente en momentos en que – como ocurre desde hace algunos años – se encuentran inmersas en contextos en rápida modificación. Es, por tanto, necesario encontrar abordajes que den cuenta de tal complejidad y, a la vez atiendan a la particularidad de cada situación. Partiendo de estas ideas es que proponemos la adopción de un enfoque narrativo en la investigación de las organizaciones educativas. [1]

El artículo pretende argumentar la conveniencia de asumir algunos presupuestos de esta línea de investigación, ilustrando las reflexiones planteadas con la presentación de un estudio de esta índole, relativo a los procesos desarrollados por organizaciones educativas que llevan adelante proyectos de mejora, en el contexto de la provincia de Sevilla (España). [2]

## **2. La investigación narrativa en la investigación organizativa**

### **2.1 Instituciones y organizaciones: Nuestro punto de vista**

Tal como hemos anticipado en la introducción, nuestro abordaje de los fenómenos organizativos parte de una posición teórica y metodológica que puede considerarse inserta en el marco de los denominados *enfoques institucionales*. Pese a la variedad de perspectivas que se engloban en esta amplia categoría, todos ellos comparten algunos postulados básicos. Destaca entre ellos la consideración de las diversas formas de sociedad como una red o un entramado de instituciones. Esta afirmación – que, desde cierto punto de vista, puede parecer obvia – es, sin embargo, plausible de interpretaciones diversas, en función de la concepción de *institución* a la que se adscriba. Si se acota el significado de este concepto al aspecto meramente organizativo o formal, esta afirmación supone la simple descripción del fenómeno observable de que las actividades que tienen lugar en nuestras sociedades se hallan estructuradas de alguna manera. Esta organización de las tareas necesarias para la supervivencia del conjunto supone una división del trabajo social y la delegación de cada función – o de una serie de funciones – en una parte del grupo. Cada una de estas unidades funcionales en que queda estructurada la sociedad se vincula con las demás, en la medida en que sea necesario, a través de relaciones de intercambio de orden material o simbólico. [3]

Desde la perspectiva institucional que asumimos, en cambio, se entiende a la propia sociedad como una trama de instituciones, entre las que predominan las relaciones de "atravesamiento"; es la transversalidad de los significados lo que mantiene unida a la propia sociedad. Entendemos, pues, que toda institución es un "objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social" (FERNÁNDEZ 1994, p.17) y representa la posibilidad colectiva de regular el comportamiento individual, es decir, la capacidad del conjunto de los miembros de un agrupamiento social de ejercer control sobre las acciones de quienes lo conforman. [4]

Estas regulaciones no siempre son explícitas ni abiertamente formalizadas, sino que sólo se hacen visibles en el caso de que alguno de los miembros del grupo las transgreda. Ante una situación de ese género, la intervención sancionadora del conjunto se hace imprescindible. En este sentido, puede plantearse que cuanto mayor es la potencia de estas normas menos abiertamente se manifiestan, dado que funcionan a un nivel inconsciente en los grupos y los sujetos (LAPASSADE 1999). Este es el caso de las reglas interiorizadas por los individuos en el curso de su socialización, que se adoptan como convicciones propias a las que faltar resulta casi inadmisibles. [5]

En síntesis, entendemos que las instituciones son construcciones lógicas de orden valorativo que pueden referirse a las acciones o actitudes de un determinado grupo. La compleja urdimbre surgida de su entretrejo regula el conjunto de las relaciones humanas, definiendo – no siempre en términos racionales ni operativamente eficaces – la producción y la reproducción de cada sociedad. Suponen, por lo tanto, una prescripción – o, en su caso, una interdicción o declaración de indiferencia – en relación con determinadas formas de comportamiento. Constituyen la base de los juicios de valor – privados o públicos – sobre las conductas de los miembros del grupo. [6]

Como puede apreciarse, así concebidas, las instituciones son formaciones abstractas que pueden estar escritas o registradas a través de diversos códigos. Requieren, para ejercer su función, alcanzar cierto grado de concreción, es decir, materializarse en alguna forma de *organización*. Es a través del conocimiento de estas formaciones que nos acercamos, según entendemos, al desvelamiento de la operación de las instituciones en los fenómenos humanos. [7]

## 2.2 Investigación organizativa

El interés por las organizaciones y su relación con la vida de los seres humanos ha estado presente en las ciencias sociales, prácticamente, desde el nacimiento de éstas. Sin embargo, la discusión en torno de su objeto y sus métodos apenas ha llegado a plantearse de forma explícita. Entendemos que esta peculiaridad del campo de investigación en el que trabajamos deriva, en buena medida, del devenir seguido a lo largo de su configuración como tal. [8]

Durante la segunda mitad del siglo XIX, múltiples pensadores dirigieron su atención a las organizaciones. Entre otras razones, esto se debió al gran crecimiento en tamaño y complejidad que éstas experimentaron, a raíz de los cambios socioeconómicos representados por la modernización capitalista (REED 1996). Paulatinamente, los grandes establecimientos fueron reemplazando a las hasta entonces predominantes formaciones productivas y administrativas simples y relativamente pequeñas, al tiempo que ganaban espacio las organizaciones dedicadas a la administración pública. [9]

Entonces, el avance de la *sociedad organizacional* (PRESTHUS 1962) se reconocía como el triunfo de *la forma más racional y eficiente de agrupación*

*social* (ETZIONI 1975) y, en este sentido, como una garantía de lograr la felicidad humana. [10]

En ese contexto de confianza en las posibilidades del pensamiento racional y científico para controlar el funcionamiento social de modo en que se orientase hacia la eficacia, las organizaciones diseñadas sobre estas premisas representaban el modo de asegurar la erradicación de los conflictos entre los deseos individuales y las necesidades sociales, así como de garantizar el progreso general. En términos amplios, estas formulaciones iniciales compartían una mirada centrada en el aspecto normativo o formal de las organizaciones, a través del cual se ponían en juego las posibilidades de la racionalidad para manejar de modo adecuado y eficaz el funcionamiento organizativo. Más tarde, otras corrientes – como la representada por la sociología funcionalista y estructuralista identificada con la figura de PARSONS y fundada, en cierto modo, en las ideas weberianas – han dedicado su atención a las organizaciones como bases del funcionamiento social. Por su parte, también las aplicaciones de la teoría de sistemas al campo social han realizado diversos esfuerzos de aproximación al campo de las organizaciones. [11]

Probablemente sea a causa de estas *marcas de origen* del área de conocimiento, relacionadas con la eficacia y la racionalidad en el uso y aprovechamiento de los recursos, que la mayor proliferación de estudios sobre las organizaciones haya tenido lugar en el campo de la administración de empresas. Por esta razón, durante cierto tiempo, han sido los enfoques ligados al management y a la gestión los que se han mostrado predominantes, al menos, en el contexto académico español. [12]

A pesar de los múltiples intentos de incorporar a estos marcos de análisis la consideración de las dimensiones de orden social y cultural – en buena medida, a causa de la constatación de las limitaciones de un enfoque exclusivamente dedicado al estudio de los fenómenos racionalmente fundados – la mayor parte de ellos han mantenido una orientación que podría denominarse *técnica*. El principal interés de estas líneas de trabajo suele ubicarse en el manejo – a través del modelado o la gestión de la cultura, o del ejercicio oportuno del liderazgo – de los fenómenos que tienen lugar en las organizaciones. [13]

