



Innovación educativa e institución escolar

Manuel Reyes Santana

Universidad de Huelva

El autor plantea en este trabajo una reflexión sobre las relaciones que existen entre los procesos educativos de reforma como una mecánica de génesis externa y los de innovación, considerando a ésta como un fenómeno endógeno de implementación libre. Se afirma la necesidad de procesos innovadores en la enseñanza, pero se reconoce también que los recursos homeostáticos del sistema educativo actúan como mecanismos de defensa para garantizar la continuidad de una dinámica organizativa que no atente contra la quietud del aula.

The author outlines a reflection about the relations between the educational process of reform as an external genesis mechanic and of the innovation, being considered as an internal phenomenon of free implementation. It is considered the necessity of this innovator processes in teaching but it is also recognized that the homeostatic resources of the educational system operate as defending mechanism to guarantee the continuity of an organizational dynamic not to go against the classroom quietude.

Cuando tratamos de hallar un hilo argumental que nos permita transitar entre distintos problemas asociados a un tema concreto, el resultado deseable es, por lo general, aquel que permite construir un edificio conceptual consistente al final del discurso. Pero en ocasiones, cuando se renuncia a ese curso argumental de manera consciente, se procede a abrir sucesivamente distintas puertas que permiten accesos separados a los problemas en cuestión, manteniéndolas a veces abiertas y sin respuesta definitiva. Nuestra intención ha sido ésa.

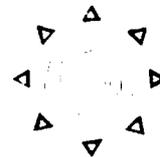
Justifica nuestra pretensión la abundancia de discursos cerrados acerca de algunos aspectos del cambio, cuestiones claramente recurrentes en los manuales al uso, que problematizan escasamente el tema de la innovación educativa, ciñéndose a un argumento descriptivo, cuando no meramente enumerativo. Sólo las cuestiones asociadas a la inhibición del cambio aparecen de forma habitual como un aspecto intrínsecamente problemático de los procesos innovadores en los establecimientos docentes. Quienes se adscriben a una posición crítica llegan, sin embargo, a atisbar la servidumbre del cambio como legitimador de situaciones o presiones sociales indeseables.

Como la aclaración anterior advierte y justifica ya cierto alejamiento de la ortodoxia argumental en un artículo, dedicaremos el que firmamos a poner de relieve determinadas cuestiones, aparentemente disjuntas, que contribuyen a derribar esa certeza que coloca al cambio educativo en un paisaje apromblemático y lisonjero.

1. Cuando la reforma dificulta la innovación

La discusión conceptual centrada en matizar los distintos términos que circulan en torno al cambio educativo (reforma, mejora, renovación, innovación...) quizás no constituye una cuestión central, pero tampoco resulta un asunto baladí. La deriva histórica se ha encargado de diferenciar unos y otros, llegando incluso a contraponerlos. Por otra parte, cada elección parece identificarse con una determinada posición asociada a ideologías definidas. Nuestro interés se centra en las relaciones de asociación entre *reforma* e *innovación*, entendiendo la primera como un proceso de génesis externa a los centros educativos, que lo implementan de manera forzada, y considerando la innovación como fenómeno endógeno de implementación libre.

Las reformas constituyen a veces la culminación de una etapa de innovaciones múltiples esparcidas de forma más o menos anárquica por el mapa escolar correspondiente, sobre todo cuando esas innovaciones son entendidas como el resultado de una disconformidad, más o menos manifiesta, con el estado general de la cuestión educativa. La iniciativa reformadora puede, en tal caso, tomar la dirección de las innovaciones mayoritarias o de las que más se aproximen al pensamiento político de turno. En un primer momento, podemos considerar sin riesgo que las innovaciones constituyen detonadores potenciales de reformas. En efecto, una estrategia política emprendida a menudo durante el último cuarto del siglo XX ha consistido y consiste en invitar a la mesa de negociación a los sectores más avanzados y apropiarse de sus propuestas y exigencias innovadoras, amansándolas lo suficiente como para que dejen de resultar molestas e inconvenientes al sistema instituido, a la par que sirven para que éste se



disfrace de un progresismo del que carece bajo la máscara que exhiben. Así, las reformas aparecen salpicadas de atractivas invitaciones que después se descubren vacías cuando se buscan los recursos para llevarlas a cabo. En todo caso, esta vía constituye un medio eficaz para asegurarse el aplauso de unos pocos y el silencio vergonzante de otros.

Sin embargo, tal vez por el sentimiento de intromisión que comportan, las reformas ocasionan a menudo la cerrazón del docente, que se niega así a todo cambio sustancial, poniendo en práctica solamente los aspectos puramente superficiales de las propuestas reformadoras; es decir, aquellos que le garantizan la mínima adecuación suficiente para sortear los sistemas de control de la administración educativa.

