

Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. La complejidad en el cambio de educación

Rodrigo Juan García Gómez

Comunidad de Madrid. Gabinete Técnico del Defensor del Menor
rgarcia@dmenor-mad.es

Resum

Aquesta aportació recull la síntesi d'una recerca que pretén posar en evidència la complexitat i, a la vegada, la viabilitat de la innovació educativa a partir de l'exploració de les idees hegemòniques presents en les institucions educatives. Aquesta investigació s'ha desenvolupat simultàniament a un procés d'assessorament col·laboratiu en el context dels «marges del sistema econòmic, social, cultural i escolar normalitzat».

Paraules clau: innovació, cultura, poder, pedagogia crítica, món de la vida.

Abstract

This article summarizes a research that aims to evidence the complexity and the viability of educational innovation. It explores the hegemonic ideas which exist in educational institutions. The research has been developed at the same time as a collaborative coaching process in the context of «the margins of the economic, social, cultural and educational normalized system».

Key words: innovation, culture, power, critic pedagogy, life world.

Resumen

La presente aportación recoge la síntesis de una investigación que pretende poner en evidencia la complejidad y, a la vez, la viabilidad de la innovación educativa a partir de la exploración de las ideas hegemónicas presentes en las instituciones educativas. Esta investigación se ha desarrollado simultáneamente a un proceso de asesoramiento colaborativo en el contexto de los «márgenes del sistema económico, social, cultural y escolar normalizado».

Palabras clave: innovación, cultura, poder, pedagogía crítica, mundo de la vida.

Sumario

Introducción	La capacidad de réplica a los supuestos del «mundo de la vida» y a la «colonización sistémica»
Una investigación sobre el «mundo de la vida» de las instituciones educativas	Colofón
Algunos de los supuestos y «huellas» encontradas	Bibliografía
Supuestos del «mundo de la vida»	
La presencia de los entornos colonizadores	

Introducción

El presente trabajo recoge, a modo de breve reseña, una investigación que pretende poner en evidencia la complejidad y, a la vez, la viabilidad de la innovación educativa, explorando las ideas y prácticas hegemónicas presentes en las instituciones escolares.

Este estudio empírico surgió ante la demanda realizada por la Administración educativa de llevar a cabo una tarea de asesoramiento a centros situados en contextos geográficos, económicos, sociales y culturales que podemos denominar *en los márgenes*.¹

El reto planteado se presentó apasionante y una dilatada experiencia parecía avalar nuestra capacidad para abordar esta tarea. Sin embargo y desde los primeros momentos, tomamos conciencia del complejo entramado de factores interrelacionados que operaban en estos contextos educativos y de la insuficiencia del conocimiento teórico-práctico disponible para dar cuenta de ellos. Esta constatación suscitó la iniciativa de simultanear nuestra tarea asesora con un trabajo de investigación.

La investigación consistió en la realización de un complejo proceso de indagación en torno a una hipótesis de partida: la relevancia de significado teórico y práctico que posee la compleja red de interacciones que se va tramando entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y la realidad escolar cuando se quiere comprender y promover procesos de innovación y asesoramiento, 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 que son necesarias para facilitar su viabilidad y consolidación.

1. En los márgenes del sistema económico, social, cultural y escolar «normalizado». Los centros referidos mostraban, entre otras, una serie de características: alta tasa de fracaso escolar, reiterada presencia de episodios de violencia y escolarización de un importante porcentaje de niños y jóvenes de etnia gitana, de población extranjera y de colectivos social y culturalmente desfavorecidos.

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 cualitativo y heurístico de las singularidades del denominado *mundo de la vida* en varios centros insertos en contextos marginales y, de manera más extensa, en un instituto de educación secundaria.

Nuestra tarea consistió en identificar y analizar la presencia de conductas influidas o «colonizadas» por distintos subsistemas sociales, en el «mundo de la vida» de las escuelas² estudiadas. Asimismo, se pretendía observar si los grupos y las personas implicados eran capaces de reelaborar la influencia colonizadora, por una parte, y sus propias rutinas de respuesta, por otra. Esta capacidad de «reelaboración» marcaría la posibilidad de que las organizaciones pudieran cambiar o innovar, desligándose así de la mera adaptación a la influencia de los sistemas sociales y/o a los supuestos no discutidos que se perpetúan en el «mundo de la vida».

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 en nuestra investigación. La razón de este protagonismo estriba en la coherencia que mantienen con nuestra posición acerca de lo que entendemos por *construcción democrática del conocimiento*, posición teórico-práctica en la que basamos nuestra práctica asesora.