Desde hace algunos años, sin embargo, la hegemonía de estos enfoques en el campo del estudio de las organizaciones ha comenzado a mostrar su agotamiento. En este sentido, como señala REED (1996), la situación de la disciplina parece describible en los términos de un periodo epistemológicamente "revolucionario", más que en términos de "ciencia normal". Esta tendencia al cambio de *paradigma*, se aprecia en la simultánea manifestación, en diversos contextos, de la necesidad de un nuevo tipo de abordaje del estudio de las organizaciones. [14]

Este cambio en la mirada de los estudios sobre las organizaciones se articula, sin dudas, con las amplias modificaciones del contexto social y cultural, ocurridas en el transcurso del tiempo. Tomando en consideración las principales

perspectivas teóricas desarrolladas a lo largo de la historia de este campo, REED (1996) plantea una sucesión de metanarrativas que le han servido de estructura de sentido. Si, en un comienzo, la racionalidad era la metanarrativa que sustentaba el marco interpretativo en el ámbito organizacional, con el paso del tiempo fueron sucediéndole la integración, con su interés por el consenso; el mercado, con la preocupación por la libertad; el poder y el control; el conocimiento como medio de obtención y de ejercicio del poder y la justicia. Si bien los términos de participación en los que REED define esta última pueden resultar discutibles, su reclamo democratizador del funcionamiento de las instituciones sitúa el debate en un punto señalado también por otros autores: el de la relación entre el campo organizativo y el de lo social general. [15]

Coincidiendo en este señalamiento, LOUNSBURY y VENTRESCA (2003) sostienen que la progresiva diferenciación del estudio de las organizaciones respecto del campo sociológico en que había surgido condujo a un progresivo distanciamiento entre ambos. Así, durante las décadas de los setenta y los ochenta, la unidad de análisis se circunscribió a los fenómenos intra-organizativos, desligados del contexto social, político, económico y cultural en el que tenían lugar. Según el autor, fueron las aportaciones del *nuevo estructuralismo* las que, durante los noventa, permitieron la recuperación del ámbito macro para el análisis de las organizaciones. La señalada renovación del interés por los fenómenos sociales como condicionantes de los organizativos puede, quizás, ponerse en relación con el paulatino reconocimiento de la progresiva *desinstitucionalización*<sup>1</sup> de la identidad individual, que afecta al conjunto de esta dimensión de la realidad. [16]

En cualquier caso, estas miradas llaman la atención sobre un aspecto prioritario para el enfoque institucional aquí adoptado: la convicción de que existe una profunda imbricación entre diversos niveles de análisis de los fenómenos humanos – social, institucional, organizativo, grupal, interpersonal, individual – y que éstos se constituyen mutuamente. Desde este punto de vista, entonces, se entiende que la institución constituye *un nivel de realidad relativamente autónomo, cuyos efectos de sentido suelen quedar impensados* pero que permite abordar de un modo particular las relaciones entre el sujeto y la sociedad (ARDOINO 1988). Dada la complejidad de este objeto de conocimiento, su análisis no puede entenderse en su sentido positivista, como mera descomposición de las partes. Exige, por el contrario, una mirada holística y *multirreferencial* que se halla basada en algunos principios básicos. Destacamos algunos, a fin de definir la posición asumida:

1. La adopción de la *dimensión institucional*, entendida como instancia de regulación colectiva del comportamiento individual operante en todo fenómeno humano, como foco del análisis.

---

1 El término remite, según ZILBER (2002), a aquellos significados institucionalizados que van siendo abandonados o desinvertidos de su significación, por algún motivo.

2. La identificación de *distintos niveles de análisis* de los fenómenos humanos – social general, organizacional, grupal, interpersonal e individual – profundamente imbricados pero irreductibles entre sí.
3. La comprensión del *sujeto humano como social en su naturaleza*, producto de las interacciones y cuya identidad se constituye a partir de la diferenciación.
4. La convicción sobre la existencia, en toda organización social, de un *cierto conocimiento "oculto"*, relacionado con el origen social y cultural de características presentadas como "naturales".
5. La distinción entre marcos regulativos y normativos, más o menos explícitos, y *formaciones culturales* y sociales que definen no sólo la conducta de los miembros de las organizaciones sino también lo que en ellas resulta pensable.
6. El entendimiento de que la *develación de los mecanismos de poder* operantes en cada situación y del conocimiento que tienden a ocultar favorece la apropiación de los actores – individuales o grupales – de sus capacidades de pensamiento y acción. [17]

### **2.3 Aproximación narrativa a la investigación organizativa**

Tal como puede suponerse, la adopción de una perspectiva de análisis como la descrita en el apartado anterior supone la puesta en cuestión de la capacidad para generar conocimiento social de lo que BRUNER (1987) denomina modalidad paradigmática de pensamiento. Esta forma, predominante en occidente, de aproximación al conocimiento se ha caracterizado por ocuparse de las causas generales y de su determinación, orientándose por procedimientos que procuren 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. [18]

Así entendida, la narrativa permite comprender e interpretar la realidad enmarcada en su contexto a partir de la negociación y la renegociación de significados (BRUNER 2000), permitiendo la *vuelta sobre sí* sugerida por algunos movimientos epistemológicos críticos que puede representar la oportunidad de impulsar la búsqueda de conocimientos localmente situados y arraigados en intentos de resolver problemas específicos del contexto particular. [19]

Pese a que la exclusiva puesta en práctica de una forma paradigmática de pensamiento no resulta compatible con los presupuestos epistemológicos actualmente prevaletes en el campo de las ciencias sociales ni, mucho menos, con los que sirven de base a la perspectiva institucional que defendemos, esto no implica adoptar una posición dualista. Por el contrario, abogamos por la integración de modos paradigmáticos y narrativos de conocer así como por la combinación de múltiples estrategias e instrumentos de recolección y análisis de la información, entre los que se cuenta la aplicación de la teoría sobre sí los propios investigadores y sobre sus prácticas (COLOMBO 2003), es decir, el análisis de su implicación personal. Compartimos, en este

sentido, la propuesta de algunos posicionamientos recientes que incorporan la *reflexividad* como parte de sus principios metodológicos, partiendo del reconocimiento de la influencia del investigador a través de sus textos y de sus construcciones (SANDÍN 2003), para incluir la especificidad de los fenómenos en el marco histórico-social que les da sentido. En claro acuerdo con estas ideas, la investigación narrativa propone poner en relación las narrativas de los protagonistas y del investigador, a fin de comprender los fenómenos en estudio. Constituye una forma de entender la experiencia que supone la colaboración entre el investigador y los participantes y se desarrolla a lo largo del tiempo en un lugar o una serie de lugares, en constante interacción (CLANDININ & CONELLY 2000). [20]

Adoptar este enfoque de estudio plantea, al menos, dos consecuencias. Por una parte, otorga un papel fundamental a la participación de los propios sujetos de investigación. Por la otra, supone la posibilidad de dar lugar a un movimiento de apropiación del conocimiento sobre la propia organización, similar – tal como señalan REASON & MCARDLE (2005) – a los procesos impulsados por las corrientes del *desarrollo organizativo*<sup>2</sup>. Ofrece, por lo tanto, una importante vía para el cumplimiento de los presupuestos éticos del análisis institucional, tal como lo demuestra la exigencia de cierta capacidad movilizadora que realiza RODRÍGUEZ (2002) en relación con la investigación narrativa. Esta pretensión resulta fundada al considerar el *carácter generativo* que pueden adquirir las narraciones que, tal como subraya PENTLAND (1999) en relación con su papel en las organizaciones, *no sólo son contadas sino también actuadas*. [21]