Incluso los innovadores advierten en las reformas elementos condicionantes que constriñen y domesticar sus propios cambios, aunque éstos figuren oficialmente como parte de aquéllas. Tal vez el atractivo sentido de insumisión y la necesidad de libertad profesional constituyen el argumento tácito de esa indisposición. Lo cierto es que la reforma es percibida como incómoda tanto por los inmovilistas más acérrimos como por los innovadores más extremos.

No podemos negar, sin embargo, que el desarrollo de las reformas produzca cambios en los establecimientos docentes, pero por su propio carácter generalizador, incluso las reformas más necesarias ocasionan modificaciones leves en los sectores más reacios, a la par que descontento e insatisfacción en los más proclives a la innovación, que suelen contemplar en ellas una oportunidad perdida para diseñar y generalizar transformaciones más profundas. La percepción magnifica así los aspectos más formales y hace hincapié en las nuevas exigencias burocráticas, que sin duda devengarán una reducción del tiempo para la tarea docente: la reforma dificulta de esta manera la innovación real. Quienes consigan sobreponerse acabarán proponiendo cambios alternativos capaces de sortear el laberinto reformador, iniciando así de nuevo el proceso que acaba ridiculizando las reformas, denunciando su insuficiencia y promoviendo nuevas reformas futuras. Personalmente, vemos cierto paralelismo entre este proceso y el descrito por Kuhn, en el que las revoluciones científicas preceden a un cambio paradigmático y a una posterior etapa de normalidad que en cada ciclo parece menos duradera.

2. El cambio como disidencia

Suponemos que los cambios son situaciones que alteran el equilibrio de la institución y que, en consecuencia, los recursos homeostáticos del sistema entrarán en una situación de alerta, convocando a todas las resistencias para recuperar el equilibrio perdido y desoyendo las propuestas renovadoras. Esta consideración, deudora de los enfoques menos dinámicos de los agregados sociales, coloca al cambio fuera de la dinámica organizativa, como evento excepcional que atenta contra la quietud de la escuela.

Sin embargo, a menudo se levantan denuncias, en cierto modo opuestas, que alertan sobre la promiscuidad de las innovaciones, que atosigan al profesorado sin llegar a asentarse en su práctica de la manera reflexiva y firme que parece deseable. Inmovilismo e innovación¹ aparecen así como dos aspectos contradictorios que conviven en el

panorama educativo, incluso en sus apariencias más extremas: el cambio es conceptualizado a la vez como una rareza institucional y como un ámbito superpoblado en la dinámica organizativa. La evidente paradoja no llama excesivamente la atención, probablemente porque esta sociedad postmoderna ya nos acostumbró a ellas hasta el punto de naturalizarlas. El propio entorno social ofrece como entidades deseables tanto el retorno o la prosecución de determinadas tradiciones como el cambio innovador, con independencia de las esencias del mismo. Incluso los mensajes publicitarios abusan por igual de la frase que tilda al producto como «el de siempre» y de la expresión opuesta, que califica lo anunciado como novedoso.

Los centros educativos se debaten también entre la tradición más inmovilista y la transformación innovadora.

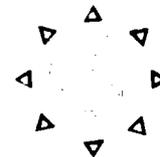
A ellos se les somete por igual a las demandas sociales relacionadas con una constante renovación y a los requerimientos para que contribuyan a mantener las tradiciones culturales y las formas sociales vigentes.

Los centros educativos se debaten también entre la tradición más inmovilista y la transformación innovadora. A ellos se les somete por igual a las demandas sociales relacionadas con una constante renovación y a los requerimientos para que contribuyan a mantener las tradiciones culturales y las formas sociales vigentes.

Sin embargo, los cambios, quizás por su identificación con el vertiginoso devenir social del último siglo, aparentan mayor prestigio que la involución. Vivir en un contexto que premia desmesuradamente la novedad conduce a la tentación de considerar que todo cambio es bueno en sí mismo. Y como esa consideración relaja sensiblemente nuestra exigencia crítica, nos predispone a aceptar de mejor grado y sin cuestionamiento alguno propuestas exógenas de utilidad e interés escasamente contrastados. Esa aceptación inopinada del cambio se constituye así en la conducta de un sector que es siempre lo suficientemente numeroso como para garantizar su adopción y ejecución. No obstante, este efecto no es generalizable: siempre existirá un colectivo que, agudizando su sentido crítico, tenderá, tácita o expresamente, hacia posiciones de cambio alternativo. Un tercer grupo se definirá contra todo cambio, embarcándose de forma más o menos activa en una resistencia conservadora o alineándose en una premeditada indiferencia.