El concepto de *mundo de la vida* hace referencia al escenario, con todo su complejo conglomerado de ingredientes, en donde alcanzan sentido propio los actos sociales y en el que el investigador debe situarse para comprender el significado de las conductas de los sujetos. Está en relación, por tanto, con ese conjunto de convicciones, más o menos manifiestas pero compartidas por un grupo, que, sin ser sometidas a un 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 del que se dota cada grupo humano (a modo de referencia de valor) ante el riesgo de disentimiento y dispersión. Guía, por tanto, la conducta y la actitud que adoptan los miembros de cualquier organización ante la presencia de propuestas o de prácticas innovadoras.

Por otra parte, el concepto de *colonización* hace referencia a las distintas formas de influencia que ejercen los subsistemas sociales sobre el «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 orga-

2. Utilizamos el término *escuela* como una expresión genérica que hace referencia a cualquier establecimiento del sistema educativo no universitario que pretenda el ejercicio de una acción formativa curricularmente reglada.

nizados, 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, p. 572]

Para identificar la influencia colonizadora sobre el «mundo de la vida» de las organizaciones de enseñanza recurrimos —en nuestro trabajo de investigación— al análisis y conocimiento en profundidad de una serie de subsistemas a los que hemos denominado *entornos epistemológicos, sociales y escolares de colonización*. Estos entornos contemplan una serie de conceptos y prácticas sociales dominantes sobre:

- Innovación, cambio, asesoramiento y cultura docente, de enseñanza de cada asignatura y de las instituciones docentes como tales. El poder y su presencia en las 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 y en torno a los que se requieren apoyos externos: en este caso, se analiza la problemática relativa a las manifestaciones de violencia escolar.

Esta revisión analítica nos permitió llevar a cabo dos acciones: por una parte, desenmascarar una serie de supuestos hegemónicos,³ pretendidamente incontestables, en los referidos contextos, y, por otra, obtener de cada uno de ellos una serie de categorías que, a modo de lentes de indagación, pudieran ser utilizadas en la observación del «mundo de la vida» de las instituciones de enseñanza sometidas a estudio.

Algunos de los supuestos y «huellas» encontrados

Después de un trabajo de cinco años de recogida de datos, de validación de observaciones, de análisis e interpretaciones hermenéuticas y dialógicas, y de elaboración sucesiva de informes provisionales de investigación, pudimos constatar la presencia, por una parte, de una serie de *supuestos* que iban forjando los «habitantes» de las organizaciones escolares, herederos de sus propias tradicio-

3. Estos supuestos hegemónicos hacían referencia a: *I)* la racionalidad tecnocrática, experta e impuesta, desde la concepción técnica, de las reformas y las teorías sobre el cambio en educación; *II)* la concepción y la práctica administrativa neoconservadora imperante aplicada al desarrollo de las reformas educativas; *III)* la lógica de la globalización económica soportada en las nuevas tecnologías y en el capitalismo financiero, considerada el impulso-motor de nuestra sociedad y presentada como una única opción «natural» en el desarrollo de los pueblos; *IV)* los planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas, sin espacio para el desarrollo de una acción comunicativa; *V)* la aplicación del pensamiento experto y el racionalismo burocrático-académico en la superación de los problemas de enseñanza y de relación, con especial incidencia en los sucesos de violencia escolar.

nes, y, por otra, de las «huellas» dejadas —por la acción ejercida desde las ideas, actitudes y prácticas hegemónicas de los entornos colonizadores— en el «mundo de la vida» de determinadas instituciones educativas. A continuación, nos referiremos de manera específica a las evidencias encontradas en una de estas instituciones: un instituto de educación secundaria objeto de un estudio de caso.

El modo de proceder, a grandes líneas, consistió en recoger de manera sistemática en un diario de campo la trama de acciones y reacciones producidas por los sujetos ante determinadas propuestas y actuaciones de innovación y asesoramiento. Posteriormente, seleccionamos una serie de «incidentes críticos»⁴ que nos permitieran indagar en los supuestos procedentes del «mundo de la vida». Más tarde, analizamos su contenido interpelando el discurso y las acciones de los protagonistas de dichos incidentes para sacar a la luz algunos de los *supuestos no sometidos a debate* y referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales en la tarea de una institución educativa). Igualmente, se analizaron dichos contenidos tratando de diferenciar las «pretensiones de poder»⁵ y las «pretensiones de verdad» que se ponían de manifiesto.

Una vez caracterizado ese «mundo de la vida», lo sometimos a análisis desde las *claves de indagación* obtenidas de los entornos citados en el apartado anterior con el fin de desenmascarar la reiterada presencia, o no, de sus «efectos colonizadores».

