

EL «MUNDO DE LA VIDA» DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES. APORTACIONES A UNA TEORÍA DEL CAMBIO EN EDUCACIÓN

Rodrigo Juan García Gómez

Gabinete Técnico del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

RESUMEN

La investigación que se presenta en este artículo pretende poner de manifiesto la relevancia de las interacciones entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y escolar, a la hora de entender y promover los procesos de innovación. Este propósito se ha materializado en el estudio del denominado «*mundo de la vida*» de varios centros educativos de primaria y secundaria. Se ha prestado especial atención a la influencia o «*colonización*» que ejercen los *subsistemas sociales* sobre ese «*mundo de la vida*» propio de cada institución. Por otra parte, se han encontrado también algunas evidencias que ilustran la capacidad de las personas y los grupos para actuar de forma independiente respecto de esa presión social. Este estudio confirma que la innovación educativa es una construcción poliédrica y compleja y, a la vez, contextualmente posible; debiendo estar presidida por un objetivo profundamente ético: la mejora de las prácticas de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: innovación educativa, mejora escolar, reforma del sistema educativo, organización escolar, liderazgo.

ABSTRACT

The aim of this research is to show up the relevance of interactions among different systemic components of the social and school life, in order to understand and promote innovation processes. This target has been taken to account through the study of the so called «*world of life*» within several primary and secondary schools. Special attention has been paid to the influence or «*colonization*» that the social subsystems exert on that internal «*world of life*» of the institutions. On the other hand, some evidence also show the capacity of people and groups to act independently from this social pressure. This study confirms that educational innovation is a *polyhedral* and *complex* construction and, it is simultaneously, *contextually* possible. It must be led by a *deeply ethical goal: the improvement of educational practices, and the quality of learning.*

KEY WORDS: educational innovation, school improvement, educational reform, school organization, leadership.

La presente aportación recoge, a modo de breve reseña, algunas de las constataciones de una investigación que pretendía poner en evidencia la complejidad, pero también la viabilidad, de la innovación educativa, explorando las ideas y prácticas hegemónicas presentes en las instituciones educativas.

La indagación empírica a la que nos estamos refiriendo surgió ante la demanda de la Administración de llevar a cabo una tarea de asesoramiento a centros con un cometido especialmente complejo, por estar situados en contextos geográficos, económicos, sociales y culturales, que podemos considerar «en los márgenes»¹.

El reto planteado se mostraba apasionante y nuestra experiencia previa nos alentó a aceptarlo². No obstante, desde los primeros momentos, tomábamos conciencia del complejo entramado de factores interrelacionados que operaban en estos contextos educativos, así como del escaso conocimiento teórico-práctico disponible para dar cuenta de ellos. Esta constatación suscitó la iniciativa de simultanear el desarrollo de la práctica asesora con el trabajo de investigación.

La investigación consistía en la realización de un complejo proceso de indagación en torno a una hipótesis de partida:

La relevancia de significado teórico y práctico que ostenta la compleja red de interacciones, entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y escolar, cuando se desea comprender los procesos de innovación, así como contribuir a su sostenibilidad.

Esta concepción de los procesos de innovación y cambio nos permitió componer una visión más precisa, poliédrica y en red de las condiciones necesarias para facilitar su viabilidad y consolidación.

¹ En los márgenes del sistema económico, social, cultural y escolar «normalizado», presentando, entre otras características, las de: alta tasa de fracaso escolar, reiterados episodios de violencia, escolarización de un importante porcentaje de niños y jóvenes de etnia gitana —procedentes de asentamientos en casas prefabricadas o en chabolas—, de población extranjera y de colectivos social y culturalmente desfavorecidos.

² El autor de esta investigación contaba en su haber con bastantes años de ejercicio docente y de actuaciones de asesoramiento a mejoras de prácticas escolares. Había desempeñado durante algún tiempo puestos directivos y de coordinación en centros, y había dedicado varios años de práctica profesional al diseño y desarrollo de la formación en ejercicio de profesorado, asesores y orientadores. Asimismo, había tenido la oportunidad de participar en la elaboración de normativas para la promoción de la mejora de las organizaciones escolares, tomando parte activa en numerosos debates profesionales y en movimientos e iniciativas de cambio educativo encaminados a componer un modelo de asesoramiento escolar crítico y colaborativo. Disponía, por tanto, de información contrastada y asumida sobre las relaciones de aprendizaje y sobre el trabajo con el profesorado, así como de una conveniente base teórica y de habilidades sobre el desarrollo de prácticas de asesoramiento. Parte de esa competencia profesional se recoge en varios trabajos publicados por el autor, que aparecen recogidos en las referencias bibliográficas aportadas en este trabajo.



I. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL «MUNDO DE LA VIDA» DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El proceso al que nos venimos refiriendo se materializó, entre otras actuaciones, en un estudio de las singularidades del denominado «*mundo de la vida*» de varios centros insertos en contextos marginales y, entre ellos, de una manera más específica, un instituto de educación secundaria.

Nuestra tarea consistió en la identificación y análisis de las conductas, influidas o «*colonizadas*» por distintos subsistemas sociales, presentes en el «*mundo de la vida*» de las escuelas³ observadas. Asimismo, se trató de observar si los grupos y las personas que los componían eran capaces de reelaborar tanto la influencia colonizadora como sus rutinas de respuesta. Esta capacidad de «*reelaboración*» indicaría la posibilidad real de las organizaciones para cambiar o innovar, desligándose así de ese discurso determinista de la mera adaptación de las organizaciones a la influencia de los sistemas sociales y/o a los supuestos no discutidos que persisten en el «*mundo de la vida*» de cualquier organización.

Los conceptos de «*mundo de la vida*» y «*colonización*», a los que hacemos referencia, forman parte del conjunto de aportaciones que nos ofrece la «*Teoría de la Acción Comunicativa*» de Habermas y que hemos utilizado como nociones fundamentales de nuestra investigación. La razón de ese protagonismo estribaba en la coherencia de dichas contribuciones con nuestra posición sobre la «construcción democrática del conocimiento», enfoque teórico-práctico en el que nos apoyamos para desplegar nuestra práctica asesora.

El concepto de «*mundo de la vida*» hace referencia al escenario, con todo un complejo conglomerado de ingredientes, en donde alcanzan sentido propio los actos sociales y en el que el investigador debe situarse si quiere comprender el significado de las conductas de los sujetos. Este concepto se relaciona, por tanto, con ese conjunto de convicciones, más o menos manifiestas aunque compartidas por un grupo, que, sin ser sometidas a diálogo colectivo, son asumidas como referentes ideológicos y prácticos no debatidos.