La necesidad de convencer —o vencer— a los resistentes inmovilistas hipoteca a menudo el esfuerzo de los promotores del cambio que, tanto por esta razón como por conseguir la simple vanagloria que otorga la paternidad de la reforma, olvidan escuchar las voces alternativas. La consecuencia es, con frecuencia, la radicalización de las posturas y la cerrazón de cada sector, porque todos se sienten agredidos en el reconocimiento de su capacidad para gestionar la tarea y heridos, por tanto, en su autoconcepto profesional.

Pero la propia idolatría del cambio nos aporta un aspecto positivo ciertamente relevante: el prestigio social del que parece gozar en la actualidad todo tipo de innovaciones nos ha hecho creer que éstas constituyen una tarea esencial, central y prioritaria en las acciones sociales. Y eso ha promovido una visión del profesional social como un agente reflexivo capaz de introducir sucesivas mejoras en su práctica. Esto puede con-



trarrestar, al menos en cierta medida, los efectos de aquella tendencia a la relajación del sentido crítico de la que hablábamos antes. Sobre todo, si la promoción de la reflexividad se acompaña de un nivel suficiente de formación y autonomía profesional que permita gestionar en la práctica las propuestas consecuentes a la propia reflexividad, tanto en la parcela individual como en el ámbito colectivo.

Parece claro, en efecto, que autonomía profesional y capacidad de cambio son directamente proporcionales, aunque la pregonada autonomía no se constituya en condición suficiente para la iniciación de procesos innovadores. La autonomía constituye una contingencia de primer orden. Mejores cotas de autogobierno laboral permiten unos niveles mayores de cambio y, a través de éste, una mejora progresiva, facilitando la diferenciación y la diversidad. A cambio, como en toda pérdida de homogeneidad, se truncan las posibilidades de homologación. El sistema educativo, desde ese planteamiento, ha de suministrar suficientes cualidades comunes como para garantizar una formación básica compartida y homologable —lo que resulta plausible al parecer de los legisladores en una sociedad que mide en títulos la formación de sus ciudadanos— y, a la vez, un grado de autonomía institucional que favorezca procesos de optimización, de cambio positivo y de diferenciación permisible. En este punto, la paradoja se muestra de nuevo de manera clara. En el fondo, lo que se discute de nuevo es el grado de determinación externa de las instituciones educativas.

3. La necesidad de diversos niveles de análisis

La autonomía profesional conecta con la idea de cambio educativo endógeno. Desde hace varios años y aún hoy resulta atractiva la propuesta del centro educativo como unidad de cambio. En una época en la que los cambios son asociados preferentemente a las reformas de origen exterior que ya comenzaban a sucederse, parece lógico reivindicar al propio establecimiento educativo como nivel óptimo para la toma de decisiones en relación con el diseño y la implementación de innovaciones. En esta lucha, la propia definición de innovación se ajusta a un modelo de génesis interna, de tal manera que al concepto se asocia la necesidad de que el cambio sea gestado intramuros para que pueda tener la consideración de innovación propiamente dicha. Esta condición, llevada a su extremo, elimina, o al menos relativiza, las virtudes de una difusión periférica de las innovaciones, que tanto había sido promovida recientemente por los encuentros de profesores y los intercambios de experiencias escolares. Por supuesto, también certifica la irrelevancia de modelos «centro-periferia» tan cultivados por las perspectivas más tecnocráticas.

La reivindicación del centro como nivel básico no puede ni debe eludir la consideración de otros niveles de análisis. Por un lado, la pregonada y deseada cooperación ha de sobrepasar los límites del centro para anidar en ámbitos relacionales más amplios que faciliten el intercambio productivo. Por otra parte, la organización educativa es, como toda organización, un colectivo de personas y no existe sin ellas. Por tanto, la consideración de los niveles situados por encima y por debajo del centro educativo ha de contribuir solidariamente al análisis de los procesos innovadores. Tal vez todo lo anterior se resuma felizmente en una conocida frase de Escudero (1996): «Una educación

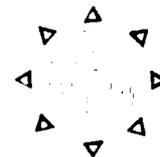
innovadora no existe sin profesores, sin centros y sin comunidades innovadoras». Las implicaciones institucionales de los cambios repercuten en todas y cada una de las dimensiones de la propia institución, desde el componente personal hasta el ámbito social del que la propia institución emana. El árbol no ha de impedir ver el bosque. La aparición en escena del centro educativo como núcleo central del cambio, tanto en su génesis como en su realización y en su análisis, debe restar protagonismo a las instancias externas, pero no ha de nublar la consideración de cada una de las personas y de la comunidad completa. En el mismo sentido, Stenhouse (1984) niega toda posibilidad de desarrollo curricular si no existe a la vez un desarrollo profesional del profesor. Este paralelismo entre la evolución personal y profesional y el desarrollo didáctico se constituirá en un argumento recurrente que permite la consideración del profesor como agente de cambio y que justifica múltiples propuestas relacionadas con el diseño, el desarrollo y la renovación curricular, pero también con la formación inicial y permanente y con las relaciones entre la teoría y la práctica educativas, tradicionalmente distanciadas.