La posición genéricamente definida como investigación narrativa no constituye, sin embargo, una perspectiva unívoca ni monolítica. CZARNIAWSKA (2004), incluso, pone en duda su condición de nuevo "paradigma" en tanto no ofrece un conjunto de procedimientos o métodos. En cambio, según la autora, brinda tres "oportunidades" a la investigación: el uso de textos como material de campo que puede analizarse de diversos modos, el empleo de diversos géneros de escritura y la discusión, el análisis y la reflexión sobre los mismos. [22]

Dentro del marco de este amplio abordaje investigativo, por otra parte, se engloba una variedad de enfoques cuyas diferencias pueden comprenderse de diversos modos. Uno, trabajado por BOLÍVAR (2002) es analizar el tipo de aproximación a la narrativa que se realiza en la investigación. Plantea este autor que los datos narrativos pueden abordarse tanto desde una perspectiva paradigmática – ejemplificada por los análisis categoriales de contenido – como desde una óptica estrictamente narrativa. Esta última rechaza toda pretensión de establecer generalizaciones, así como de incluir cada caso en una categoría más amplia, sino que procede por analogía, intentando captar los *mundos vividos* por los participantes en la investigación. Dado que ambos enfoques son diferentes

---

2 No nos referimos aquí a las posiciones del Desarrollo Organizativo que lo conciben como una serie de técnicas orientadas a promover funcionamientos eficaces, sino a las dirigidas a generar y sostener movimientos de reflexión y de mejora llevados adelante por la propia organización, a lo largo del tiempo.

pero resultan igualmente válidos, compartimos con BOLÍVAR la opción por su complementariedad. [23]

Otra forma de diferenciar posiciones dentro de esta modalidad de investigación, quizás más radical, retoma en cierto modo el imperativo de *saber qué son las narrativas y cómo funcionan en la producción de conocimientos* planteado en su trabajo por CORTAZZI (1993, p.24). Así DODGE, OSPINA y FOLDY (2005) sostienen que la propia concepción acerca de la narrativa define su aplicación a la investigación. De acuerdo con estas autoras, a los estudios basados en el análisis de las narrativas, subyacen tres modos diferenciados de entender la función de las mismas que definen los métodos de investigación y determinan una serie de implicaciones para éstas. Las concepciones que identifican, son:

1. La narración como un lenguaje que permite la comunicación, cuyo estudio contribuye a entender la experiencia acerca de un fenómeno y, mediante la comparación, encontrar estructuras similares en distintas personas.
2. La narración como una forma de conocimiento, a través de la cual las personas piensan y conocen el mundo, por lo que su estudio permite saber cómo se aproximan a él.
3. La narración como metáfora o símbolo de estructuras de significado más profundas cuyo análisis deconstructivo permite acceder al cuestionamiento de los sentidos aceptados como inamovibles. [24]

Pese a que la variedad de aproximaciones a la narrativa es suficientemente amplia como para encontrar distintas definiciones de la misma, múltiples estudiosos han aportado – fundamentalmente, desde el campo de la teoría literaria – a la delimitación de los tres elementos que configuran lo que podría considerarse una visión clásica de la narrativa, cuyo origen se remonta a los estudios aristotélicos acerca de 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. [25]

Estos elementos pueden reconocerse en los cuatro componentes que BRUNER (2000) reconoce en las narraciones eficaces. El primero de éstos es la "agentividad", es decir, una acción humana dirigida al logro de cierta finalidad. El segundo, un orden secuencial entre los acontecimientos. En tercer lugar, es necesaria cierta sensibilidad en relación con lo canónico que permita descubrir las transgresiones a lo establecido o aceptable. Finalmente, según el autor, debe ponerse en evidencia de alguna manera la perspectiva del narrador, en tanto es su forma de entender el mundo lo que justifica una determinada organización del relato. [26]

Partiendo del reconocimiento del papel que cabe al narrador, autores como CZARNIAWSKA (1997) subrayan que entre las funciones de la narración se encuentran tanto las vinculadas con la construcción de significados individuales como la de legitimación y definición de las agendas políticas. 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. [27]

En contraposición, 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, características de las visiones modernas sobre la narración. Subrayan, asimismo, el carácter generativo de la misma, y proponen emplear el término "historia" en los casos en que el relato presenta una estructura coherente y aceptar el de narrativa en aquellos que carecen de una clara estructura. Avanzando en esta línea, BOJE (2002), BOJE, ROSILE, DURANT y LUHMAN (2004) plantea la noción de antenarrativa para referirse a aquellos relatos fragmentados, carentes de una estructura lineal, polifónicos y colectivamente producidos. Según el autor, el prefijo "ante" que introduce en su concepto remite tanto a una construcción simbólica que precede a la narrativa como a una especulación en relación con el futuro, una especie de apuesta sobre lo que pasará en el devenir de la experiencia (BOJE 2002, p.3). [28]

Es evidente que el carácter multirreferencial, dialógico y polifónico que la investigación narrativa reclama para el conocimiento que produce se aprecia también en su interior como corriente teórica. En cualquier caso, puede aceptarse que este tipo de estudio se produce, siguiendo a CLANDININ y CONELLY (2000), en un espacio en el que se insertan tanto los participantes como el investigador y que se halla definido por tres dimensiones. Tiene un *aspecto temporal*, que establece una tensión entre la inclinación hacia lo pasado y lo porvenir, refleja tanto lo *personal como lo social*, por lo que puede orientarse hacia adentro o hacia fuera, y se desarrolla en un lugar. El reconocimiento de que el propio investigador se inserta en este espacio tridimensional supone que la persona de éste también sale a la luz a través de sus propios relatos, por lo que puede emplear una serie de términos o herramientas conceptuales para ubicarse en relación con estas tres dimensiones. [29]

En el transcurso del diálogo que se entabla entre los participantes en el proceso de construcción del conocimiento, un estudio de índole narrativa avanza desde los textos de campo a los de investigación a través de una constante revisión y renegociación (CLANDININ & CONELLY 2000). Es a través de la misma que el investigador puede moverse entre la absoluta implicación y la toma de distancia en relación con su objeto de estudio. Simultáneamente, el propio objeto de estudio y el problema que plantea a la investigación, van redefiniéndose. [30]

Todo lo antedicho no supone que un diseño de investigación fundado en los principios reseñados carezca de una estructura que lo organice. Algunas propuestas, incluso, avanzan en sugerir algunos pasos a seguir en este tipo de estudio. Tal es el caso de la presentada por CARSPECKEN (1992), quien señala cinco:

1. La recolección de datos con escasa interacción, con el fin de influir lo menos posible en el comportamiento habitual de los participantes.
2. El análisis preliminar, dirigido a la formulación de inferencias en torno de la situación y las vivencias de los sujetos – que servirán de guía a la indagación posterior – y con respecto a los marcos normativos específicos, puestos en relación con aquellos de carácter general.
3. La recolección de datos con elevada interacción con el medio – particularmente, a través de entrevistas en profundidad – dirigida al contraste de datos.
4. La exploración empírica de los sistemas de relaciones.
5. El empleo explicativo de los sistemas de relaciones. [31]