4. Las transcripciones completas de los incidentes y el aval de cada una de las consideraciones que hacemos se recogen en el informe completo de la investigación: R.J. García (2004), *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. UNED: Madrid [texto inédito, resumen en prensa].
5. Para Austin (1996), los actos locucionarios («los actos de decir algo») pueden ser de dos tipos: *ilocucionarios*, es decir, los que suponen una realización coherente con eso que se dice, y *perlocucionarios*, es decir, 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. 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, son eminentemente útiles a la hora de analizar el discurso de los sujetos y de los grupos. Esto nos ha llevado a centrar ese segundo análisis que venimos mencionando, en la caracterización de los *actos de habla* de los sujetos participantes a través de los discursos que aparecen descritos en cada incidente: se ha tratado de poner de manifiesto si estaban cargados de pretensiones de poder y de influencia sobre el resto (actos *perlocucionarios*), o si había momentos comunicativos con presencia de actos de habla *ilocucionarios*.

Dentro de este proceso de análisis, también pudimos encontrar indicios esperanzadores de elaboración de dichos efectos y construcciones de nuevos desarrollos ante las propuestas de innovación educativa que se estaban trabajando. No todo lo que ocurría en el interior de la institución respondía a la influencia «colonizadora» ni era explicable, en su totalidad, por la resonancia de los referidos «macrosistemas» en su interacción con los «mesosistemas» y los «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 permitió 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. Ponen de manifiesto una óptica optimista, poco habitual en la literatura profesional sobre el cambio en educación de estos últimos años, y muestran algunas evidencias de la concepción dual del cambio social y organizativo. La complejidad de los procesos de innovación en las escuelas es una manifestación del juego estructurante que se lleva a cabo en el «mundo de la vida» de las agencias sociales. Es lo que Giddens (1995) describía como la «dualidad de la estructura», es decir, no sólo las macroestructuras, las mesoestructuras y las microestructuras influyen en las personas, sino que existen fuerzas inversas en las que se pone de manifiesto la capacidad de los sujetos para producir prácticas originales que permitan modificaciones en las propias estructuras sociales.

Este análisis nos permitió mostrar la interconexión —de ida y vuelta— existente entre las iniciativas de innovación, las prácticas de enseñanza y las prácticas económicas, político-administrativas y socioculturales.

Supuestos del «mundo de la vida»

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

La búsqueda de un lugar estratégico de influencia

En el discurso de los profesionales —a veces con la complicidad de determinados interlocutores de la Administración— se manifestaba (como supuesto aceptado por todos) que los colectivos de profesores y profesoras pertenecientes a distintos cuerpos administrativos tenían intereses diferentes, incluso opuestos y/o que podían estar en litigio. Se consideraba que los objetivos profesionales del profesorado del cuerpo de educación secundaria debían ser distintos a los del profesorado que procedía del cuerpo de primaria, aunque ambos ejerciesen sus tareas como enseñantes en el mismo instituto. Se basaban para ello en las diferentes expectativas que surgían, entre otras razones, por la distinta oposición de acceso.

Para conseguir plasmar la influencia de unos y otros en la definición de la «política» del centro, la estrategia que se solía contemplar era, por tanto, la de

confrontación más o menos abierta. Los contenidos de trabajo se negociaban desde las distintas posiciones de poder de cada profesional y no se mostraban excesivas expectativas acerca del valor del consenso, de cara a conseguir «la verdad del mejor argumento». Un argumento se consideraba mejor o peor en función del «nivel académico» de referencia del profesorado que lo defendía y de su posición estratégica en la institución; su valor no dependía del valor argumentativo del razonamiento intersubjetivo. De la misma manera, se consideraba que las soluciones externas procedentes de profesionales especializados y «expertos» eran mejores que las propias, aunque, por otra parte, no se solía estar dispuesto a participar en su desarrollo.

Fundamentalmente, la tarea de «dar» clase era la mejor considerada; la más útil y necesaria y el auténtico exponente de «cualificación profesional». Las otras actuaciones se consideraban tediosas o asociadas a privilegios, en razón al cargo o a la función encomendada (en este caso se solían contestar). Haber superado una determinada oposición de acceso, más años de experiencia dentro de cada categoría profesional, e impartir una determinada «materia», eran las razones admitidas *de facto* para la distribución de privilegios y para una mayor influencia en la toma de decisiones. Los referentes de actuación profesional estaban impregnados de un fuerte deseo de conseguir espacio e influencia en la definición de la «política» del centro.

El profesorado como colectivo se consideraba, dentro de los distintos grupos que conformaban la comunidad educativa, el más cargado de razón. Asumía y utilizaba su capacidad de presión con la Administración y con la opinión pública basándose en sus posiciones, sobre las que no se planteaba la necesidad de que fuesen validadas con el resto de la comunidad educativa.