El «*mundo de la vida*» acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas y supone un contrapeso conservador (a modo de referencia de valor) ante el riesgo de disenso y dispersión que supone todo proceso de entendimiento (al fin y al cabo, en esto consiste cualquier propuesta o práctica innovadora). En la acción comunicativa, los agentes —según Habermas (1988, vol. I: 104 y 105)— sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a cualquier pretensión de validez de una nueva idea, práctica... susceptible de crítica. De ahí la enorme relevancia explicativa que para el cam-

³ Utilizamos el término *escuela* como una expresión genérica con la que nombrar a cualquier establecimiento del sistema de educativo no universitario que pretenda el ejercicio de una acción pedagógica formalizada.

bio educativo posee el estudio de ese conglomerado de ingredientes ideológicos, emocionales, comportamentales... que conforman el «*mundo de la vida*» de cada institución educativa.

Por otra parte, el concepto de «*colonización sistémica*» hace referencia a las distintas formas de influencia que ejercen los subsistemas sociales y los propiamente escolares sobre ese «*mundo de la vida*» de las instituciones.

«Los imperativos de los subsistemas autonomizados penetran en el mundo de la vida e imponen, por vía de la monetarización y la burocratización, una asimilación de la acción comunicativa a los ámbitos de acción formalmente organizados, y ello aún en los casos en que el entendimiento sigue siendo fundamentalmente necesario como mecanismo de coordinación de la acción». (Habermas, 1988, vol. II: 572)

Para *identificar la influencia colonizadora* de los subsistemas sociales y escolares sobre el «*mundo de la vida*» de las organizaciones de enseñanza, en un primer momento, recurrimos al *análisis y conocimiento en profundidad* de una serie de subsistemas, que hemos denominado *entornos epistemológicos, sociales y escolares de colonización*. Estos entornos se nutren de una serie de significados sobre determinados conceptos y prácticas sociales dominantes, como los de:

- Innovación, cambio, asesoramiento, cultura docente, de asignatura y de las instituciones docentes. Poder y relaciones internas en las organizaciones escolares.
- Las políticas administrativas de reforma escolar.
- Los usos sociales, culturales y económicos en las sociedades postmodernas.
- Las creencias y prácticas de formadores, asesores, evaluadores, directivos y profesores sobre algunos problemas acuciantes que aparecen en las escuelas. En este caso, analizamos la problemática que ponía la presencia de conductas violentas en las escuelas.

Esta revisión analítica nos permitió, por una parte, desenmascarar una serie de supuestos, pretendidamente incontestables, presentes en los subsistemas económico, político-administrativo y socio-cultural y, por otra, obtener de cada uno de estos subsistemas una serie de categorías que, a modo de lentes de indagación, podríamos utilizar para la observación del «*mundo de la vida*» de las instituciones de enseñanza.

De esta manera, pudimos proceder al estudio etnográfico del «*mundo de la vida*» de determinadas instituciones escolares. Utilizamos, para ello, como diseño de investigación el «*estudio de caso*» que es una forma de investigar definida por una *unidad* delimitada y con un claro sentido en sí misma (Stake, 1998), y que permite utilizar distintas técnicas y metodologías⁴. Constituía una plataforma idó-

⁴ Los *estudios de caso*, según Bolívar (2000), suelen incluir una serie de características que son coincidentes con las que se incorporan en nuestra investigación:

- «*Interpretativa*»: Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores. Se intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.



nea para el desarrollo de una indagación de corte cualitativo y hermenéutico como la nuestra.

II. LOS ENTORNOS DE «COLONIZACIÓN»

Antes de exponer algunas de las ideas, prácticas, expectativas... presentes en el «*mundo de la vida*» de las organizaciones escolares, y al objeto de lograr una mayor comprensión de aquéllas, nos ocupamos en este apartado de apuntar brevemente algunos de los significados dominantes —sobre determinados conceptos y prácticas sociales— en los aludidos *entornos epistemológicos, sociales y escolares de colonización*.

Los valores y las prácticas emergentes en un determinado momento histórico invaden el pensamiento y el discurso del profesorado —y de otros ciudadanos— y se concretan en decisiones y actuaciones dentro de cada organización de enseñanza. Pretender conocer el sentido de las actuaciones de los profesionales, sin identificar las prácticas sociales dominantes que podrían estar ejerciendo su acción colonizadora, es arriesgado y podría llevarnos fácilmente a error. Hoy aparecen en la jerga profesional de los docentes, formadores, asesores, supervisores... una serie de términos que están al abrigo de un determinado momento histórico y espacio geo-político: usuarios, estándares de calidad, «premios de calidad», «calidad total», planes de mejora, análisis de impacto, eficacia docente, rendimiento de cuentas, rendimiento escolar, rendimiento docente, conocimiento experto, escuelas excelentes, «ranking» de centros, «materiales a prueba de profesores», objetores escolares,

-
- *Naturalista*. Se trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden. Comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación.
 - La *selección* de la muestra es deliberada, no aleatoria o probabilística, de tamaño reducido. No se pretende tanto la generalización, cuanto la comprensión, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla.
 - El *diseño* es flexible y emergente, adaptado a las condiciones, normalmente cambiantes, en las que suele darse el proceso investigador. Así, los casos pueden ser determinados por «bola de nieve» o «en cadena», según avanza la investigación.
 - El *proceso* de investigación suele emplear gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes. Una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa (eventos/hechos), importando principalmente cómo son experienciados/vividos por las personas/agentes (entrevistas, otras técnicas discursivas o narrativas).
 - El *yo como medió*: en lugar de una imparcialidad externa, se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Se emplea un lenguaje expresivo, donde la voz personal está presente en el texto.
 - *Atención a lo particular*, sin pretender transformarlo en enunciados generales. La investigación biográfica, como la cualitativa, se dirige a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad» [265].

alumnos violentos, centros «gueto», itinerarios formativos... Explicar los procesos de cambio, sin recoger las consideraciones anteriores, puede ser claramente insuficiente. Es preciso conocerlas y ponerlas en relación con otras variables internas a las escuelas y de los profesionales que las «habitan», al objeto de ir conformando una red de análisis y explicación de las respuestas de los centros ante las reformas y las propuestas innovadoras.

A lo largo de nuestra tarea asesora y de investigación, veníamos tomando conciencia de la poderosa influencia ejercida por los sistemas sociales sobre el «*mundo de la vida*» de las instituciones educativas y sobre las reacciones de éstas a las propuestas de innovación. Por ello, simultáneamente al trabajo de asesoramiento, fuimos realizando indagaciones de tipo teórico que nos permitieran comprender los enredados vericuetos por los que se conformaban esos efectos que se han venido denominando «*de la colonización*».

II.1. EL CONOCIMIENTO Y LAS ACTITUDES EXPERTAS SOBRE LA PROMOCIÓN DE LOS CAMBIOS EN EDUCACIÓN: *LA INNOVACIÓN Y EL ASESORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LAS ESCUELAS*

Como ya hemos adelantado, este conjunto de indagaciones teóricas fue organizado alrededor de una serie de entornos que consideramos significativos. El primero lo titulamos: *La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación*. En el estudio de este entorno pudimos constatar que la innovación era un proceso lo suficientemente complejo como para que fuese suficiente la aplicación de elementos simples de análisis y de actuación basados en la bondad o maldad de las intenciones de los diseñadores o de quienes las desarrollan (Bolívar, 1999, 2000; Domingo, 2001; García, 2001; Hernández, 2002). Se iniciaba un camino de conocimiento y desarrollo de la promoción de los cambios en el que, por ahora, sólo percibíamos la tímida apertura de una vía salpicada de grandes retos.