En el epígrafe siguiente, sintetizamos el diseño y el proceso seguidos por el estudio que tomamos como ilustración de la propuesta. [32]

### **3. Un ejemplo: Un estudio sobre los Planes de Mejora**

El estudio que aquí comentamos<sup>3</sup> se fundaba en la convicción de que las organizaciones educativas se han visto cuestionadas, en las últimas décadas, por discursos que les atribuyen una escasa capacidad de satisfacción de las demandas generadas por los rápidos cambios socioeconómicos y culturales. Al mismo tiempo, se sostenía que ante estas condiciones desfavorables, las respuestas de las distintas organizaciones resultaban muy diversas. En términos generales, se procuraba la identificación de ciertos rasgos que caracterizaran a aquellas que lograban articular propuestas de cambio relativas a las expectativas de su entorno. [33]

Evidentemente, esta finalidad suponía como requisito la selección de organizaciones de algún modo inmersas en un proceso de cambio orientado a la mejora de su servicio educativo. Dada la dificultad de esta tarea, se estableció como criterio la adscripción de los centros a la convocatoria de Planes de Mejora de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España), durante el curso 2001-2002. Esta opción estuvo fundada en la idea de que la participación en proyectos 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 & SLEEGERS 2000). [34]

Por otra parte, el interrogante de investigación inicialmente planteado fue concretándose a lo largo del tiempo, dado que el proceso completo de la investigación tuvo lugar a lo largo de cuatro cursos académicos, entre los años 2001 y 2005. Junto a su extensión en el tiempo, la relativa apertura en la definición de sus objetivos y de su diseño ha estado determinada por los principios epistemológicos y metodológicos que le han servido de base. Destaca

3 Nos referimos a la investigación que dio lugar a la tesis doctoral "La institución educativa ante las propuestas de cambio. ¿Crisis u oportunidad" (ALTOPIEDI 2006), presentada en la Universidad de Sevilla y dirigida por el Dr Julián LÓPEZ YANEZ.

entre ellos el interés por llevar a cabo 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 – avance en la interpretación de su funcionamiento y, en un tercer nivel de análisis, rastree el origen de las características organizativas, poniéndolas en relación con la trama de relaciones sociales, tanto culturales como de poder, en la que se insertan. [35]

En virtud de estos planteamientos, se decidió organizar el estudio en dos fases bien diferenciadas. La primera de ellas, de carácter exploratorio, tenía la finalidad de proveer una primera descripción de los centros escolares seleccionados. La segunda, pretendía avanzar en la comprensión de los fenómenos que en ellos tenían lugar, sí como acercarse a su puesta en relación tanto con la historia de cada centro como con discursos de orden social. [36]

A medida que iba desarrollándose el estudio, el propio acceso al conocimiento fue convirtiéndose en motivo de cuestionamientos, a raíz de las controversias teóricas y metodológicas suscitadas por su propia construcción. Así, la pregunta sobre cómo generar significados sobre los fenómenos institucionales que resultaran, a la vez, válidos para los implicados en ellos y clarificadores para sus observadores fue adquiriendo el estatuto de objeto de indagación. [37]

### **3.1 Diseño de la investigación**

Tal como hemos indicado, el diseño del estudio preveía un desarrollo en dos fases claramente diferenciadas tanto por sus fines como por los instrumentos a emplear. El carácter exploratorio de la primera fase incidió en la decisión de emplear, en un primer acercamiento al campo, un cuestionario especialmente diseñado. Para validar las conclusiones provenientes del análisis de la información así obtenida, se proponía la posterior realización de entrevistas semi-estructuradas, dirigidas a someter las conclusiones iniciales a la consideración de algunos de los participantes. [38]

Tras esta primera fase de la investigación, se contemplaba una segunda, consistente en la realización de estudios de casos. En esta etapa, las técnicas previstas eran la entrevista en profundidad, la observación de situaciones cotidianas, el análisis de documentos y de producciones específicamente solicitadas a los participantes – tanto de tipo escrito como gráfico. [39]

En consonancia con los planteamientos éticos y epistemológicos asumidos, el diseño exigía la realización de sucesivas devoluciones a los grupos institucionales participantes, a fin de discutir con ellos las conclusiones formuladas a partir del análisis del conjunto de la información. [40]

### **3.2 Proceso de investigación**

Siguiendo lo previsto, el contacto con los establecimientos educativos se inició con el envío de un cuestionario diseñado ad hoc, cuyo objetivo era el de

identificar algunas características del funcionamiento de los centros y las vivencias a las que daban lugar, así como las percepciones de sus profesores acerca de los Planes de Mejora que llevaban adelante. La construcción de este instrumento se realizó a partir de una serie de indicadores reseñados por la literatura especializada en relación con cuestiones relacionadas con los fines de la investigación:

1. La configuración de una situación de *crisis institucional* (FERNÁNDEZ 1994, 1995, 1997, 1998; KAËS 1985, 1996; SCHLEMENSON 1987).
2. La articulación de *movimientos de recuperación* en relación con ella (FERNÁNDEZ 1994, 1997, 1998).
3. Las condiciones de los centros para iniciar verdaderos *procesos de cambio* en las instituciones educativas (GAGNÉ, KOESTNER & ZUCKERMANN 2000; GOLD 1999; HARRIS 2001; MILLER 1998; WILLIAMS 1996). [41]

Asimismo, el cuestionario incluía ítems en los que se contemplaban dimensiones de la vida organizativa, consideradas relevantes:

- El *clima* reinante en el centro escolar.
- El *funcionamiento institucional* y las relaciones entre los miembros.
- Los modos de *organización de la tarea*.
- Los *vínculos con la comunidad*, tal como se perciben desde el centro.
- El estilo de *liderazgo*.
- El *cumplimiento* de la tarea.
- La *imagen de la institución* que perciben sus miembros.
- La *satisfacción* de los profesores respecto de su tarea profesional. [42]

El cuestionario fue organizado en cuatro secciones, diferenciadas por el grado de estructuración de las preguntas que conformaban cada una de ellas. Esta combinación de ítems de respuesta cerrada – con múltiples opciones entre las que el sujeto podía seleccionar la que más se adecuase a su pensamiento – y preguntas abiertas, obedeció a la convicción de que unas y otras dan acceso a distintos tipos de datos. Dado que el objetivo de su aplicación era puramente descriptivo y no se proponía la obtención de resultados generalizables, la validación estadística del instrumento no resultó necesaria. En cambio, se optó por la realización de pruebas que dieron lugar a la modificación de aquellos ítems cuya interpretación presentaba alguna dificultad. [43]

Inicialmente, 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. [44]

El cuestionario fue enviado por correo tradicional a cada uno de los centros, acompañado de una carta en la que se informaba a los participantes de los

objetivos generales de la investigación y de algunas consideraciones éticas de la participación en la misma entre las que se contaba la confidencialidad de los datos y su carácter anónimo. [45]

La respuesta a este primer requerimiento de participación fue considerablemente exitosa, dado que veintiocho (28) de los centros consultados accedieron a devolver el cuestionario respondido. Inclusive, varios de ellos enviaron las respuestas producidas por diferentes miembros. [46]