La consideración profesional del docente tiene su base en el reconocimiento de la capacidad decisoria como cualidad esencial. A su vez, la posibilidad de decidir exige la existencia de opciones. Ese campo optativo constituye el ámbito de autonomía profesional. Poder de decisión y autonomía profesional se exigen mutuamente. La concesión de ese carácter profesional genera, por mor de la variabilidad causada por los ámbitos de la propia decisión, espacios de subjetividad, ubicados en el ámbito de la autonomía. La autonomía profesional, por tanto, constituye el argumento genético de un ámbito íntimo.

A la subjetividad anclada en el campo de la autonomía cuando ésta se ejerce personalmente la llamamos *espacio subjetivo*, mientras que al ámbito decisorio colectivo, que se ejerce al nivel de centro educativo lo denominamos *espacio intersubjetivo*, por constituir el punto de intersección de las subjetividades individuales. Ambos constituyen facies de una misma capacidad. Pero la autonomía profesional, sea en uno u otro nivel, está limitada por las constricciones impuestas, por la existencia de una parcela caracterizada por la ausencia de campo electivo, que se identifica con lo nomotético, en el sentido dado por el modelo de Getzels-Guba y los desarrollos posteriores del mismo.

Considerar al centro docente como unidad central de las innovaciones, como se viene haciendo desde hace algunos años, supone una mitificación del espacio intersubjetivo, en detrimento de los otros ámbitos. Pero esa *comunalidad* configurada por lo compartido no elimina otros niveles. Olvidarlos constituye, por tanto, una desconsideración de efectos notables. Incluso en comunidades educativas de consenso manifiesto y amplio, la interpretación personal no sólo es un fenómeno patente, sino deseable, porque, como advierten Piffner y Sherwood (1961): «Los individuos no se desprenden de sus normas, de sus actitudes y de las necesidades de su personalidad por el simple hecho de que ingresan en una organización».

Bernoux (1985), al explicar su enfoque de racionalidad limitada, defiende esa posición y la asocia a juegos de poder en el seno de las organizaciones: «Los hombres no aceptan nunca ser tratados como medios al servicio de los fines que los organizadores fijan a la organización. Cada uno tiene sus objetivos propios. Éstos no tienen por qué ser necesariamente opuestos o desviados respecto a los de los organizadores (aunque nada impida que lo sean) [...]. En una organización, todo actor conserva una posibilidad de juego autónomo... Ello da lugar a los juegos de poder por los que el poder central



intenta controlar la autonomía de los actores y éstos, a su vez, intentan escapársele» (Ruiz Olabuénaga, 1995).

Al tratar sobre organizaciones, que son entidades de naturaleza social, lo personal parece convertirse en un espectro, que aparece y desaparece a conveniencia de un guión variable, de tal forma que a veces parece constituir un grupo de factores de extrema importancia por su alta incidencia en los procesos organizativos, mientras que en otras ocasiones desaparece, perdiendo toda la atención de investigadores y teóricos.

La consideración de los factores personales en los procesos de innovación educativa se ha centrado, básicamente, en las cuestiones relacionadas tanto con la facilitación como con la obstaculización de los cambios propuestos. En las últimas décadas, además, al recobrar importancia el estudio del liderazgo organizativo, muchos estudiosos se han afanado en aislar las cualidades individuales específicas que se erigen en promotoras de dinámicas creativas e innovadoras. La extensión de los temas de interés relacionados con los aspectos personales no debería contar con limitaciones. Su importancia viene dada por el hecho incontestable de que son los docentes individuales quienes finalmente ponen en práctica un determinado diseño curricular o un cambio previamente deliberado.

No debe confundirse esta reclamación con la perspectiva individualista de la innovación, opuesta tanto a los enfoques estructuralistas como a los interaccionistas en la triple distinción que hiciera Carol Slappendel. En el individualismo reconocido por esta autora, representado en las ideas de Rogers o de March y Simon, la innovación es causada por los individuos en un proceso lineal. Nuestra consideración de la individualidad como un nivel de un ámbito mayor es más congruente con la perspectiva interactiva, que contempla la innovación como un proceso complejo nacido de las relaciones entre el individuo y las influencias estructurales, pero también como una entidad sometida a la recreación individual, a la reconfiguración creativa.

