

Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas

Algunas evidencias encontradas en el «mundo de la vida» de las organizaciones escolares

RODRIGO JUAN GARCÍA GÓMEZ

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, España

La presente aportación recoge, a modo de breve reseña, una investigación que culmina con la elaboración y presentación de un trabajo de tesis doctoral. Esta investigación pretendía 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 educativas.

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

El reto planteado se mostraba apasionante y una abundante 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 la experiencia 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 de 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', presentando características como: alta tasa de fracaso escolar, reiterados episodios de violencia, escolarización de un importante porcentaje de niños y jóvenes de etnia gitana —procedentes de asentamientos en casas prefabricadas o en chabolas—, de población extranjera y de colectivos social y culturalmente desfavorecidos...

1. Una investigación sobre el «mundo de la vida» de las instituciones educativas

El proceso al que nos venimos refiriendo se materializó, entre otras actuaciones, en un estudio de las singularidades del denominado «*mundo de la vida*» 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 trataba de observar si los grupos y las personas implicados eran capaces de reelaborar, por una parte, la influencia colonizadora y, por otra, las rutinas de respuesta. 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 persisten en el «*mundo de la vida*».

Los conceptos de «*mundo de la vida*» y «*colonización*» a los que nos hemos referido, forman parte del conjunto de aportaciones que nos ofrece la «*Teoría de la Acción Comunicativa*» de Habermas y se han utilizado como nociones fundamentales de nuestra investigación. La razón de ese protagonismo estriba en la coherencia con nuestra posición sobre lo que entendemos por «construcción democrática del conocimiento», posicionamiento teórico-práctico en el 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 diálogo colectivo, son asumidas como referentes ideológicos y prácticos no debatidos. El «*mundo de la vida*» acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas y supone un contrapeso conservador (a modo de referencia de valor) ante el riesgo de disenso y dispersión que comporta todo proceso de entendimiento. Esta sería la conducta adoptada por una institución escolar ante la presencia de una propuesta o de una práctica innovadora. En la acción comunicativa los agentes —según Habermas (1988, vol. I, pp. 104 y 105)— sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a cualquier pretensión de validez de una nueva idea, práctica... susceptible de crítica, de ahí la enorme relevancia explicativa que para el cambio educativo posee el estudio de ese conglomerado de ingredientes ideológicos, emocionales, comportamentales... que conforman el «*mundo de la vida*» de cada institución educativa.

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

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

² Utilizamos el término *escuela*, como una expresión genérica con al que nombrar a cualquier establecimiento del sistema de educativo no universitario, que pretenda el ejercicio de una acción formativa reglada.

Para identificar esa 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 de las organizaciones educativas. Estos entornos contemplan una serie de conceptos y prácticas sociales dominantes sobre:

- Innovación, cambio, asesoramiento, cultura docente, de asignatura y de las instituciones docentes. Poder y relaciones internas en las organizaciones escolares.
- Las políticas administrativas de reforma escolar.
- Los usos sociales, culturales y económicos en las sociedades postmodernas.
- Las creencias y prácticas de formadores, asesores, evaluadores, directivos y profesores sobre algunos problemas acuciantes que aparecen en las escuelas 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 permitiría, por una parte, desenmascarar una serie de supuestos pretendidamente incontestables de los contextos económico, político-administrativo y socio-cultural³ y, por otra, obtener de cada uno de esos subsistemas —o entornos colonizadores— una serie de categorías, que a modo de lentes de indagación podrían ser utilizadas en la observación del «*mundo de la vida*» de las instituciones de enseñanza.

Para estudiar el «*mundo de la vida*» utilizamos un diseño de «*estudio de caso*». Como afirma Stake (1998), el «*estudio de caso*» es una forma de investigar definida por una *unidad* delimitada y con un claro sentido en sí misma, que puede de ser estudiada con distintas técnicas y metodologías. Este formato constituía una plataforma idónea para el desarrollo de una investigación de corte cualitativo y hermenéutico como era la nuestra.