Los datos provenientes de los cuestionarios devueltos fueron objeto de diversos análisis, en función de su carácter. Así, la información ofrecida por los ítems de respuesta cerrada fue abordada mediante la realización de un análisis descriptivo para el que se empleó el paquete estadístico SPSS 11.0. Paralelamente, la información brindada por las respuestas de final abierto fue analizada mediante el programa informático AQUAD 6 y empleando un sistema de categorías de carácter emergente. Tal como estaba previsto, las conclusiones iniciales a las que dio lugar el análisis de estos resultados 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 investigación. Estos rasgos institucionales se relacionaban, en primer lugar, con la amplitud de la respuesta al cuestionario obtenida en estos centros, que fue interpretada como muestra de cierto interés de parte de los mismos por involucrarse en el estudio. Ambas organizaciones, además, compartían el ser Colegios de Primaria ubicados en contextos rurales. Ninguno de los pueblos en que se encontraban alcanzaba los 6.000 habitantes. Esta circunstancia resultaba favorable a la presunción de que se trataba de centros implicados en su comunidad, dado que ésta suele ser la tónica en las poblaciones de reducido tamaño. [47]

Las aludidas entrevistas de validación tuvieron un carácter semiestructurado, dado que – como se ha indicado – su principal objetivo era el de validar algunas ideas extraídas del análisis de los cuestionarios, y se realizaron con miembros del equipo directivo de ambos centros. Todas estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y se iniciaron con una presentación general de la investigación y de sus finalidades, así como con la entrega de una copia del guión, para facilitar que el entrevistado se situara en el contexto del tema tratado. Además de indagar sus impresiones espontáneas se expusieron algunas de las ideas surgidas del análisis de los cuestionarios, para conocer su opinión acerca de las mismas. Los encuentros mantenidos con los directores de los centros fueron de carácter individual, mientras que el jefe de estudios y la secretaria de uno de ellos optaron por ser entrevistados de forma conjunta. [48]

Paralelamente a la realización de las entrevistas, se llevó a cabo la observación de los espacios de cada centro (aulas comunes y específicas, patio, sala de profesores, pasillos, etc.) y se realizaron algunas charlas informales con docentes ajenos al equipo directivo. [49]

A partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, se inició el proceso de elaboración de un sistema de categorías de carácter emergente. Tras dividir el discurso en unidades de significado diferenciadas, se procedió a la identificación de los temas tratados por el entrevistado en el transcurso del encuentro, para luego establecer recurrencias y divergencias entre los testimonios de los distintos entrevistados. El conjunto de este proceso dio lugar a la formulación del primer sistema de categorías. Éste fue, después de sucesivas modificaciones de diversa consideración, empleado para el análisis de la información, en el que se utilizó, nuevamente, el programa informático AQUAD 6. [50]

Las conclusiones a que dieron lugar ambos análisis fueron reflejadas en un informe de investigación que fue remitido a los dos equipos directivos entrevistados. A continuación, se les volvió a solicitar su participación en la 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. [51]

A lo largo de esta fase, que tuvo una duración de tres cursos académicos, se puso en marcha una amplia variedad de estrategias y dispositivos de análisis. En primer lugar, se llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad – algunas de carácter individual y otras, grupales – con el profesorado de ambos centros. Durante el transcurso de estos encuentros, además, se solicitó a aquellos participantes que estuvieran interesados, la realización de producciones gráficas y escritas de índole proyectiva, apoyadas en consignas específicas. [52]

Asimismo, durante esta etapa del estudio, se realizaron observaciones no participantes, tanto de clases como de actividades extracurriculares realizadas con los alumnos, y de reuniones de distinto tipo, y se analizaron documentos de trabajo de los profesores. [53]

Concluida la primera ronda de recolección de datos, se procedió al análisis de los mismos, que se plasmó en un informe entregado a los centros y discutido con sus miembros. Cabe aclarar que mientras en uno de ellos todos los profesores participaron en esta instancia del proceso, en el otro esto no fue posible debido a los obstáculos, más o menos explícitos, planteados por el director. En este segundo caso, por lo tanto, el estudio se vio limitado. En el otro, en cambio, la devolución de la información dio lugar a una interesante discusión entre los miembros, que renovaron su participación en el estudio. Se obtuvo así nueva información, complementaria de la anteriormente recogida que permitió ampliar las narrativas sobre la organización, enriqueciendo las interpretaciones propuestas. [54]

Dado el carácter cualitativo de la aproximación a la información elegida para esta segunda fase, los datos obtenidos tuvieron un carácter narrativo. El análisis que se hizo de ellos adquirió características particulares, a causa de la ya señalada opción por la combinación de diversos modelos de tratamiento de los datos. Así,

siguiendo la clasificación propuesta por RIESSMAN (2004), se llevaron a cabo análisis correspondientes a cuatro categorías diferenciadas:

- *Análisis temático*, que enfatiza en el contenido del texto y resulta útil en la comparación de datos provenientes de múltiples informantes.
- *Análisis estructural*, interesado en la forma de contar la historia y, por lo tanto, en el lenguaje como objeto de conocimiento.
- *Análisis interaccional*, preocupado por el proceso dialógico entre el narrador y quien lo escucha, permite examinar de manera sistemática las estructuras o patrones discursivos que expresan a la vez que definen las relaciones en una institución (FAIRHURST 2004).
- *Análisis performativo*, que entiende la narración como una puesta en escena mediante la que se pretende involucrar a la audiencia, persuadirla y, en determinadas circunstancias, inducirla a actuar. [55]

Para el primer tipo de análisis, continuando en la línea seguida durante la fase precedente del trabajo, se procedió a la categorización de la información a partir de un sistema creado sobre la base de los propios datos. Este análisis se apoyó, al igual que en el caso de la información cualitativa procedente de los cuestionarios y de las entrevistas semiestructuradas, en el empleo del programa AQUAD 6. [56]

Un segundo tipo de abordaje de los datos, estrictamente narrativo, exigió la puesta en juego de una serie de recursos lingüísticos que permitieran la identificación de narraciones reconocibles en el devenir de las entrevistas. Se procedió, asimismo, a la reconstrucción de algunos relatos a partir de los testimonios recogidos de manera fragmentada. En relación con este material se combinaron formas de análisis que podrían reconocerse dentro de los otros tres modelos identificados por RIESSMAN. Así, retomando la clasificación de la mencionada autora, se llevó a cabo un análisis de carácter estructural siguiendo el clásico modelo de LABOV (1982), que distingue las partes que conforman la narración. Éstas son: *resumen*, o presentación del tema; *orientación*, en la que se establecen detalles sobre el lugar, tiempo, situación y personajes participantes; *complicación*, o acción que modifica la situación inicial; *evaluación*, mediante la que el narrador da cuenta de su visión sobre los hechos y justifica el acto de narrar; *resultado* o resolución; *coda* o final de la narración que remite al tiempo presente. [57]

Desde una perspectiva interaccional, se procuró captar la incidencia de los rasgos propios del entrevistador en el modo en que el sujeto se expresaba, posicionándose frente a su interlocutor. Al mismo tiempo, asumiendo una concepción que reconoce el valor anticipatorio de las narrativas, se intentó reconocer la operación de las mismas en la definición de los actos de quienes formaban parte de la organización. Finalmente, con el objeto de no desvincular las peculiaridades de cada centro escolar de aquellas que caracterizaban a su ámbito de inserción, se puso en relación las narrativas organizativas con discursos sociales cuya operación resultaba reconocible en el contexto. [58]