Estamos seguros de algo, y es que ese camino sólo se podría construir sobre la base de una «*práctica discursiva*», que legitimara una actuación asesora gracias al uso del diálogo frente al uso y abuso de la «*razón técnica*» y de la imposición experta en la planificación y desarrollo de las innovaciones educativas y de la mejora de la escuela⁵. Aprendimos que la innovación de las prácticas de enseñanza se podría

⁵En García (2001: 6) se afirma:

«La tecnificación permite legitimar la imposición de la desigualdad, reduciendo los problemas de poder y de reparto de riqueza a problemas técnicos. Desde esta óptica, las respuestas a las grandes cuestiones económicas y sociales se presentan siempre como respuestas técnicas, como si no dependiesen de planteamientos ideológicos y prioridades éticas. ¿Cómo se puede incrementar la tasa de crecimiento económico, cómo se puede prevenir una crisis, cómo se han de redistribuir los ingresos sin poner en peligro la estabilidad del sistema? Se pretende que las respuestas sólo pueden ofrecer-



facilitar únicamente desde un trabajo de «*reculturalización*», es decir, desde un análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales, encaminado a lograr un trabajo colegiado real y contrario al de «*reestructuración*» o reorganización más o menos superficial —«*colegialidad fingida*»— de las estructuras de funcionamiento de las organizaciones docentes.

II.2. LAS DECISIONES DE TIPO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO: *LA ÚLTIMA ETAPA DE LA REFORMA LOGSE*

El segundo de los entornos se refería a otro de los contextos especialmente relevante: las decisiones de tipo político-administrativo inspiradoras de la realidad escolar que asesorábamos. En nuestro estudio nos encontrábamos en un momento cargado de significado, el de «*reforma de una Reforma*» que no había acabado de implantarse. Lo denominamos «*La última etapa de la Reforma LOGSE*».

En el estudio de las decisiones político-administrativas que se adoptaban, en estos momentos, pudimos observar la evolución que sufría la regulación normativa del principio de «equidad» en la educación y el debate social que generó este cambio de rumbo. Tratábamos de explicar, con ello, la tremenda confusión surgida en el profesorado. Pudimos constatar cómo se convertían las manifestaciones de rechazo a la LOGSE en una coartada para eludir cualquier cambio.

La experiencia de apoyo y asesoramiento en centros situados «en los márgenes» nos permitió conocer la ausencia de desarrollo real del concepto de comprensividad. En esos momentos pudimos observar la crisis en la que se encontraba dicho concepto como respuesta curricular y organizativa. Por un lado, el alumnado que se incorporaba a los centros necesitaba un currículo comprensivo —animado precisamente desde la Reforma LOGSE—, una organización horaria menos rígida y disciplinas más globalizadas, una acción tutorial importante, la presencia de contenidos curriculares más funcionales y actitudinales, etc. Por otro, estas necesidades se enfrentaban a una tradición académica que constituía un referente profesional y una base segura para una parte del profesorado. En estos momentos, esta tradición estaba siendo amparada y reafirmada por las regulaciones y declaraciones políticas dominantes. Se ponía de manifiesto un profundo desajuste de expectativas que podría explicar, en parte, determinadas posturas corporativas de enquistamiento. Desde estas condiciones era muy difícil contar con el profesorado para afrontar las

las las teorías económicas y los «técnicos» que las interpretan. Se trata de un pensamiento de acción instrumental y elección racional que Habermas (1985, 1986, 1987) denomina «acción técnica». Desde ahí se obvia que estas cuestiones pudiesen resolverse acudiendo a interpretaciones morales acerca de lo que verdaderamente constituye una vida humana, una vida buena. Nos convencen o nos autoconvencemos de que nuestra sociedad progresa, que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que los problemas derivados de las desigualdades son un mal inevitable que a alguien tenía que tocarle.

situaciones complejas con las que se encontraba el sistema educativo, entre ellas el respeto y el derecho a la diversidad.

Las situaciones anteriores fueron, en ocasiones, los emergentes de una serie de rutinas profesionales, entre las que destacaba la consideración del currículo como patrimonio de los docentes e incluso un elemento al servicio de sus propios intereses. Las demandas del resto de la comunidad educativa pasaban a un lugar muy secundario.

Otro de los aspectos presentes, que había dejado de «posar» la LOGSE —al igual que, seguramente, otras propuestas de cambio—, había sido la creación de un importante sentimiento de «*descualificación*» en el profesorado. Muchas de las «nuevas» habilidades requeridas para la implantación de la Reforma LOGSE se habían basado en el desprestigio de aquellas otras «más tradicionales» y que, sin embargo, constituían referencias estables para los docentes. Estos profesionales, por formación inicial, por experiencia como alumnos, por ejercer una tarea laboral de difícil cualificación a través de programas formales⁶... habían incorporado una serie de expectativas y rutinas que les aportaban seguridad: un contenido a transmitir claro, estable, riguroso y lógico; un modo de transmisión instaurado y reconocido —la lección magistral, más o menos, apoyada en recursos tecnológicos—; la autoridad que se les otorgaba ante las familias; el dominio del conocimiento de una disciplina —aspecto que se conseguía gracias a los años de experiencia y que, por tanto, suponía un grado importante de consideración—, el apoyo desde la comunidad educativa al considerarles depositarios de un conocimiento valioso, etc.

La inexistencia de referentes prácticos y con prestigio para el desarrollo de nuevos «roles» (sin la cobertura de sensibilización y formación requerida, sin el aprovechamiento del capital tradicional de que disponía el profesorado, como su interés histórico por el aprendizaje de sus alumnos o por la utilización de los contenidos de la asignatura como elementos del desarrollo personal, cultural y humano) produjo como efecto «perverso» un enorme sentimiento de «*descualificación*» en el profesorado. Una vez más se ponía en evidencia cómo las reformas educativas se

⁶ «Sabemos de la dificultad que supone la formación para una «actividad laboral inusual, porque tiene un ‘objeto’ difícil de especificar’. El objeto de la actividad laboral de otros trabajadores puede ser una pieza de acero o un montón de formularios de seguros; pero en la enseñanza es algo así como la mente de los alumnos, o su capacidad para aprender. No es extraño que incluso profesores de mucha experiencia y de gran aptitud hagan observaciones como esta: ‘No sé lo suficiente sobre lo que hago. En realidad no sé cómo enseñar, a no ser por la intuición: porque no sé realmente cómo aprenden las personas. Creo que nadie lo sabe. Pienso que trabajamos ‘a la buena de Dios’. [...] En la mayoría de las escuelas que conozco, los trabajos —con independencia de su definición— se abordan con un conjunto de habilidades artesanales que establecen la diferencia entre un profesor efectivo y alguien que se limita a mantenerse a flote. Digo habilidades ‘artesanales’ pues son imposibles de abordar en programas de formación formales, como lo demuestran los recuerdos vividos, y a veces amargos, de los primeros años de los profesores. Estas habilidades incluyen la transmisión de información, estrategias de dirección de grupos, de relacionar alumnado entre sí, de distribución del tiempo, y de control de las propias emociones». (Connell, 1997: 86-87)



planteaban sin la consideración esencial de lo que significaban para el profesorado (Connell, 1997).