*Las normativas se hacen para complicar la vida de los profesores.
¡No pasa nada por saltárselas!*

Nadie conoce el «sufrimiento» del profesorado ni éste es valorado en su justa medida, y menos desde «los despachos de la Administración», donde se escriben «las normas». En el fondo, las normas no parece que estén para cumplirse. Las medidas contempladas en ellas se presuponen imposibles de concretar, y así se establece ese consabido acuerdo implícito de que «no pasa nada por saltárselas». Incluso «está permitido» hacer una cierta ostentación de esa conducta. Todo esto colaboraba en la construcción de un resorte de «bloqueo» a la escucha de nuevas propuestas; se anticipaba su desajuste respecto a la realidad de las aulas. La creencia que parecía subyacer era que las propuestas y las normas que venían de la Administración no tenían otro fin que «complicar la vida» a los profesionales de las instituciones escolares. Las leyes no se hacen para facilitar la tarea de los centros, sino más bien para hacer la vida al profesorado «inútilmente» más complicada.

Frente a estas leyes estaban las creencias «míticas» depositadas en la bondad de las medidas más tradicionales de las escuelas, como clasificar al alum-

nado, aplicar normas estrictas..., haciendo cumplir lo que se ha dicho y se ha hecho desde siempre. La negociación, los acuerdos, los matices de consideración evaluativa..., eran «paños calientes» que no conducían a nada. Las escuelas se concebían como lugares de homologación, estandarización..., y no como espacios para promover singularidades. En consecuencia, se planteaba que habría que habilitar otras instituciones más «especializadas». Con ello se intentaba mantener un *statu quo* que se consideraba merecido («ya hicimos en su día una oposición»).

La tarea de enseñar es considerada una actividad muy compleja, imposible de evaluar y de ajustar a criterios de planificación y, menos aún, de desarrollo y evaluación. Lo que no era obstáculo para pensar y exigir que el resto de las tareas (las que no tuvieran que ver con la instrucción directa del alumnado) debieran ser inmediata y sistemáticamente evaluadas. Todo lo que el profesorado realice en el centro estará bien y deberá ser aceptado por el desgaste que supone la tarea de enseñar —esto justificaría o, al menos, haría comprensible cualquier negligencia. Sin embargo, las acciones de los demás agentes de formación, de asesoramiento..., son «sospechosas» («no imparten clase») y deben ser sometidas a juicio valorativo.

Se tenía asumido que, en la actualidad, la tarea de enseñar lleva incorporado un cierto «sufrimiento», bastante sobresalto y mucha intuición o «sentido común». La frustración y la falta de ilusión profesional se consideraban algo natural, propio del tipo de tarea. Había bastante pesimismo sobre la posibilidad de cambiar las cosas.

Frecuentemente, el centro se consideraba como un terreno «agostado», entre otras razones por el desembarco de formadores, asesores, propuestas, iniciativas, etc. El terreno de la innovación y el cambio parecía que necesitara un tiempo de barbecho. El discurso psicopedagógico había perdido capacidad para captar el interés del profesorado; se consideraba irrealizable, imposible de concretar, teórico y «paralelo» a la actividad de transmitir los conocimientos «científicos» propios de cada materia, que es lo que de verdad se consideraba que otorgaba sentido e identidad profesional. De ahí que cualquier tarea desempeñada por un profesor o una profesora del centro que no se relacionase directamente con ese identificador esencial de la docencia, se juzgase sin piedad. Cualquier tarea que no fuese la de impartir clase se consideraba de relleno. No estar muy diligente en las guardias, en la vigilancia de pasillos y servicios, ausentarse de las reuniones o acudir tarde, eran siempre actuaciones disculpables. El terreno que existía fuera del aula era responsabilidad del equipo directivo, de los conserjes..., de otros, en definitiva. El espacio del profesor era la clase y la sala de profesores.

Realmente, se nos deja hacer lo que consideremos oportuno. Basta con cubrir las «apariencias»; de esta manera, la Administración «salva la cara»

Entre el profesorado existía un *supuesto*, implícito, consistente en la convicción de que si se presentaban las propuestas convenientemente «envueltas» en

una terminología estéticamente aceptable, si a todo ello se añadían unas cuantas afirmaciones referidas al grado de acuerdo con el que contaban por parte de los órganos de decisión del centro y, por último, si se exponían como la única vía organizativa posible..., aún con manifestaciones formales de desacuerdo hacia las iniciativas de la Administración, se «sabía» que serían aceptadas por ella en la mayoría de las ocasiones.

La Administración se hacía cómplice de ese supuesto, aunque aparentemente tenía que defender la «legalidad vigente» (que no coincidía en nada con la propuesta que se hacía); prefería ser ciega a esta realidad. Su pretensión era que no surgieran nuevos problemas que complicaran la gestión diaria, por otra parte, demasiado pesada, arbitraria (al albur de jefes más o menos burocratizados) y costosa. Los profesionales de la Administración daban por sentado que, de hecho, tampoco se podía hacer otra cosa y se justificaban colocándose en el papel del profesorado e incluso entendiendo su resistencia al cambio, o, mejor dicho, «disculpándolo» de su falta de profesionalidad y compromiso.