Como puede apreciarse, el desarrollo del estudio no fue lineal ni sencillo, pero permitió delinear algunas respuestas a los interrogantes iniciales. A continuación, sintetizamos aquellas que entendemos más significativas en relación con nuestra argumentación a favor de la adopción de un enfoque de investigación que, rescatando la aportación de múltiples instrumentos y metodologías, incorpore una mirada narrativa de los fenómenos que tienen lugar en las organizaciones educativas. [59]

### **3.3 Algunos resultados**

En una primera aproximación, podemos sostener que el análisis de la información recogida a lo largo del estudio confirma la impresión, compartida por la literatura especializada, de que la situación que atraviesan las organizaciones educativas presenta un carácter marcadamente adverso. Este es reiteradamente señalado por los participantes en las distintas fases del estudio, ya sea en las opiniones vertidas a través del cuestionario o en las expuestas en los encuentros y las producciones personales. [60]

Sin embargo, nuestro análisis pone también en evidencia la variedad de respuestas que estas organizaciones son capaces de articular ante las condiciones descritas. En este sentido, llama poderosamente la atención el contraste que se establece entre las valoraciones en torno de las condiciones generales del profesorado y las que los participantes exponen acerca de su situación particular. Mientras que el carácter negativo de la primera es, como hemos dicho, indiscutible, en las apreciaciones sobre las vivencias propias los profesores se muestran mucho más optimistas. Esta discrepancia se funda, según el enfoque interpretativo adoptado, en la operación de factores culturales propios de cada organización en la resignificación de los sentidos presentes en los discursos sociales vigentes en el contexto. [61]

Entre las construcciones culturales que desempeñan esta función de "filtro" respecto de las condiciones del medio destaca la identidad institucional. Ésta puede definirse como el conjunto de rasgos aceptados como propios de la organización, de manera relativamente abierta a una evolución temporal similar a la de la trama de una narración. Se trata, por tanto, de una narrativa compartida, aunque permanentemente reconstruida en el marco definido por los discursos organizativos (HUMPHREYS & GURNEY 2004). La particularidad de éstos no los vuelve, por supuesto, completamente independientes de los discursos sociales, de los cuales ofrecen una peculiar interpretación. [62]

Pese a la extensión de estos factores de orden cultural en el ámbito de cada organización, su operación no es lineal ni unidireccional. Esto parece explicar la formulación de respuestas polifónicas por parte de los centros escolares estudiados a su medio y a las demandas que éste les presenta, así como la diversidad de vivencias y percepciones experimentadas por los miembros de cada uno de ellos. [63]

De esta variedad de significaciones que los fenómenos adquieren en el marco de una única organización se ha procurado, en ocasiones, dar cuenta a través del concepto de subcultura. Sin embargo, creemos que la noción de polifonía propuesta desde los enfoques narrativos que defendemos es más adecuada para describir e interpretar los fenómenos en cuestión, en tanto reconoce que la variedad de líneas argumentales se da en el interior de una misma cultura institucional, articulando de formas distintas un conjunto similar de significados. [64]

Entendemos, por tanto, que esta noción permite construir sentidos en torno de fenómenos reiteradamente advertidos, como el de que un mismo rasgo institucional sea incluido en tramas narrativas diversas, que suponen una desigual valoración, por diferentes miembros de la organización. En uno de los casos estudiados, por ejemplo, resultaba llamativo que el hecho constatable y por todos aceptado de que el centro participara en múltiples proyectos que suponían iniciativas de cambio fuera para algunos una característica identitaria central y valorada y, para otros, un rasgo secundario. Debe mencionarse que la primera de estas posiciones anclaba en el propio origen de la organización, cuya fundación fue "forzada" por el director debido a que el edificio no estaba aun concluido tras el comienzo del curso escolar. Por su parte, la segunda podría sintetizarse en una frase expresada por una de las profesoras que en ella se desempeñaban al solicitársele que definiera el centro: "una escuela normal, con muchos proyectos" (Julia, entrevista 24). [65]

El caso comentado permite, a nuestro juicio, ilustrar la idea de que las posibilidades de que los proyectos de cambio sean asumidos por una organización educativa están condicionadas por la compatibilidad de este tipo de iniciativas con los significados impregnados en ella, desde su origen. Éstos, a su vez, se hallan atravesados por los discursos sociales relativos a la institución escolar, su función y la de quienes la integran. En este sentido, cada nuevo emprendimiento supone una resignificación del proyecto original –es decir, una validación del mismo que habilita la incorporación de nuevos sentidos. Por lo tanto, puede suponerse que sólo aquellas propuestas que son percibidas por la organización como acordes a su proyecto fundacional logran implantarse. [66]

Cabe señalar, en apoyo de las afirmaciones precedentes, que una gran parte de los centros que participaron en el estudio aquí sintetizado mostraban cierta recurrencia en la implantación de cambios. En algunos de ellos, incluso, se mantiene la presencia de algunos de los miembros impulsores de los mismos. Estos, como representantes de la historia institucional se ven legitimados en su papel de líderes de movimientos que se presentan como tendentes a la recuperación de los valores encarnados en el proyecto original. Los textos que producen adquieren, así, un peculiar poder para la generación de sentimientos de ilusión necesarios para la puesta en marcha de todo proyecto de cambio, orientado a la satisfacción de las demandas del medio. [67]

Esta capacidad de convocatoria sólo se ejerce, tal como ponía de manifiesto el testimonio citado anteriormente, hacia quienes establecen con el proyecto una cierta identificación. Ésta se encuentra, según entendemos, fundada en el

reconocimiento de las narrativas propias de cada docente en el marco discursivo en el que la propuesta se inscribe. Depende, en definitiva, de que los textos organizativos – generalmente, narrados por los directivos – en los que estos proyectos se plasman den lugar a la identificación de los miembros del centro escolar a partir del reconocimiento en ellos de sus propias identidades profesionales. Así, según se desprende de las interpretaciones realizadas en el contexto del estudio comentado, en los centros cuya identidad está impregnada por discursos relativos a la innovación y a los nuevos emprendimientos, los proyectos de cambio son asumidos por quienes pertenecen a ellos desde tiempo atrás y se sientan identificados con estos discursos. En cambio, cabe suponer que, 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. [68]

Estas interpretaciones nos remiten a la idea de que serán aquellos profesores que adscriben a narrativas legitimadas por los discursos organizativos quienes logren apropiarse de los cambios introducidos, apoyando en ellos su identidad. De este modo, las transformaciones exigidas por el entorno resultarán compatibles para ellos con el mantenimiento de los aspectos valorados de la institución escolar y de su papel en ella. En definitiva, sin pretender agotar la multiplicidad de factores que inciden en la capacidad de un centro escolar para abordar las exigencias del contexto a través del planteamiento de proyectos dirigidos a satisfacerlas, queremos destacar:

1. Las narrativas que cada organización construye sobre sí misma y sus docentes, así como su articulación con los discursos sociales.
2. La visión de las nuevas iniciativas y su coherencia con los proyectos originales. [69]