A esta situación se sumó una política comercial de elaboración «desaforada» de materiales curriculares que la Reforma LOGSE, en su desarrollo, había llevado consigo. Estos materiales, que en su diseño «formal» cumplían con los requisitos establecidos en los Reales Decretos de currículo, transmitían sin embargo —como mensaje— que el conocimiento podía contenerse en un lugar determinado —el libro de texto— del que el estudiante podría simplemente «extraerlo» mediante un ejercicio de memorización. Esto también colaboró, interesadamente, a constituir ese sentimiento de «descualificación» del docente, quedando expropiado de cualquier reflexión⁷.

II.3. LAS PRÁCTICAS ECONÓMICAS, POLÍTICAS, SOCIALES Y CULTURALES DOMINANTES:

LA «INCERTIDUMBRE» COMO MARCO CULTURAL Y DE PENSAMIENTO

El tercer entorno de colonización analizado lo titulamos «*La 'incertidumbre' como marco cultural y de pensamiento*». Su estudio ponía de manifiesto el estrecho vínculo de muchas preocupaciones, rutinas y discursos habituales del profesorado —la «cultura» de lo escolar— con una determinada situación o, mejor aún, «*condición social*» (Bolívar, 1999) que ha venido en llamarse la *postmodernidad*.

La pérdida de confianza en las anteriores creencias ilustradas sobre el progreso y la emancipación contribuían a que las instituciones de enseñanza se encontraran sin marcos sólidos de referencia para la construcción y actuación profesional y social. El término «*incertidumbre*» pretendía poner en evidencia la ausencia de modelos éticos inspiradores de los usos sociales, económicos, políticos y también educativos, así como la ausencia de identidades en las que apoyar una renovada práctica escolar. En este tercer entorno analizábamos tres componentes básicos: el *globalismo financiero* totalizador y, al parecer, única referencia económica, política y social; la *sociedad de la información* y del conocimiento, una estructura en red, con

⁷ Connell (1997:87) confirma esa opinión, desde otro contexto, comentando cómo «Michael Apple y sus compañeros de trabajo han observado de qué forma los materiales curriculares comerciales que se han proporcionado a las escuelas de los Estados Unidos tienden a descualificar al profesor, o a reemplazar las habilidades que les son familiares a los docentes por otras nuevas [...]. No se sabe hasta dónde ha llegado esta descualificación en el conjunto del mundo de la enseñanza. Pero es evidente que el potencial descualificador está presente en todas las propuestas de cambio que ubican el control sobre el trabajo del profesor en la dirección de la escuela [en nuestra tradición sería en la administración y sus servicios de control] o en empresas comerciales. En las escuelas para personas desfavorecidas, la posibilidad descualificadora está en el pequeño culto que, de vez en cuando, se rinde a caracteres carismáticos o a ideas brillantes, que alcanzan popularidad gracias a la prensa o a los políticos, como medios de salvación de las escuelas 'fracasadas': Dirección Severa, o Compromisos de Aprendizaje, o Instrucción Directa, etc. Es sorprendente que nunca se haya dado culto a la Capacidad de Decisión por los profesores; quizá convendría iniciarlo».

«nodos» de control de la información y flujos de datos, instaurados en tiempo cero y en espacios virtualmente compartidos; y las prácticas políticas de «terceras vías» que, en sus actuaciones ante la ciudadanía, se manifestaban algo frívolas, con una escasa conciencia ética y salpicadas de escándalos políticos y económicos, poniendo en evidencia un irreflexivo vaciamiento de la democracia.

A lo largo del estudio de este entorno económico, socio-cultural y político pudimos observar cómo los usos sociales de la postmodernidad actuaban de manera, a veces imperceptible, pero persistente y penetrante, influyendo en las ideas y prácticas educativas en el momento en que desarrollábamos nuestro trabajo de asesoramiento en determinadas instituciones de enseñanza situadas en «los márgenes».

El análisis de las prácticas sociales de la postmodernidad nos facilitó suficientes claves que, sin ser las únicas, no debían, en ningún caso, soslayarse a la hora de explicar los procesos de cambio educativo. En una sociedad donde la idea de beneficio económico se convertía en un deseo pretendidamente natural, y en el aval de cualquier conducta o decisión, difícilmente podía promoverse un cambio en las prácticas de enseñanza de los centros que requiriera tiempo, dinero y esfuerzo. Lo más «eficaz» y económico —desde este nuevo marco de valores— era relegar la petición del cambio para lugares, instituciones e itinerarios «especiales» que «pretendidamente» rentabilizarían el esfuerzo, sin que se exigiera, de hecho, cambiar lo cotidiano, lo tradicional, los modos de vida profesional más habituales.

Nos encontrábamos en una sociedad conformada sobre la base de códigos culturales que pretendían constituirse en claves de identidad para cualquier individuo que quisiera encontrarle sentido a su realidad. La interpretación que una persona desease hacer de su práctica cotidiana iba a estar sujeta a los mensajes que trasladaban las «redes» de conmutadores de información y conocimiento que dibujaban la geometría de nuestra sociedad real y virtual. En estas condiciones era muy complicado que la escuela pudiera generar prácticas alternativas, críticas y de transformación. Es tremendamente difícil encontrar referentes de identidad personal y colectiva que no procedan de los modelos sociales construidos de manera interesada. Aunque, al mismo tiempo, estemos convencidos de que sin prácticas alternativas no es posible el cambio y la innovación educativa. Necesitamos más que nunca —a pesar de la dificultad de la tarea— crear y difundir nuevas y «buenas» prácticas.

En un momento caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, y los llamados «efectos colaterales» del normal proceder de los usos sociales dominantes, puede entenderse ese deseo por refugiarse en lo que, en otros tiempos, aportaba certeza y estabilidad, es decir, en los objetivos que en la modernidad se le encargaban a las instituciones de enseñanza y más aún en un sistema educativo como el nuestro, heredero de los *valores universales* del «nacional catolicismo».

Parece, por tanto, evidente que, con estos mimbres, el cesto educativo esté entretejido con grandes grietas: (i) desinterés por acercar las prácticas organizativas y curriculares de los centros a las necesidades de los más jóvenes, y dentro de ellos a los más desfavorecidos; (ii) argumentaciones de todo tipo para defender de manera encubierta la exclusión educativa; (iii) admitir el malestar docente como algo que «viene dado», evitando que pueda analizarse el desajuste producido entre la fantasía



de orden forjada por el sistema, unos profesionales afincados en lo más tradicional de su tarea y una realidad asentada en lo complejo y lo indeterminado.