El interés formal de la Administración por mantener el mejor servicio público que las escuelas deben prestar a las familias, en definitiva, al alumnado..., se trueca en interés por el menor grado posible de problematidad. Por tanto, no se llegaba a compromisos que pudieran seguirse y evaluarse, sino sólo a formulaciones genéricas: «Si vosotros hacéis un esfuerzo organizativo, nosotros haremos un esfuerzo desde los recursos.» No habría un seguimiento con indicadores pactados, ni tampoco una toma de decisiones colectivas sobre aspectos concretos... Después de las reuniones que se llevaban a cabo, se sabía que cada uno haría lo que considerase más conveniente para sus intereses. «Aquí paz y después gloria.» Al fin y al cabo, aunque desde la Administración «existen criterios para la distribución de recursos, es la dirección del centro quien tiene que hacer la concreción de tareas y dedicaciones...». Es decir, como Administración «nos lavamos las manos». Os avisamos de los peligros, eso sí, para que «luego no digáis que no nos ocupamos de los problemas», pero os dejamos que hagáis lo que podáis o, mejor dicho, lo que queráis...

La presencia de los entornos colonizadores

Como ya hemos afirmado, los supuestos anteriores y muchos otros que se irán asentando a lo largo de la vida de la institución son interpelados o favorecidos por una serie de ideas, actitudes y prácticas hegemónicas presentes en los subsistemas económico-financiero, político-administrativo y sociocultural que en cada momento envuelven a las escuelas. En nuestro caso, hemos agrupado estos subsistemas en cuatro *entornos epistemológicos, sociales y escolares de colonización* enunciados anteriormente.

A continuación ofrecemos de manera organizada algunas de las «huellas» encontradas de la presencia de estos entornos en el «mundo de la vida» de la institución objeto de estudio de caso y que hemos referido como un instituto de educación secundaria situado «en los márgenes».

El «atrincheramiento» institucional. ¡Que cambien los demás, los de fuera!

El análisis de contraste entre la lectura de los incidentes y las claves obtenidas en la revisión teórica realizada de los entornos de análisis (la influencia de las reformas, del pensamiento postmoderno vigente, de las culturas profesionales que se generan, de las relaciones internas de los centros...) nos permite mostrar las reflexiones que exponemos a continuación.

Se observó un formato de respuesta administrativa *igualmente arbitraria* ante las situaciones de crisis de la institución educativa. No existía un análisis acerca de la idoneidad de cada medida de apoyo o de los recursos facilitados... No existía el ajuste necesario entre necesidad y actuación. Se aplicaban soluciones diseñadas previamente. Se estableció una cierta correlación entre la profundidad y complejidad de una crisis y la *cantidad* de respuestas estándar; es decir, a mayor gravedad de la crisis, más cantidad de medidas preestablecidas. La idea de fondo parece ser «hacer más de lo mismo».

En ningún momento se establecieron sugerencias que se encaminaran hacia la modificación de objetivos, de modos de enseñar, las reestructuraciones administrativas, etc. El plan curricular no se utilizaba como un referente por construir. Esta orientación, de la que el profesorado era parte activa y víctima al mismo tiempo, agravaba el grado de malestar de los docentes.

El entorno y la realidad social del centro se utilizaban como un recurso del profesorado para sus reivindicaciones; no eran percibidos, de manera esencial, como un referente de acción para superar dificultades. Existía una «conveniente» extrañeza sociológica entre los profesionales del centro y las necesidades de un barrio obrero con población marginal. De hecho, las necesidades y los intereses culturales del alumnado se convertían en un referente que el profesorado entendía que debería ser considerado, pero por otras instituciones, ya que no los consideraba el punto de partida para realizar un ajuste curricular, sino que más bien se catalogaban como comportamientos dignos del mayor de los rechazos desde una cultura «cultura» como la escolar.

La creencia en las soluciones expertas y externas era una constante reforzada desde la tendencia actual a la cultura tecnológica, que había sido manifiestamente adoptada por el centro. Desde ahí se observaba la falta de análisis interno de las distintas posiciones y prácticas profesionales. Las demandas de cambio se referían exclusivamente a acciones que provinieran del exterior. Se reforzaba, de esta manera, una cierta actitud de «atrincheramiento» institucional.

La pretendida autonomía organizativa promovida desde determinadas decisiones de las nuevas reformas, apoyaba, de hecho, un neo-corporativismo profesional de los docentes. Se encontraban claras manifestaciones de esta realidad institucional en las propuestas más o menos difusas de marginación y exclusión educativa que se reflejaban en el discurso institucional analizado, en el que se sugerían vías educativas de segundo orden para la atención a la diferencia.