Otro factor identificado a lo largo de la investigación realizada como de especial relevancia se vincula con la propia formulación de los textos organizativos. En este sentido, adquiere significación el estilo retórico adoptado en su presentación, en tanto condicionante de las perspectivas de éxito en el emprendimiento que proponen. Dado que este aspecto no ha sido suficientemente estudiado todavía, contamos con escasos datos para apoyar las interpretaciones formuladas. Sin embargo, en una primera aproximación, podemos sostener que mientras que los estilos épico y romántico se constituyen en generadores de compromiso, en tanto prometen el logro del éxito tras la superación de las pruebas, los textos que asumen un estilo irónico o trágico condenan las iniciativas que presentan al fracaso. Creemos firmemente que profundizar en el estudio de la operación de estos mecanismos discursivos resultará una aportación de gran relevancia en futuros estudios. [70]

Algunas otras cuestiones de orden metodológico surgidas a partir del estudio que venimos comentando se desarrollan en el próximo apartado. [71]

#### **4. Algunas conclusiones sobre la aproximación narrativa a la investigación organizativa**

Tal como hemos ya señalado, las cuestiones de índole metodológica – tales como la definición del objeto y los métodos de estudio – han tendido a verse poco representadas entre las preocupaciones de los investigadores en el campo de las organizaciones educativas. Esta ausencia de un interés específico puede ponerse, según sostenemos, en relación con la evolución del propio ámbito de estudio. Mientras éste se mantuvo bajo el influjo del pensamiento positivista, la discusión metodológica parecía carecer de sentido, en tanto el objeto de la organización escolar se veía circunscrito a la indagación de los resultados del sistema educativo en su conjunto y la superioridad de los enfoques cuantitativos resultaba incuestionable. Cuando, más tarde, el interés se trasladó hacia los fenómenos particulares, el cuestionamiento acerca del modo de aproximarse a ellos pareció permanecer en el plano formal, tal vez, como marca diferenciadora respecto de los enfoques anteriormente predominantes. [72]

En el caso del estudio que aquí hemos presentado, por el contrario, los aspectos metodológicos se configuraron, casi desde su inicio, como una de las cuestiones a contemplar. Se planteaban, entonces, una serie de interrogantes en relación con las estrategias y los instrumentos más adecuados para generar conocimientos en relación con las organizaciones educativas y su funcionamiento, así como acerca de la posibilidad y la conveniencia de combinar distintos abordajes metodológicos. Una y otra se ven, según esperamos haber mostrado, justificadas a partir de experiencias de investigación con la hasta aquí reseñada. [73]

Resulta indudable que el establecimiento de relaciones entre las interpretaciones realizadas sobre información obtenida mediante instrumentos que abordan los hechos con lentes diversas – como es el caso de los cuestionarios y las entrevistas – presenta limitaciones y ofrece dificultades. Sin embargo, el intento puede resultar enriquecedor en tanto se evite la tentación de realizar comparaciones simplistas. En el caso específico del estudio presentado, en atención a la perspectiva de investigación defendida, se pretendió no forzar la búsqueda de coincidencias sino rastrear las significaciones que permitieran ampliar la comprensión de un tipo de fenómeno a la luz de las ideas surgidas de la aproximación a otro. Así, la identificación – mediante la aplicación del cuestionario – de factores que podían verse como incidentes en la definición de algunas dinámicas institucionales dio lugar a una indagación puntual que, pese a ello, no tenía el ánimo de confirmar estas ideas. En cambio, pretendía una comprensión más aproximada del modo en que se desarrollaban los procesos contemplados en el espacio limitado de una organización. Esta pesquisa de significados se vio acompañada de una búsqueda de los medios para captarlos y el acercamiento a la investigación narrativa fue la que consideramos adecuada. [74]

Si bien debe admitirse que, en algunas oportunidades, la apelación a metodologías dispares se convierte en una estrategia ocasional, vinculada a la conveniencia del momento, creemos que, en caso de estar adecuadamente

fundada y de responder a una intencionalidad de orden epistemológico, la utilización de abordajes diferentes no sólo es justificable sino pertinente. [75]

De manera similar, en el marco de los enfoques de la investigación centrada en el discurso, la complementariedad entre las perspectivas paradigmática y narrativa (BOLÍVAR 2002) ofrece importantes posibilidades de ampliar nuestro conocimiento acerca de los fenómenos organizativos. Este tipo de abordaje multirreferenciado permite, según hemos procurado ilustrar, captar la intertextualidad propia de los discursos organizativos. Esta polifonía, al "hacer resonancia" (FERNÁNDEZ 1994) con la propia persona del investigador, le permite construir conocimientos a partir del análisis de la propia implicación, tanto en su dimensión psicoafectiva y grupal como en la histórico-social (BARBIER 1988). [76]

El reconocimiento de la inevitable imbricación entre los discursos vigentes en el plano social general y los discursos organizativos (TAYLOR & ROBICHAUD 2004) ofrece una adecuada vía para entender la operación en el campo de lo micro, de los significados presentes en un nivel macro, huyendo de determinismos mecanicistas. De esta manera, contribuye a lo que consideramos una de las premisas básicas de un análisis institucional: respetar la peculiaridad de cada organización sin olvidar el marco social – cargado de significados – en el que se inserta. [77]

Asimismo, una perspectiva de estudio centrada en el discurso permite abordar no sólo la descripción sino también la conceptualización de estas interacciones a través de las conversaciones que interconectan todos los niveles de análisis (HARDY, LAWRENCE & GRANT 2005). En ellas, los significados – tanto sociales como organizativos – se plasman y, a la vez, se transforman y reconstruyen permitiendo la aproximación al conocimiento de los procesos de estabilización y de cambio (TAYLOR & ROBICHAUD 2004). [78]

En razón de los argumentos que venimos presentando y sobre la base de la experiencia de investigación presentada, creemos que un trabajo plurimetodológico y fundado en abordajes disímiles reviste importantes potencialidades. Es indudable, sin embargo, que la escasa sistematización de este tipo de práctica conlleva múltiples limitaciones. Una de las que consideramos más relevantes se refiere a la ausencia de mecanismos de control que aseguren la confiabilidad de las interpretaciones. Entendemos que, desde los enfoques de corte narrativo, se vuelve pertinente y casi necesario asumir una actitud crítica en relación con los tradicionales criterios de validez y de fiabilidad de raigambre positivista. En algunas de sus formulaciones, esta tradición epistemológica suele apelar al uso de instrumentos estandarizados de recolección de datos y al de ciertos medios técnicos de análisis de la información como garantes de "cientificidad". En cambio, el enfoque de la investigación narrativa se presenta como una atendible opción para la generación de conocimiento en el campo de las organizaciones educativas, a través de fuentes de datos alternativas a las tradicionales. [79]

Esto no significa, en modo alguno, que desestimemos la importancia del diseño de los instrumentos de recogida de datos. Por el contrario, entendemos que el diseño de constructos que favorezcan la emergencia de narrativas debe ser considerado en los futuros desarrollos de la modalidad narrativa de investigación. En este sentido, cabe recordar que la reconstrucción de las mismas fue posible, en el estudio presentado, gracias a la adopción de una modalidad abierta en la realización de las entrevistas. Sin embargo, creemos que una propuesta específicamente dirigida a motivar su emergencia hubiera favorecido la captación de los sentidos que estas construcciones discursivas vehiculan. [80]