Los usos sociales dominantes no facilitan modelos profesionales que permitan al profesorado salir de una situación de falta de ilusión; los referentes sindicales y de renovación pedagógica son confusos, e impregnados por la obsesión de la «eficacia» electoral y el saneamiento económico, además de la falta de compromiso real con las bases; todo se administra desde las estructuras y no desde las relaciones «cara a cara». Se incorpora la gestión empresarial a las escuelas, tachando de «vieja guardia» al conjunto de profesionales que siguen apostando por una escuela pública de «todos» y para «todos», con un currículo contrahegemónico comprensivo y democrático.

II.4. EMERGENTES PROBLEMÁTICOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LA «VIOLENCIA ESCOLAR»

Habría más contextos susceptibles de ser analizados para poder completar el marco de interpretación y de acción (un «artefacto» relacional de «nodos» y condiciones) que, a modo de red en expansión y provisto de ley de composición interna, nos permita seguir reconstruyendo y revisando el conocimiento existente sobre la promoción de innovaciones en educación. Uno de ellos es el referido a los contenidos sobre los que versan las innovaciones. Las demandas de actuaciones asesoras, desde las organizaciones de enseñanza, se hacen en relación con cuestiones muy dispares. Por su destacada presencia, especialmente en centros situados en «los márgenes», identificamos un cuarto entorno de análisis: *la «violencia escolar»*.

A la hora de trabajar con este contenido, realizamos una categorización propia y un posterior estudio crítico de los posicionamientos teóricos y prácticos que solían utilizar los formadores, los asesores y las propias Instituciones docentes para abordar los problemas de convivencia (la educación para la «Paz», la prevención de la «intimidación», la retórica del «enmascaramiento», la burocrática disciplina escolar...), desde la convicción de que cualquier planteamiento sobre la violencia en las aulas, pasillos... debería oponerse a un examen simple de la situación, o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas. Entendimos que era engañosa la práctica de recurrir a medidas puntuales para resolver determinadas manifestaciones de violencia. Era necesario que las propuestas incorporasen actuaciones estructurales y significativas que afectaran e implicasen la planificación y el desarrollo del currículo, la organización y las relaciones de poder de las que se nutre la realidad social de las escuelas, sus creencias y sus prácticas de enseñanza. Entendíamos que la violencia escolar era un fenómeno que, teniendo fuertes raíces sociales y culturales, se encontraba condicionada y mediada por las políticas educativas y las prácticas culturales, así como por la distribución de poder que se producía en cada institución de enseñanza.

El acercamiento a un modelo alternativo de comunidad educativa democrática —antídoto de prácticas violentas— estaba ineludiblemente relacionado con el marco teórico y estratégico del que se dota así mismo cada centro para trabajar la violencia.



III. ALGUNAS DE LAS «HUELLAS» ENCONTRADAS EN EL MUNDO DE LA VIDA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

En el apartado anterior anunciábamos que buscaríamos indicios de la presencia de los denominados «entornos colonizadores» en el «*mundo de la vida*» de determinadas instituciones educativas situadas en los «márgenes». Pues bien, extraemos en este apartado algunas de esas huellas referidas a un Instituto de Educación Secundaria, que hicimos objeto de un «estudio de caso».

A partir del *Diario de campo*, en donde recogíamos la trama de acciones y reacciones generadas en los habitantes de una determinada organización escolar, sobre una serie de propuestas e iniciativas de innovación, se seleccionaron un conjunto de «*incidentes críticos*»⁸ que nos permitieran indagar en el «*mundo de la vida*».

En primer lugar nos propusimos interpelar el discurso y las acciones de los sujetos, realizando para ello dos tipos de análisis. Uno de ellos, tenía como objetivo sacar a la luz aquellos *supuestos* —*no sometidos a debate*— referidos a los *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a cuestiones centrales en la tarea de una institución educativa); el otro, trataba de identificar las «*pretensiones de poder*» y las «*pretensiones de verdad*» presentes en el discurso de los sujetos protagonistas.

En lo que se refiere al *primero de los análisis* —es decir, la detección de los significados que los sujetos tenían sobre los conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje—, estudiamos los relatos, basándonos en una serie de preguntas que en otras investigaciones similares ya habían mostrado su operatividad y que habíamos utilizado en la aplicación de las entrevistas y en los análisis de documentos⁹. Nos referimos al análisis y registro de las consideraciones que hacían los sujetos sobre lo que *la escuela es...*, *en la escuela pasa...*, *el profesorado es...*, *el profesorado hace...*, *la escuela debía de ser...*, *el profesorado debía ser...*, *el profesorado debía hacer...*, *la relación institución educativa/profesorado y sociedad es...*, *la relación institución educativa/profesorado y sociedad debía ser...*, *las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la Administración y de los agentes sociales) son...*, *las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la Administración y de los agentes sociales) debían ser...*, *cuáles eran sus referencias curriculares, relacionales y didácticas... y sus explicaciones al respecto...*, *cuáles debían ser sus referencias curriculares, relacionales y didácticas... y sus explicaciones al respecto...*, *lo que las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales les permiten...*, *lo que las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales les debían permitir...*, *en qué consisten las prácticas de las instituciones educativas y del profesorado, del alumnado y de las familias...*, *en qué debían consistir las prácticas de las instituciones educativas y del profesorado, del alumnado y de las familias...*

⁸ Los incidentes críticos fueron seleccionados, en primer lugar, sobre la base de que fueran considerados como cruciales por los propios protagonistas y, en segundo lugar, por cumplir los siguientes criterios: representatividad, relevancia y equilibrio. (Guba, G., 1983; Bolívar, A. 2000)

⁹ Véanse, entre otros, a Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortesy Simo, 1993.

Una vez constatadas la presencia y el significado de las anteriores cuestiones para los grupos de sujetos, fue necesario ponerlas en relación con el *segundo de los análisis*, es decir, con lo que hemos llamado la búsqueda de las *intenciones* de las acciones. Para ello recogimos las aportaciones de los filósofos del lenguaje —Austin (1996), entre otros— que incorporan el análisis del contenido del discurso, utilizando una serie de cuestiones que nos ofrecen más información sobre los significados de los enunciados.

Hasta el cambio revolucionario que introducen los indagadores del lenguaje, se entendía que la función de los enunciados era describir o enunciar hechos, afirmando su verdad o falsedad. Con Austin y su «*enunciado realizativo*» se pone de manifiesto que para conocer la verdad, para que «*el decir algo*» se pueda considerar verdadero, se tiene que poner en relación con un acto de realización y es precisamente ese acto el que informa de la verdad o falsedad del enunciado.