A propósito de las concepciones personales, Thiesen (1989) realizó un estudio que puso de manifiesto cuatro orientaciones distintas en la concepción del cambio educativo, que se corresponden con otras tantas concepciones acerca del currículum, del papel del profesor y de los valores. Una conclusión relevante de este estudio es, a nuestro parecer, la consideración de la importancia que adquieren las concepciones personales en la acción profesional, certeza a la que han llegado otros numerosos autores, entre los que podemos citar a Silverman (1970), McGrath (1976), Pfeffer (1981), Pettit (1982), Pérez Gómez (1987), Clark y Peterson (1990), Gimeno (1998), Cherryholmes (1999) o Carr y Kemmis (1988: 126), para quienes «la enseñanza es una empresa práctica cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes».

El reconocimiento de esas concepciones subjetivas implica aceptar la diversidad y, al menos en cierta medida, asumir la necesidad de establecer una distinción entre los significados comunes y aquellos otros que permanecen como estrictamente individuales.

Parece claro, en efecto, que autonomía profesional y capacidad de cambio son directamente proporcionales, aunque la pregonada autonomía no se constituya en condición suficiente para la iniciación de procesos innovadores.

En efecto, esta distinción obliga a reconocer la existencia de significados compartidos como sustrato sobre el que se diseñan, construyen y ejecutan los cambios en la institución escolar, dado el carácter colectivo de ésta. Esta cognición común configura la cultura organizativa, que constituye una base de diferenciación institucional y que sirve a diversos fines, ya que define los límites de la organización, transmite sentido de identidad a sus miembros, facilita la aparición de compromisos supraindividuales, contribuye a la estabilización del sistema social, controla, modela y da sentido a las actuaciones individuales y, por fin, reconcilia los valores organizacionales y los valores personales (Antúnez, 1997). Simultáneamente, la misma distinción pone de relieve que todo proceso es interpretable a nivel personal y que ese residuo de significaciones e interpretaciones no compartidas constituye un factor determinante en la implementación de los cambios. Es hora, por tanto, de reivindicar la confluencia de perspectivas de análisis múltiples, sin que por ello hayamos de entender la confluencia como unicidad en las posiciones teóricas o comunión indiscutida de pareceres.

4. La indefensión aprendida

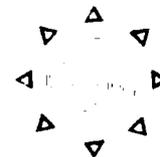
El *status* social de la innovación en el mundo occidental actual promueve procesos y episodios de cambio de toda índole². Las propuestas más realistas y minúsculas se ven de vez en cuando ensombrecidas por proposiciones utópicas difícilmente alcanzables.

El pensamiento utópico es útil para el devenir de las sociedades, como lo es la divergencia, porque de la confrontación entre la situación actual y su antítesis utópica puede sobrevenir la síntesis benefactora del avance social.

Pero no podemos caer en la tentación extrema de considerar al mundo educativo como un ámbito desligado de la prosa mundana de la economía o de los intereses creados. No todo es sueño. Las propuestas alejadas de la realidad, las innovaciones utópicas, por su propia dificultad intrínseca, conllevan un elevado riesgo de frustración y, con ésta, un descenso de la autoestima personal y profesional. Esta situación de alerta personal es solventada a menudo con la aparición de una *indefensión aprendida*, que puede manifestarse mediante una postura de conformidad con lo actual, aduciendo que más vale sufrir las consecuencias del problema que arriesgarse a una situación desconocida y desconcertante. La alerta puede sobrevenir de manera consciente o inconsciente y puede tener su origen tanto en el espacio subjetivo como en el relacional. El profesional acaba percibiendo una relación coste-beneficio que dilata o evita la aplicación, no ya de la innovación utópica original, sino de todo cambio posible. Se vacuna así contra el virus del cambio. De tal suerte, las innovaciones más grandes devienen en el mayor obstáculo para los cambios más modestos.

5. El cambio adaptativo

Cuando Botkin y los demás autores del *Informe al Club de Roma* distinguían entre un aprendizaje de mantenimiento, otro de *shock* y un tercero innovador, su aportación



conceptual parecía clara e indudable. Los sistemas institucionales utilizan el aprendizaje de mantenimiento como vía de preservación de la identidad propia y como instrumento de terapia en circunstancias conocidas y recurrentes, mientras que el aprendizaje de *shock* se asocia a la urgencia impetuosa y a la violencia que acompañan a una adaptación inexcusable y rápida, a menudo traumática, a transiciones ambientales súbitas. Por fin, el aprendizaje innovador genera el cambio deseable, la renovación orientada al crecimiento institucional, el cambio profundo y cierto que Watzlawick denominaba *cambio* (Watzlawick, Weakland y Fish, 1976).