La existencia de malestar en los docentes era evidente y el refuerzo desde dentro y desde fuera para mantener el inmovilismo y la huida hacia el pasado

parecía ponerse en evidencia. Las opciones que proponía el propio profesorado para salir de ese malestar no incluían el desarrollo de ningún referente profesional alternativo al tradicional. Este inmovilismo se seguía manteniendo, con renovada ilusión, desde las nuevas reformas educativas (LOCE) y desde el pensamiento y las prácticas postmodernas, de eficacia instrumental y con criterios de mercado, a los que se sometían las escuelas.

Las características analizadas y presentes en las prácticas sociales de la postmodernidad (reformulación de conceptos liberales, impulso de iniciativas neoconservadoras, exclusión y marginalidad, solución experta y técnica de los problemas políticos, dominio del conocimiento a fin de influir en la defensa de intereses particulares...) estaban presentes en el universo de referencias utilizadas en las prácticas de enseñanza. La competitividad y el enfrentamiento interno en la institución estaban servidos. La lucha por la capacidad de influir en la toma de decisiones era manifiesta. El objetivo era poder seguir manteniendo un tipo de respuesta educativa académicamente «culta», en donde toda una serie de nuevas funciones profesionales (acción tutorial, planificación de los aprendizajes, rediseño curricular, reestructuración organizativa...) se obviasen, y se reclamaran, sin embargo, nuevos recursos y soluciones «expertas» provenientes del exterior y ejercidas por otros profesionales paraeducativos, con cualificaciones *ad hoc* que nada tenían que ver con el «sano y exclusivo» ejercicio de la instrucción, objeto profesional único y referente de identidad demandado como inamovible por un poderoso sector de los docentes de esta institución.

La locomotora de la escuela debe continuar, y a ser posible más deprisa, pero —eso sí— haciendo «más de lo mismo»

La aglomeración de los recursos (tropezando incluso unos con otros, abriéndose espacio a codazos) parecía reavivarse cada vez que surgía una llamada de socorro; sobre todo cuando estaba amplificadas desde el altavoz de la prensa. La expresión «¡más madera!» —que representa la impulsividad de aportar soluciones fijándose en la cantidad pero perdiendo de vista el objetivo que se pretende— expresaría esa desorientación promovida desde la Administración, al continuar echando madera —en nuestro caso, más recursos— para que la locomotora de la institución funcionara con más potencia aunque, mientras tanto, se perdiera la noción de hacia dónde se va. No es que no exista reflexión en la maquinaria administrativa, pero parece quedar reducida a los grados jerárquicos más débiles y con menos influencia.

La ausencia de planificación en la implantación de la reforma de la LOGSE y los nuevos «cantos de sirena» sobre su inoperancia fueron cuestiones presentes en el discurso analizado de los docentes, los cuales, en ocasiones, construían con sus afirmaciones esa «caja de resonancia» utilizada en apoyo de las propuestas de las nuevas reformas conservadoras. Este clima facilitaba y prestigiaba (sin ningún pudor) posiciones corporativas de apoyo a la segregación de un tipo de alumnado socialmente, culturalmente y escolarmente desfavorecido.

La catalogación, la clasificación y la exclusión social promovidas desde la cultura económica y política presente en el pensamiento postmoderno, encontraron una colaboración inestimable en gran parte de los enunciados analizados en los incidentes. Se observaba la ausencia de «nuevos dioses», de «nuevas narrativas», como diría Postman (1999); el deterioro de las utopías estaba servido, y el desencanto docente, generalizado y asumido.

La práctica administrativa burocrática era de hecho bien aceptada, pues permitía refugiarse en las funciones y competencias, y evitaba entrar en el cuestionamiento de las rutinas cotidianas. Se asumían determinadas jerarquías de poder no formal, lo que Ball (1989) describe como la política de los «barones» de la institución, que ejercen presión para mantener su influencia y su liderazgo con el fin de dejar las «cosas como estaban». Estas jerarquías se situaron enfrente de cualquier otro sector emergente («el profesorado que impartía secundaria» o «los de educación compensatoria»), al que no pondrían las cosas fáciles. Se le consideraba una amenaza que había que «extirpar» (enviándolos a otro centro) o «contener» (manteniéndolos en otro edificio y desprestigiando su tarea). Se concebía la capacidad de influir en las decisiones como una práctica «entre bastidores». No se tenía ningún deseo de «sacarla a la luz», y menos aún de considerarla un contenido de trabajo, es decir, algo que negociar.

El «bastión» de lo académico fue el «buque insignia» que era necesario mantener a flote. Las acciones de otro tipo eran para «otras» escuelas, otros profesionales, otras exigencias sociales... No debía quitarse ni una «gota de pintura» a ese «buque insignia» de la tarea docente que es la instrucción académica. Si hay otras necesidades, que la sociedad busque las soluciones. Pero esas soluciones no debían tener ninguna relación con lo que se había hecho y se debería seguir haciendo desde las escuelas: enseñar unas materias que hay que aprender en un determinado orden, de acuerdo con el criterio de los docentes, que son los expertos; así quedaba avalado por la superación, en su día, del examen de «oposición».