Para Austin, los actos locucionarios («*los actos de decir algo*») pueden ser de dos tipos: *ilocucionarios*, aquellos que suponen una realización coherente con eso que se dice y «*perlocucionarios*» aquellos en los que al «*decir algo*» se pretende producir un efecto o ciertas consecuencias sobre alguien. Los actos de habla «*perlocucionarios*» son aquellos que pretenden la consecución estratégica del éxito del hablante. Éstos sólo son efectivos cuando logran ocultar, ante el interlocutor, el fin que se pretende y se valen del interlocutor para su consecución. El poder de la pretendida verdad experta del hablante se impone de esta manera al oyente, que pasa a ser un servidor de la idea del experto. Para Habermas, en la misma línea, una acción comunicativa es aquella interacción mediada por el lenguaje en la que todos los participantes se caracterizan, en sus *actos de habla*, por ser *ilocucionarios*, es decir, por incorporar el desarrollo de *actos realizativos* coherentes con los enunciados, sirviendo esa realización como criterio de verdad. Una acción comunicativa plena sería contraria a esa otra interacción caracterizada por la puesta en práctica de actos de habla *perlocucionarios* cuya pretensión es el poder, el desarrollo estratégico, la consecución de un éxito con la implicación no negociada de los interlocutores.

Estos planteamientos sobre el conocimiento de las pretensiones de verdad o de ocultación estratégica de fines, más o menos confesables, nos fueron eminentemente útiles a la hora de analizar el discurso de los sujetos y de los grupos. Esto nos llevó a centrar este segundo análisis que venimos mencionando en la caracterización de los *actos de habla* de los sujetos participantes, a través de los discursos que aparecían descritos en cada «*incidente crítico*»: se trataba de poner de manifiesto si estaban cargados de pretensiones de poder y de influencia sobre el resto (actos *perlocucionarios*) o, si bien, había momentos comunicativos con presencia de actos de habla *ilocucionarios*.

Posteriormente, una vez caracterizado un determinado «*mundo de la vida*», lo sometimos a un nuevo examen. El objetivo era encontrar evidencias de la posible «*penetración de formas de racionalidad*» de los subsistemas económico, político-administrativo y socio-cultural en el «*mundo de la vida*» de una institución educativa que, elegida como estudio de caso, nos permitiera, o no, afirmar la presencia de esas formas de racionalidad en los enunciados, decisiones y realizaciones de una serie de sujetos que formaban parte de una determinada estructura organizativamente for-



malizada. Esa presencia, en su caso, nos obligaría inexcusablemente a incorporar los efectos colonizadores de los contextos económico, político y socio-cultural sobre el mundo de la vida de las instituciones educativas, en la elaboración de teoría sobre el cambio educativo y sobre la promoción, asesoramiento y apoyo a los procesos de innovación de las escuelas.

A hilo de lo anterior, pudimos también constatar que no todo lo que ocurría en el interior de cada institución respondía a la influencia «colonizadora», ni era explicable, en su totalidad, por la resonancia de los referidos «macrosistemas» en su interacción con los «meso» y «microsistemas». La observación de los *procesos de reelaboración* que llevaban a cabo las personas y los grupos en el seno de la institución educativa, nos permitía afirmar que las conductas de los profesionales del centro eran, hasta cierto punto, *imprevisibles* y que, por tanto, los cambios en educación no sólo eran posibles sino que, de hecho, ocurren.

Es obvia la relevancia de estas observaciones. Ponían de manifiesto una óptica optimista, poco habitual en estos últimos años, al mostrar algunas evidencias de la concepción dual del cambio social y organizativo. La complejidad de los procesos de innovación en las escuelas era una manifestación del juego estructurante que se llevaba a cabo en el «*mundo de la vida*» de las agencias sociales. Lo que Giddens (1995) describía como la «*dualidad de la estructura*», es decir, no sólo las macro, meso y micro estructuras influyen en las personas, sino que existen fuerzas inversas, en las que se pone en evidencia la capacidad de los sujetos para producir prácticas originales que permiten modificaciones en las propias estructuras sociales.

Estos análisis nos ofrecieron la posibilidad de mostrar la interconexión —de ida y vuelta— existente entre las iniciativas de innovación, las prácticas de enseñanza y las prácticas económicas, político-administrativas y socio-culturales presentes en los subsistemas sociales.

III.1. SUPUESTOS ENCONTRADOS EN EL «MUNDO DE LA VIDA»

A modo de panorámica muestral de las constataciones anunciadas, ponemos de manifiesto, a continuación, algunos de los referidos supuestos presentes en el «*mundo de la vida*» de la institución que hicimos objeto de «estudio de caso».

Toda la vida preparándome para impartir mi materia y ahora me venís con que tengo que cambiar...

Parece existir como un sobrentendido —entre otros muchos— que *‘ser profesor es durísimo, todos lo pasamos más o menos mal en un momento u otro’*. Es necesario utilizar ciertas rutinas profesionales para calmar ese deseo de buscar el equilibrio personal.

Estas rutinas estaban relacionadas con las decisiones de homogeneidad organizativa y el academicismo curricular. Las actuaciones tendentes a la flexibilización de la organización o del currículo generaban tanta incertidumbre que se paralizaban.



Las «buenas ideas» pronto serán «iniciativas para el recuerdo»

Por otra parte, en el centro se participaba de la creencia de que las «buenas ideas» pronto serían «iniciativas para el recuerdo».

Ante la incertidumbre que generaban los cambios, quedaba siempre la esperanza —basada en la experiencia— de que las «buenas ideas», por las dificultades que encontrarían en su desarrollo, no se llevarían a la práctica; pasarían a engrosar la lista de «acciones olvidadas», de gran utilidad en el futuro como argumento para mantenerse en el inmovilismo.

Se sabía que iniciar un proceso de cambio podía ser molesto, pero podría incluso echar a andar por la presión legislativa o de los asesores, directivos y supervisores. Sin embargo, también se sabía que difícilmente sería sometido a seguimiento y, por tanto, que difícilmente se desarrollaría y mantendría en la organización.

Era compartido el pensamiento de que la vida de los centros está llena de «buenas intenciones» que alcanzan muy poco desarrollo. En caso de peligro los fantasmas de «la bajada de los niveles», o de «la disminución del prestigio de la institución», siempre aparecerían respaldando el poder consolidado en el centro.

La actividad realmente digna de la mayor consideración es la de «impartir clase»

Otro de los supuestos detectados es aquel que manifiesta esa creencia en que la tarea realmente valiosa y digna de reconocimiento en un centro es la de «impartir la clase».

Fundamentalmente y con distancia respecto al resto, la tarea de «impartir la clase» era la mejor considerada; la más útil, necesaria y el auténtico exponente de la «cualificación profesional». Otras labores se consideraban tediosas o estaban asociadas a privilegios, en razón del cargo que se desempeñaba o por la función encomendada; en este último caso eran bastante contestadas.