Sin embargo, esa excelente aportación, aun sin perder su potencial explicativo, no identifica ya tres clases discretas de aprendizaje, como consecuencia de la atenuación de las fronteras entre ellos, antes nítidas y ahora difusas. Algunas de las tendencias sociales actuales provocan cierto solapamiento, si no una identificación anormal entre mantenimiento, adaptación e innovación. Intentaremos una explicación rápida que nos permita el paso franco a argumentaciones sucesivas.

Nadie duda del descenso de la tasa de natalidad como característica demográfica básica de esta sociedad que transita entre dos milenios. El mismo papel definitorio asume la hegemonía de una ideología neoliberal, asociada a la competición capitalista y a la pérdida de los referentes sociales como eje de las decisiones económicas, que trasladan hacia el consumo su objeto de culto. No entraremos en el análisis de las causas de ambas tendencias sociales, que parecen suficientemente contrastadas. Bastará para nuestros propósitos con avanzar en algunas de sus consecuencias en el ámbito de la educación formal.

Los descarados tintes neoliberales que caracterizan las tendencias sociales vigentes aportan un matiz mercantilista a buena parte de la vida social. La inclusión de las instituciones educativas en esa porción del mundo que está sometida a los criterios del *marketing* pondría todo intento de mejora al servicio de la competitividad agresiva y predatoria, enrolando a las escuelas en una lucha por la supervivencia que hasta ahora era ajena a la propia esencia de las instituciones docentes. El cambio escolar es, así, un *cambio vital*, por cuanto contribuye a la supervivencia forzada por la carrera liberal. Con ello, el *aprendizaje innovador* se desprende de la noble finalidad de mejorar los procesos educativos para sumarse a la intención de alcanzar la brillantez en los resultados inmediatos, sin que importe demasiado que esto pervierta el proceso o que vuelvan a ser confundida la educación y el adiestramiento.

De esta manera, el comportamiento innovador pasa a ser una conducta de mantenimiento, porque el cambio preciso es ahora el que permite la supervivencia del establecimiento. Si el cambio ha supuesto habitualmente un atentado contra la estabilidad de la institución, ahora parece convertirse en el carburante necesario para esa estabilidad.

Parece claro, sin embargo, que a tenor de las conceptualizaciones más certeras de la innovación educativa, los cambios aludidos no serían propiamente innovaciones al no cumplir unos requisitos definitorios mínimos. No obstante, resulta difícil creer que una comunidad escolar metida en menesteres de salvación acometa cambios alejados de la mera *flotabilidad* institucional, por muy nobles que sean los fines personales y profesionales de fondo o la aparente calma que revelan los documentos organizativos.

Nuestra alusión al decrecimiento poblacional no es gratuita, como ya se habrá sospechado. Una pérdida de la clientela potencial exagera la lucha por la supervivencia hasta los límites más alejados de la normalidad institucional.

La privatización de los intercambios sociales y el mensaje publicitario que se le asocia se encargarán, sin duda, de que las inevitables consecuencias aparezcan con mayor gravedad en los establecimientos escolares públicos. Si aún no hemos llegado a una sobrevaloración oficial de los estamentos educativos no públicos es solamente porque el poder no considera necesaria tal inversión. El propio clima social neoliberal se encarga de que las tradicionales posesiones burguesas sean valoradas como aspiraciones

populares. Con ello bastará. Las eventuales crisis de los sectores privados son salvadas mediante la subvención pública o el concierto económico. Por el contrario, las crisis de lo público se siguen habitualmente de procesos traumáticos de privatización. La actual crisis de la escuela pública no parece hallar remediadores y, por esa misma razón, parece preferible que ni siquiera se califique como crisis, no sea que se busquen los remedios fuera de ella misma. Con estas premisas, incluso algunos sectores críticos de la enseñanza sienten que el cambio necesario pasa por situar a las escuelas en la línea de salida de una carrera hacia la supervivencia. Parece éste un tiempo que invita a olvidarse de otros cambios.

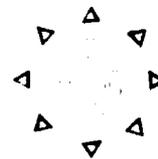
En su conjunto, las tendencias actuales pueden estar promoviendo una nueva representación social de la escuela, utilizando para ello los procesos clásicos de objetivación y anclaje como mecanismos de penetración social.