La burocracia, la mejor coartada para olvidar que el objetivo de la escuela pública es la defensa de lo que es de todos y en beneficio de los menos favorecidos

En las distintas secuencias críticas se pudo observar cómo se perpetuaba el *distanciamiento institucional* respecto a la realidad social de la población más marginal. Una y otra vez, constatábamos que la dificultad presentada por las situaciones altamente deterioradas, habituales en los centros en los márgenes, provocaba este tipo de repliegue en sus profesionales. Se trataba de reacciones que ya hemos tratado, al identificarlas como posicionamientos muy concurrentes en el contexto sociocultural y económico actual. Recordemos, por ejemplo, la preocupación por el denominado «apartheid» surgido entre ricos y pobres, que se muestra como un problema característico de nuestro tiempo, tal como se pone en evidencia, entre otras ocasiones, con motivo de la celebración de las Cumbres sobre la Tierra. Se trata de una manifestación que aparece en los

centros docentes en clara consonancia con los sistemas colonizadores. No es fácil, por tanto, observar acciones y posiciones contrarias en los profesionales de los centros. En el contexto en que vivimos, estas posturas son consideradas «razonables» y coherentes con las formas de racionalidad imperantes, en el sentido que consideran inevitables las desigualdades, que acaban siendo aceptadas «con naturalidad».

En la misma línea, el discurso de atención a la diversidad que incorporaba la reforma de la LOGSE, vivía sus últimas bocanadas y se consideraba fuera de toda realidad; lo menos negativo que podía escucharse sobre él era el calificativo de *utópico*. Y esto, inmerso como se estaba en las posiciones propias del discurso de la postmodernidad, radicalmente inclinado al abandono de cualquier utopía y a la defensa a ultranza del relativismo ético y cultural, fundamentalmente insolidario. Es fácil entender, por tanto, la presencia y el apoyo de posiciones cercanas al corporativismo, la defensa de las visiones más conservadoras del currículo y las funciones tradicionalmente selectivas y de clasificación que de manera enunciativa plantea Michel Foucault desde un discurso peculiar y postmoderno sobre el concepto de *saber-poder*.

Por otra parte, el discurso burocrático, ya denunciado desde el aviso premonitorio de Max Weber sobre la asimilación de la burocracia con la «jaula de acero», vive en su óptica economicista, una nueva versión impasible al reconocimiento de los ya clásicos errores: el «servicio de sí mismo» y el olvido en la práctica del objetivo de toda escuela como servicio público en defensa de lo que es de todos y en beneficio de los menos favorecidos. En los incidentes observados, las prácticas autocomplacientes de la Administración, la protección que cada profesional busca para sí mismo y para la institución a la que representa, el pacto implícito y recíproco de no agresión, la disimulada asunción de guardar la apariencia de que todo está bien o va a estarlo..., son actitudes que ponían de relieve la falta de ilusión genuina y su suplantación por la búsqueda de soluciones que permitiesen, a cada uno de los participantes, conseguir algunos de sus objetivos más individuales y quizá menos confesables, en consecuencia con algunas de las prácticas individualistas, hedonistas..., relevantes en nuestra postmodernidad.

Todo ello rezuma una concepción pesimista sobre las posibilidades de alcanzar mayores cotas de justicia social, de no ser por la vía de la *eficacia económica* y la *lógica instrumental y experta*. Precisamente, son estas vías de solución las únicas que, aún con escasa esperanza, los actores observados parecían contemplar, de modo que constituían un exponente más de la referida colonización sistémica.

La capacidad de réplica a los supuestos del «mundo de la vida» y a la «colonización sistémica»

A pesar de los supuestos descubiertos en el «mundo de la vida» y de los efectos de la «colonización» —algunos de los cuales hemos puesto de manifiesto—, encontramos, igualmente, muestras de la capacidad de reelaboración de las personas

y los grupos de la organización. Algunos resquicios permitían que los «habitantes» de la institución se movilizaran hacia otro equilibrio de fuerzas diferente, que facilitara una mejor adaptación a las nuevas condiciones y demandas.

Objetivos comunes como «salvar el instituto» podían aunar voluntades y abrir nuevas esperanzas de cambio. Se hablaba del deterioro progresivo del centro, de la merma de la matrícula —especialmente, se estaban perdiendo los mejores alumnos—, de una importante tendencia a la marginalidad..., y se temían «males mayores» que, fueran reales o imaginarios, ponían en cuestión la subsistencia de la institución o de sus profesionales. Las crisis tenían un fuerte poder de movilización de ideas y sentimientos. Permitieron plantear nuevos roles profesionales y mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado. En estas ocasiones, algunos profesionales pudieron ampliar su foco de preocupación teniendo en cuenta no sólo lo que sucedía estrictamente 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 permitiera hablar de las cuestiones cotidianas, así como la confrontación de ideas y prácticas, facilitaban el cambio de expectativas y actuaciones, mientras se disolvían determinadas fantasías paralizantes.