Haber superado una determinada oposición de acceso, más años de experiencia dentro de cada «categoría» profesional e impartir una determinada «materia», constituían las razones admitidas de «facto» para la distribución de privilegios profesionales y para una mayor influencia en la toma de decisiones. Los referentes de actuación profesional estaban impregnados por ese fuerte deseo de conseguir o de «imitar» esas identidades de prestigio y con ello lograr influencia en la definición de la «política» del centro.

Hasta aquí hemos puesto de manifiesto algunos de los supuestos compartidos en una institución y no sometidos a debate, que configuran el «mundo de la vida». Encontramos otros supuestos en los que fue más evidente la presencia de los «entornos colonizadores». Éste era el caso de los siguientes enunciados.

Lo natural es mantener a cada alumno en donde le corresponde

El etiquetaje, la clasificación y la exclusión social, promovidos desde la cultura económica y política presente en el pensamiento postmoderno, encontraron



un reflejo evidente en gran parte de los enunciados analizados. Se observaba, por ejemplo, una clara ausencia de «*nuevas narrativas*», de «*nuevos dioses*» como diría Postman (1999); el deterioro de las utopías estaba servido y el desencanto docente generalizado y asumido.

La segregación de lo diferente se entendía como una solución conveniente, inevitable... Habitualmente se argumentaba que era una simple cuestión de eficacia en la gestión y de rentabilidad en la tarea. La exclusión escolar se enmascaraba con etiquetas biensonantes como «ajustes curriculares», manteniendo una apariencia de orden que permitiera preservar la homogeneidad y minimizar cambios sustanciales.

Lo que hagamos puede no ser justo, pero sí debe parecerlo

Otros supuestos que mostraban la influencia colonizadora se pudieron observar en torno a comportamientos institucionales que respondían al enunciado de este epígrafe.

Los grandes conceptos —solidaridad, justicia, diálogo, consenso...— solían estar ausentes en el discurso del profesorado. A cambio se valoraba que las soluciones fuesen o no *prácticas, difíciles o fáciles*, más o menos *convenientes, oportunas*, con mayor o menor *aceptación u oposición, más o menos conflictivas*...

A pesar de tratarse de un centro público, se renunciaba al objetivo de educar a todos y se apropiaba de prácticas y valores que, en su origen, le eran ajenos: economía en la gestión y el gasto, maquillaje de los problemas, falta de transparencia en los recursos, mensajes aparentes, discursos para la galería...

El malestar docente es producto de la falta de consideración social de la tarea de las escuelas

En este marco, sin narrativas, las luchas por el poder resultaban favorecidas. A falta de grandes ideales, que unificaran voluntades y que mitigasen la preponderancia de las posturas predominantemente egocéntricas, la energía se encauzaba hacia objetivos de corto alcance y muy centrados en los intereses individuales o, por extensión, corporativos, institucionales... La influencia en las decisiones y el respaldo a las concepciones de cada sujeto pasaban a constituir la razón de ser de la actividad profesional, no existiendo el deseo compartido de superación y supeditación al interés colectivo razonablemente dialogado o consensuado, lo que hubiera dado más sentido al desarrollo personal. Era un canto al individuo como «absoluto» de referencia.

Con estos ingredientes, no puede extrañar la presencia en el centro del llamado «*malestar docente*». Lo sorprendente sería que, en esta realidad, se hablase de «*bienestar*». Tomar conciencia de este aspecto ayuda a reconsiderar posturas que aparecen reiteradamente, aconsejando al profesorado remedios «*extraescolares*» —terapia psicológica, cursos de control de estrés, entrenamiento en relajación, yoga, meditación...— para un malestar generado por las situaciones «*escolares*» co-



tidianas. Sería como si, quien utiliza diariamente una silla que le produce dolor de espalda, buscase un tratamiento quiropráctico sin pararse a pensar en cambiar de silla.

Al considerarse las prácticas de enseñanza habituales como un hecho «*natural*», «*necesario*» y «*fundamentado científicamente*», se juzga que el malestar sufrido por sus responsables tiene su origen en cuestiones extraescolares —emocionales, culturales, de desprestigio social...— y que, por tanto, sólo podría aliviarse con un tratamiento también «extraescolar».

La solución a los problemas de convivencia se conseguiría, en gran parte, reforzando la autoridad del profesorado basada en el establecimiento de nuevas normas administrativas

Los supuestos descritos tenían una evidente repercusión en las denominadas conductas violentas del alumnado.

La violencia escolar se amplificaba como consecuencia de las pretensiones de poder que formaban parte de la estructura de la institución; pretensiones que, mientras no existiera algún cauce de diálogo o negociación, no encontraban salida y se iban enconando.

No puede existir paz escolar, si se olvida que ésta se fundamenta en la necesidad de diálogo y consenso entre los intereses, actitudes, motivaciones culturales del alumnado, los intereses del profesorado, los intereses mediatizados de las familias y las finalidades de un sistema que se pueda considerar educativo. Sin embargo, el profesorado seguía pensando que la solución a la falta de convivencia vendría de la superación de esa falta de autoridad que se desprendía de las normas administrativas o de la ausencia de profesionales especializados en el tratamiento de estos problemas. Se confiaba en el entrenamiento práctico y rápido en habilidades de gestión de aula que permitiera, a su vez, mantener intactas las rutinas profesionales.

III.2. LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN ES POSIBLE

Dentro de esta colonización manifiesta, la presencia de problemas, males-tares y dificultades en el desarrollo de la tarea cotidiana generaba reacciones en aquellos sujetos que no se sentían atendidos «justamente» en sus demandas. En los momentos en los que se agudizaba alguna situación percibida como crítica (en esta institución fue la *sensación de pérdida de matrícula y posible desaparición de algunas unidades*) aparecen iniciativas con el deseo primordial de buscar soluciones. Para ello se suele utilizar la experiencia personal, la formación y cualquier otra ayuda que pueda venir de dentro o de fuera. Esta tensión permite generar en los sujetos nuevas expectativas (igual que ocurre en algunos sectores sociales con la presencia de algunos movimientos de oposición al sistema, como los denominados de *antiglobalización*), sustentándose el deseo de conseguir mejoras que, en el caso de que se orientasen a la construcción de proyectos con sentido ético, nos permitirían albergar sólidas esperanzas sobre la posibilidad real de los cambios en educación.



Aparecieron algunos «haces de luz» que propiciaron el avance; tomaron presencia algunos argumentos sensatos, razonables y prácticos, y muy especialmente la posibilidad de dialogar sobre ellos. Aun con todas las limitaciones y los lastres que dificultan el intercambio abierto y sincero sobre los temas, pudimos observar que, en determinadas circunstancias, se producía pensamiento y se planifican actuaciones, aunque los pasos solían ser cortos.

Se encontraron algunos resquicios que permitieron a la institución movilizarse hacia otro equilibrio de fuerzas diferente, que facilitaba una mejor adaptación a las nuevas condiciones y demandas. Objetivos comunes, como «salvar el instituto», pueden aunar voluntades y pueden abrir nuevas esperanzas de cambio.