Las políticas liberales son, sin embargo, contradictorias, tal como afirma Anthony Giddens (1996). Así las describe también Gimeno (1998). El liberalismo opone la exigencia de libertad económica a una petición, no inferior, de mantenimiento de la autoridad y el control social. Esta contradicción es sólo aparente: el control político y la desregulación económica generan solidariamente una contención de la subversión social, una limitación de las innovaciones, que se avienen así a las conveniencias de los poderes, sean o no manifiestos, manteniéndose entre los límites de una permisividad dictada siempre desde fuera.

Gimeno (1998: 292) asocia al discurso educativo neoliberal una lamentación constante sobre «el declinar de la calidad de la educación», el «descenso del nivel escolar», la pérdida de la autoridad tradicional, el olvido de los valores «esenciales» (patria, Dios, familia, viejos moldes sexuales)⁴. Este tipo de argumentos legitima reformas y contrarreformas tendentes a la recuperación de una calidad educativa monológica, a la par que dificulta los cambios de signo distinto al propio. Como el sector privado suele reforzar los conceptos de eficiencia, autoridad y tradición, las políticas neoliberales tienden a premiar y fomentar la privatización, limitando los recursos del sector público, que son desviados hacia élites que se encargan de formar nuevas élites y de mantener, con ello, la situación que beneficia al propio poder instituido.

En la misma línea que hemos comentado se pronuncia Cherryholmes (1999), que constata la existencia de dudas sobre el significado de la calidad educativa, a pesar del carácter transcendental que suele darse a esa expresión en las propuestas de reformas. Para él, el consenso sobre la calidad es transitorio y el acuerdo se da solamente entre miembros de un grupo muy homogéneo de educadores o, más frecuentemente, entre personas ajenas a la profesión docente.

Las reformas constituyen a veces la culminación de una etapa de innovaciones múltiples esparcidas de forma más o menos anárquica por el mapa escolar.



La asociación de las innovaciones a la obtención de mejores cotas de calidad educativa constituye, probablemente, el asunto más problemático de este ámbito temático. La polisemia que afecta al concepto de calidad alcanza tal magnitud que cada cual posee su propia acepción y tiende hacia el estado consecuente de forma más o menos consciente, más o menos deliberada. Pero, además, la expresión calidad educativa resulta perfectamente útil para planteamientos demagógicos por su innegable aceptación universal, que termina dificultando un debate libre y auténtico sobre los conceptos, a menudo divergentes, implicados en la socorrida expresión.

6. La fuerza oculta de lo instituido

Las múltiples acepciones de la excelencia educativa podrían dar lugar a prácticas extremadamente diversas. Parece lógico pensar que debería ser así. El margen de libertad de actuación profesional es suficiente para que convivan modelos distintos y actuaciones consecuentemente variadas. Sin embargo, las prácticas educativas podrían agruparse en unas pocas modalidades con una escasa variabilidad interna.

Cleo Cherryholmes (1999: 21) se plantea así esta cuestión: «Si la gente es libre para decidir qué hacer, ¿por qué elige actividades que coinciden con reglas y compromisos normativos de práctica establecida?, ¿por qué sus decisiones no producen algo más cercano a la anarquía?».

El margen de autonomía profesional no supone una diversificación extrema de la práctica educativa y apenas garantiza una diferenciación deseable. Podríamos afirmar incluso que el grado de diversificación no es proporcional al nivel de autonomía. Es preciso, no obstante, recordar que ésta es necesaria para aquello aunque, como hemos dicho ya, no constituye una razón suficiente.

Bajo esta tendencia a sumarse a la práctica dominante puede subyacer la experiencia acumulada como discente por los propios profesionales de la educación. No podemos eludir este aspecto personal, olvidado a menudo cuando se habla de los docentes, que hace referencia a su calidad de ex-cliente del establecimiento escolar. Es posible que esta relación pasada, por su asociación al desarrollo personal y por la generación de otros elementos «fantasmagóricos» (Fernández de Ruiz, 1994), marque de manera notable la evolución profesional posterior, aportando a la labor de cada docente especificidades relacionadas con la vivencia particular de la escuela experimentada.

En todo caso, la mezcolanza en torno a prácticas consensuadas y, por tanto, compartidas y hasta mayoritarias constituye, sin duda, una forma especial de reproducción. Bajo esta aglutinación no reglada subyace una forma de poder que podríamos denominar *la normativa oculta*. La aceptación de normas no escritas, de hábitos o prácticas sociales seculares, de ideas compartidas en el seno de los agregados sociales, constituye una rémora para la innovación, que contraviene así las tendencias mayoritarias aceptadas.