Esta clase de espacios de intercambio requerían la presencia de algún coordinador que promoviera el pensamiento del grupo. A cualquier persona que pretendiera ser coordinadora de un proceso tan costoso de remoción de tantas incertidumbres y resistencias, se le haría pasar por abundantes pruebas de diferente tipo, al menos al comienzo. Se sopesarían su prestigio profesional y el respaldo social e institucional con el que contaba; se le exigiría un «saber» teórico y se buscarían pruebas de un buen manejo de situaciones cotidianas presentes en las aulas; se le pondría a prueba con intervenciones que entorpecieran el trabajo con los grupos, de forma mimética a como determinados alumnos entorpecen el trabajo del profesorado...

La presencia o ausencia de la posibilidad de diálogo y consenso no se mostraron como dimensiones discretas, que o estaban presentes o no lo estaban; se manifestaban 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 los incidentes. Podemos afirmar que algunos acontecimientos con un fuerte impacto —en este caso, una crisis de matrícula que amenazaba la propia existencia del instituto— tienen un efecto aglutinante en torno a determinados objetivos. En estas circunstancias y a pesar de la tendencia al individualismo, la institución comenzaba a unir voluntades en torno a objetivos que se vivían como garantías de supervivencia.

Sea por la inminencia de una crisis —y de los peligros que se anticipan—, sea por la posibilidad de encontrar espacios de intercambio garantizados por un agente externo, en algunas secuencias pudo observarse el restablecimiento del diálogo y del pensamiento sobre temas que afectaban al núcleo más significativo de lo que estaba ocurriendo en el centro y a soluciones éticamente ade-

cuadas; es decir, en alguna de las secuencias de incidentes aparecieron indicios de actos de habla de tipo ilocucionario. Seguían estando presentes otros intereses menos altruistas, pero podía apreciarse la aparición de algunas referencias a lo colectivo y la puesta en práctica de iniciativas de diálogo y búsqueda del consenso. Esto nos permitió observar el desarrollo incipiente de una cierta praxis de la acción comunicativa.

Como se viene señalando, en situaciones que eran complejas, los momentos de sombra se alternaban con algunos de luz. Desde el asesoramiento, es frecuente encontrar una coartada para tirar la toalla cuando el panorama se presenta sombrío; como si creyésemos que sólo es posible intervenir cuando luce el sol o cuando tenemos las circunstancias a favor. Lo que aquí se muestra es que las luces y las sombras están siempre más o menos presentes o latentes, y lo que marca la diferencia es la búsqueda intencionada y planificada de las condiciones para que un pequeño haz de luz se aproveche y se vaya haciendo cada vez más amplio e intenso.

Colofón

Desde este análisis, es difícil buscar un único culpable de la situación actual de determinados centros educativos. Es injusto hablar de falta de responsabilidad en el docente como elemento que explique el desajuste del aparato escolar. Sería más justo poner en primer plano la responsabilidad compartida.

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 interconectados y conforman 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 acerca de las condiciones necesarias para posibilitar y promover las innovaciones. El elemento central de esa complejidad no se encuentra tanto en la riqueza y la 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 prometedor sobre la explicación y la promoción de las acciones de innovación educativa.

Los componentes de esa red explicativa de la implantación y la promoción de las innovaciones se refuerzan y se debilitan mutuamente, como es propio de los sistemas interrelacionados. Desde esta perspectiva, los enfoques y análisis que reducen la innovación al desarrollo de un único elemento, técnica o grupo de técnicas, no sólo condenan al fracaso cualquier mejora, sino que consiguen crear en las organizaciones cierto recelo, incluso un rechazo abierto, de cualquier otra iniciativa posterior.

Según esta concepción de la innovación educativa, no tendría sentido enfatizar un único componente de los que intervienen en su desarrollo. No ten-

dría sentido afirmar, por ejemplo, que lo importante para la implantación y la 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 apoyar dicha innovación, 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 profesionales, los modos de gestión y los contenidos de los problemas de las escuelas..., son algunos de los elementos que interactúan para crear, o no, las condiciones propicias para el cambio. Es necesaria 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.

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, de las condiciones que la hacen posible.

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*. Col. «Promesa y Realidades». Madrid: La Muralla.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, R.J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: UNED. Tesis doctoral inédita.
- (2001). «Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia». En DOMINGO, J. (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, p. 273-289.
- GARCÍA, R.J.; MORENO, J.M.; TORREGO, J.C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.

- GARCÍA, R.J.; 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 GIMENO, J.; PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 148-165.
- 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». *Complejidad*, núm. 0. <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.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio/Básica.