Se hablaba del deterioro progresivo del centro, de la merma de matrícula (se estaba perdiendo a los mejores alumnos), una importante tendencia a la marginalidad... y podían temerse «males mayores» que, ya fueran reales o imaginarios, ponían en cuestión la subsistencia de la institución o de sus profesionales.

Las crisis tienen un fuerte poder de movilización de ideas y sentimientos. Permiten plantear nuevos roles profesionales y mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado. En estas ocasiones, algunos profesionales pueden ampliar su foco de preocupación, teniendo en cuenta no sólo aquello que estrictamente sucede en «su clase», sino también una serie de factores asociados, relacionados con el contexto (el barrio, las familias...), con la organización del centro (agrupación, horarios, asignación de profesorado...), con las expectativas, intereses y deseos del alumnado... La existencia de un espacio que permita hablar de las cuestiones cotidianas, así como confrontar ideas y prácticas, puede facilitar cambios en las expectativas y en las actuaciones, mientras disuelve determinadas fantasías paralizantes.

La presencia o ausencia de la posibilidad de diálogo y consenso no se mostraban como dimensiones discretas, que están presentes o no lo están; se manifestaron como un «continuo», en el que, en distintos momentos, se acentuaba uno de sus extremos. De esa alternancia se pudieron apreciar muestras a lo largo de la secuencia de incidentes. Podríamos decir que algunos acontecimientos con fuerte impacto —en este caso una crisis de matrícula que amenazaba la propia existencia del instituto— tuvieron un efecto aglutinante en torno a determinados objetivos. Entonces, y a pesar de la tendencia al individualismo, la institución comenzó a unir voluntades en torno a objetivos que se percibían como garantías de supervivencia.

Sea por la inminencia de una crisis —y de los peligros que anticipan—, sea por la posibilidad de encontrar espacios de intercambio garantizados por un agente externo, pudo observarse, en algunas secuencias de los «incidentes críticos» seleccionados, el *restablecimiento del diálogo y del pensamiento* sobre temas que afectaban al núcleo más significativo de lo que estaba ocurriendo en el centro, con soluciones reales y éticamente fundamentadas; es decir, en las secuencias de incidentes aparecen indicios de *actos de habla* que buscaban la verdad a través del diálogo colectivo y no de la imposición estratégica. Aunque seguían estando presentes otros intereses menos altruistas en el continuo mencionado, podía apreciarse la aparición de la inclinación por lo colectivo, basado en el consenso, lo que nos aproximaba a una verdadera práctica de «acción comunicativa».



Ante estos hechos hay que mencionar como horizonte esa cierta confianza en el resurgir de una nueva conciencia, que algunos analistas creen estar detectando, como reacción pendular a la postmodernidad, al relativismo y a la incertidumbre, que se encamina hacia valores más estables y solidarios con la finalidad de una reconstrucción ética.

La acción de influencia de los «*entornos de colonización*» no determinaba totalmente, por tanto, las acciones de los sujetos, aunque sí establecía un marco de ideas, sentimientos, prácticas, expectativas y deseos que necesariamente deberían contemplarse desde una teoría del cambio en educación que pretenda ser realista, rigurosa y viable.

IV. COLOFÓN

Podemos terminar esta aportación con la siguiente afirmación: la innovación es una realidad compleja. Una concepción global y analítica de los procesos implicados nos conduce forzosamente a componer una visión más real, poliédrica y en «red» sobre las condiciones que la hacen posible.

Todos los componentes analizados, tanto de la acción colonizadora como de la capacidad de réplica por parte de los sujetos a la «*colonización sistémica*» y a los supuestos del «*mundo de la vida*», están fuertemente interconexiónados, conformando una *red compleja* de contenidos, con significado propio, y de relaciones, que nos ilustra acerca de la complejidad de los procesos de innovación educativa y de su asesoramiento. Esta posición teórica nos conduce forzosamente a componer una visión multifactorial, poliédrica e intrínsecamente ponderada sobre las condiciones necesarias para posibilitar y promover las innovaciones.

Por otra parte, es necesario resaltar que el elemento central de esa complejidad no se encuentra tanto en la riqueza y pluralidad de los componentes de esa «red», como en el tipo de conexiones y condicionamientos que se establecen. De esta forma, entendemos que se abre un horizonte multidisciplinariamente promotor sobre la explicación y promoción de las acciones de innovación educativa.

Según esta concepción de innovación educativa, no tiene sentido enfatizar un único componente de los que intervienen en su desarrollo. Carece de fundamento afirmar, por ejemplo, que lo importante para la implantación y sostenibilidad de los procesos de innovación es la actitud del profesor, o que los factores político-administrativos son más importantes que los internos... El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes, tanto de los que hemos apuntado en este trabajo, como de algunos otros cuyo peso relativo puede no estar aún completamente identificado.

El concepto de innovación que se destile de la práctica de cada escuela o de cada agente administrativo o asesor, el estilo desplegado para apoyarla, las raíces culturales de las prácticas docentes, los modos de ejercer su influencia en las decisiones políticas del centro, las declaraciones y los procesos de desarrollo de las reformas que afectan a cada una de las escuelas, las prácticas sociales y económicas con prestigio o dominantes en un determinado momento y lugar, las creencias profesio-



nales, los modos de gestión y los contenidos de los problemas de las escuelas... son algunos de los agentes que interactúan para crear, o no, las condiciones propicias para el cambio. Es necesario la confluencia de factores, así como la corresponsabilidad de todos los implicados (administraciones, instituciones, profesionales...) para lograr una combinación afortunada, en un determinado sentido, de forma que sea posible el desarrollo de innovaciones.

Traemos aquí una consideración de Morin (1995:1) que nos parece muy pertinente: «...lo simple como lo puro, es el producto de una actividad mutilante de lo real y la expresión de la pereza de la inteligencia frente a la fugacidad de los acontecimientos y la multiplicidad de opciones que ofrece la vida».



BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J.L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DOMINGO, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GARCÍA, R.J. (2001). Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia. En J. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución* (pp. 273-289). Barcelona: Octaedro-EUB.
- (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: UNED. [Próxima publicación MEC-CIDE.]
- GARCÍA, R.J., MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- GARCÍA, R.J. y SANZ, F. (1997). *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos*. Atención a la diversidad. Madrid: UNED.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUBA, E.G. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HABERMAS, J. (1976). *Legitimation Crisis*. Londres: Heinemann.
- (1988). *Teoría de la acción comunicativa, vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social, vol II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V.M. (2002). *Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos. La Laguna*. Universidad de La Laguna. [Tesis doctoral inédita.]
- LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- MORIN, E. (1995). «Sobre la Interdisciplinariedad». Revista *Complejidad*, núm. 0. On-line: <http://www.complejidad.org/index.htm>.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la educación*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.



- SANCHO, J.M^a, HERNÁNDEZ, F, CARBONELL, J., TORT, A., SÁNCHEZ-CORTÉS, E. y SIMO, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones de los centros. La perspectiva interpretativa de la investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: MEC-CIDE.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós-studio. Básica.