Cuando hablamos de la escuela como institución también nos referimos a esa acepción de lo institucional como forma de objetivación social. Afirmar, como hace el dicho, que la costumbre crea norma, constituye una forma de explicación plausible y suficien-

te. Esta normativa tácita constituye un *corpus* legitimador de la tradición y provoca inmovilismo profesional. Por otra parte, las necesidades de aceptación social pueden estar en la base de esa mimesis profesional que nos lleva a poner en práctica la práctica de otros, a veces la práctica de siempre.

Tal vez la lucha por la supervivencia a la que hemos hecho referencia ocasione una homogeneización inconsciente y mimética de las prácticas sociales, en el afán tácito de dificultar una comparación que puede ocasionar la propia desaparición. Al fin y al cabo, el resultado de las comparaciones es relativamente caprichoso en un campo en el que la excelencia no está definida y el concepto de calidad es polisémico. Aunque, más que de su capricho, puede depender de la visión personal del evaluador de turno, que seguramente estará más próximo a los planteamientos oficiales dictados por la propia hegemonía liberal que a las ideologías opuestas. Esta homogeneidad de la práctica conviene a esas mismas instancias, que buscan la diversificación de los centros de producción económica y, paralelamente, la uniformación de los centros de poder y de control social, entre los que, sin duda, se encuentra la escuela.

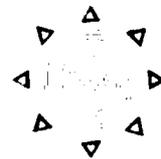
No podemos concluir aquí nuestro recorrido, en una estación oscura y aparentemente determinista de los argumentos relacionados con la innovación. La escuela debe poseer alguna potencialidad transformadora cuando muestran interés por controlarla las clases dominantes. Si no fuera así, el tradicional apego de éstas al beneficio las mantendría alejadas del interés demostrado. Tal vez la creencia en una escuela dotada de poder para generar el cambio social constituye una posición utópica, pero seguramente el requisito para aproximarse a ella pasa por reconocer su potencial reproductor, tan interesado y perseguido como el poder emancipador. Descubrir la propia posición en relación con este dilema constituye, sin duda, una condición necesaria para iniciar cambios profundos en nuestra práctica y en las teorías íntimas que la sustentan.

Notas

- ¹ Tomamos la expresión *inmovilismo y educación* del título del libro de Guy Avanzini (1985) como excusa para promover cierta asociación de una parte de nuestras argumentaciones a las que él expone en su obra.
- ² Nuestra distinción entre *procesos y episodios* de cambio muestra cierta disconformidad con la tendencia a calificar como auténticos cambios exclusivamente a aquellos que perduran y se incorporan a la práctica hasta hacerse rutinarios —recuérdense a tal efecto los niveles de uso de la innovación reconocidos por Hall y Hord (1987) en el modelo CBAM—. Esa exigencia restrictiva determina *a priori* la imposibilidad de cambios más puntuales, aunque tal carácter episódico pueda constituir una de las cualidades esenciales de dichos cambios.
- ³ Las comillas son del autor.

Referencias

- ANTÚNEZ, S. (1997): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- AVANZINI, G. (1985): *Inmovilismo e Innovación en la escuela*. Barcelona, Oikos-Tau.
- BERNOUX, P. (1985): *Sociologie des organizations*. Paris, Seuil.



- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones post-estructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes», en WITROCK, M. C. (ed.): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (1996): «La planificación de la innovación educativa», en MACHÍO, F., MARCELO, C. y MURILLO, P. (Coords.): *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaíra; 48-65.
- FERNÁNDEZ DE RUIZ, L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid, Cátedra.
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- HALL, G. y HORD, S. (1987): *Change in schools. Facilitating the process*. Albany, State University of New York Press.
- MCGRATH, J.E. (1976): «Stress and behavior in organizations», en DUNNETTE, M.D. (Ed.): *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, Rand McNally.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1987): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica», en *Revista de Educación*, 284.
- PETTIT, P. (1982): «La racionalización y el arte de explicar la acción», en BOLTON, N.: *Problemas filosóficos de la Psicología*. Madrid, Alhambra.
- PFEFFER, J. (1981): «Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigms», en STAW, B.M. y CUMMING, L.L. (Eds.): *Research in organizational behavior*. Greenwich, Connecticut, Jai Press.
- PIFFNER, J.M. y SHERWOOD, P. (1961): *Organización administrativa*. México, Herrero Hermanos.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1995): *Sociología de las organizaciones*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SILVERMAN, D. (1970): *The theory of organizations. A sociological framework*. London, Meihmann.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- THIESEN, D. (1989): «Teachers and their Curriculum-Change orientations», en MILBURN, G. y OTROS: *Re-interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*. London, Falmer Press; 132-145.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.H. y FISH, R. (1976): *Cambio*. Barcelona, Herder.

Manuel Reyes Santana es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: mrsant@uhu.es