Finalmente, otros dos aspectos en los que, de acuerdo con nuestra experiencia de investigación en este campo, debe profundizarse la reflexión están representados por la consideración de los estilos retóricos en el análisis de las narrativas institucionales y por el papel de *audiencia* de éstas que asume el propio investigador (MCKENNA 2004), al promover su enunciación. En este sentido, se hace imprescindible el mantenimiento de una posición de vigilancia epistemológica desde el mismo momento en que se establece la relación con la organización. [81]

Pese a las salvedades comentadas al final, tendentes a ajustar lo que entendemos aspectos aun por desarrollar en el marco de la investigación narrativa, esperamos haber mostrado que ésta plantea una serie de posibilidades que la vuelven idónea para el acercamiento a las organizaciones educativas. [82]

## Referencias

- Altopiedi, Mariana (2006). *La institución educativa ante las propuestas de cambio. ¿Crisis u oportunidad?* Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla. Programa de Doctorado Organización de Instituciones Educativas
- Ardoino, Jacques (1988). Vers la multiréférentialité. En Rémi Hess & Antoine Savoye (Eds.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (pp.247-265). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Barbier, René (1988). Imaginaire et transversalité. En Rémi Hess & Antoine Savoye (Eds.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (pp.201-213) Paris: Méridiens Klincksieck.
- Boje, David (2002). *Narrative methods for organizational & communication research*. London: Sage.
- Boje, David; Rosile, Grace; Durant, Rita & Luhman, John (2004). Enron spectacles: A critical dramaturgical analysis. *Organization Studies*, 25(5), 751-774.
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html> [Fecha de acceso: 08/05/2005].
- 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.
- Carspecken, Phil (1992). Critical ethnography in educational research. *Critical Pedagogy Networker*, 4(3), 11-18.
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colombo, Monica (2003). Reflexivity and narratives in action research: A discursive approach. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Research*, 4(2), Art. 9. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03colombo-e.htm> [Fecha de acceso: 22/08/05].

- Cortazzi, Martin (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Cunliffe, Ann; Luhman, John & Boje, David (2004). Narrative temporality: Implications for organizational research. *Organization Studies*, 25(2), 261-286.
- Czarniawska, Barbara (1997). *A narrative approach to organization studies*. Thousands Oaks: Sage.
- Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dodge Jennifer; Ospina, Sonia & Foldy, Gabrielle (2005). Integrating rigor and relevance in public administration scholarship: The contribution of narrative inquiry. *Public Administration Review*, 65(3), 286-300.
- Etzioni, Amitai (1975). *Organizaciones modernas*. Buenos Aires: Uteha.
- Fairhurst, Gail (2004). Textuality and agency in interaction analysis. *Organization*, 11(3), 335-353.
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1995). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En Ida Butelman (Ed.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp.153-174). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En Carlos Marcelo & Julián López (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp.134-172). Barcelona: Ariel
- Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria en el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gagné, Marylene; Koestner, Richard & Zuckerman, Miron (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Psychology*, 30(9), 1843-1852.
- Gold, Barry (1999). Punctuated legitimacy: A theory of educational change. *Teachers College Record*, 101(2), 192-219.
- Hardy, Cynthia; Lawrence, Thomas & Grant, David (2005). Discourse and collaboration: The role of conversations and collective identity. *Academy of Management Review*, 30(1), 58-77.
- Harris, Alma (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261- 270.
- Humphreys, Michael & Gurney, Paul (2004). Theorising narrative and identity: Laskarina holidays. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio de 2004.
- Kaës, René (1985). Introducción al análisis transicional. En René Kaës, Andre Missenard, Raymond Kaspi, Didier Anzieu, Jean Guillaumin & José Bleger, *Crisis, ruptura y superación* (pp.9-80). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Kaës, René (1996). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En René Kaës, José Bleger, Eugène Enriquez, Franco Fornari, Paul Fustier, René Rousillon & Jean-Pierre Vidal, *La institución y las instituciones*. Estudios psiconalíticos (pp.15-67). Buenos Aires: Paidós.
- Labov, William (1982) Speech acts and reaction in personal narrative. En Deborah Tannen (Ed), *Analyzing discourse* (pp.219-247). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lapassade, Georges (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lounsbury, Michael & Ventresca, Marc (2003). The new structuralism in organizational theory. *Organization*, 10(3), 457-468.
- Mckenna, Stephen (2004). "Conscience" and the narratives of organizational members. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio.
- Miller, Lynne (1998). Redefining teacher, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. En Andy Hargreaves, Anne Lieberman, Michael Fullan & David Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp.529-543). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pentland, Brian (1999). Building process theory with narrative: From description to explanation. *Academy of Management Review*, 24(4), 711-724.
- Prethuis, Robert (1962). *The organizational society*. Nueva York: Knopf.

- Reason, Peter & Mcardle, Kate (2005). *Action research and organizational development*. En Thomas Cummings (Ed.), *Handbook of organization development* (pp.85-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reed, Michael (1996). Organizational theorizing: A historically contested terrain. En Stewart Clegg, Cynthia Hardy & Walter Nord (Eds.), *Handbook of organizations studies* (pp.23-54) London: Sage.
- Riessman, Catherine (2004). Narrative analysis. En Michael Lewis-Beck, Alan Bryman & Tim Futing Liao (Eds.), *Encyclopaedia of social science research methods* (pp.705-709). London: Sage.  
Disponible en: <http://www2.bc.edu/~riessman/pdf/Narrative.pdf> [Fecha de acceso: 25/08/2005].
- Rodríguez, Amardo (2002). Redefining our understanding of narrative. *The Qualitative Report*, 7(1).  
Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/rodriguez.html> [Fecha de acceso: 27/07/05].
- Sandín, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schlemenson, Aldo (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, James & Robichaud, Daniel (2004). Finding the organization in the communication: Discourse as action and sensemaking. *Organization*, 11(3), 395-413.
- Van Der Berg, Rudolf & Slegers, Peter (2000). La capacidad de innovación en las escuelas de Secundaria: un estudio cualitativo. En Araceli Estebarez (Ed.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp.329-350). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Williams, Bruce (1996). Four dimensions of the school change facilitator. *Journal of Staff Development*, 17(1), 48-50.
- Zilber, Tammar (2002). Institutionalization as an interplay between actions, meanings and actors: The case of a rape crisis center in Israel. *Academy of Management Journal*, 45(1), 234-254.

## Autores

Paulino MURILLO ESTEPA, Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación, Asesoramiento). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla.

Ámbitos de especialización: Organización y Gestión de instituciones educativas, Innovación Educativa, Asesoramiento y Formación del Profesorado. Línea de investigación actual: Los procesos de mejora y el aprendizaje organizativo en las instituciones educativas.

Contacto:

Paulino Murillo Estepa  
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
C/ Camilo José Cela s/n  
41018, Sevilla, España  
E-mail: [paulino@us.es](mailto:paulino@us.es)

Mariana ALTOPIEDI, es miembro del Grupo de Investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación, Asesoramiento). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla.

Ámbitos de especialización: Análisis Institucional, Innovación Educativa y procesos de cambio y mejora. Línea de investigación actual: Las instituciones educativas ante los procesos de cambio.

Contacto:

Mariana Altopiedi  
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
C/ Camilo José Cela s/n  
41018, Sevilla, España  
E-mail: [mariana.altopiedi@gmail.com](mailto:mariana.altopiedi@gmail.com)

## Cita

Murillo Estepa, Paulino & Altopiedi, Mariana (2006). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604141>.