2. Los entornos de «colonización»

Ya hemos señalado que esta investigación facilita fundamentalmente dos aportaciones. Una se refiere a la caracterización de las ideas, sentimientos, prácticas y usos dominantes en determinados contextos y a la identificación de su posible influencia en el «*mundo de la vida*» de determinadas instituciones educativas; por otra parte, se estudian los supuestos de ese «*mundo de la vida*», en el que cobran cuerpo una serie de barreras al cambio (ya sea por efecto de la «*colonización*» o como consecuencia

³ Estos supuestos hacían referencia: (I) a la racionalidad tecnocrática, experta e impuesta, desde la racionalidad técnica, de las reformas y de las teorías sobre el cambio en educación; (II) al pensamiento y la práctica administrativa neoconservadora imperante aplicado al desarrollo de las reformas educativas; (III) a la lógica de la globalización económica soportada en las nuevas tecnologías y en el capitalismo financiero, impulso del motor de nuestra sociedad y presentado como una única opción “natural” de desarrollo de los pueblos; (IV) a los planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas, sin espacio para el desarrollo de una acción comunicativa; (V) a 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; y (VI) la elaboración de un discurso pedagógico de contestación crítica que, superando la mera descripción funcionalista, nos permita situarnos dentro de la teoría de la acción comunicativa, en una posición dualista e integradora de los dos niveles de construcción de la realidad, el sistémico y del “mundo de la vida”.

de la tradición grupal) y un racimo de conductas organizacionales no previstas que son las que hacen posible la innovación. En este apartado comenzamos ocupándonos de apuntar algunas constantes de los contextos de colonización.

Los valores y las prácticas emergentes en un determinado momento histórico, invaden el pensamiento y el discurso del profesorado —igual que de otros ciudadanos— y se concretan en decisiones y actuaciones dentro de cada organización de enseñanza. Pretender conocer el sentido de las actuaciones de los profesionales, sin identificar las prácticas sociales dominantes que podrían estar ejerciendo su acción colonizadora, es arriesgado y podría llevarnos fácilmente a error. Hoy aparecen en la jerga profesional de los docentes, formadores, asesores, supervisores... una serie de términos que están al abrigo de un determinado momento histórico y espacio geo-político: usuarios, estándares de calidad, «premios de calidad», «calidad total», planes de mejora, análisis de impacto, eficacia docente, rendimiento de cuentas, rendimiento escolar, rendimiento docente, conocimiento «experto», escuelas «excelentes», «ranking» de centros, «materiales a prueba de profesores», «objetores escolares», centros «gueto», itinerarios formativos... Explicar los procesos de cambio, sin recoger las consideraciones anteriores, puede ser claramente insuficiente. Es preciso conocerlas y ponerlas en relación con otras variables internas de las escuelas y de sus profesionales, conformando una red de análisis y explicación de las respuestas de los centros a las reformas y a las propuestas innovadoras.

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

1) El conocimiento y las actitudes expertas sobre la promoción de los cambios en educación: *la innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas*

Como ya hemos adelantado este conjunto de indagaciones teóricas, fueron organizadas alrededor una serie de entornos que consideramos significativos. El primero lo titulamos: *La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación*. En el estudio de este entorno pudimos constatar que la innovación era un proceso lo suficientemente complejo como para que fuese insuficiente la aplicación de elementos simples de análisis y de actuación basados en la bondad o maldad de las intenciones de los diseñadores o de quienes las desarrollan. Se inicia así un camino de conocimiento y desarrollo de la promoción de los cambios en el que, por ahora, sólo percibimos la tímida apertura de una vía salpicada de grandes retos.

Estamos seguros de algo, y es que ese camino se construye sobre la base de una «*práctica discursiva*», que legitima una actuación asesora por el uso del diálogo frente al uso y abuso de la «*razón técnica*» y de la imposición experta en la planificación y desarrollo de las innovaciones educativas y de la mejora de la escuela. Entendemos que la innovación de las prácticas de enseñanza se facilitará desde un trabajo de «*reculturalización*», esto es, desde el análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales, encaminado al logro de un trabajo colegiado real y contrario al de «*reestructuración*» o reorganización más o menos superficial, —«*colegialidad fingida*»— de las estructuras de funcionamiento de las organizaciones docentes.

2) Las decisiones de tipo político-administrativo: *La última etapa de la Reforma LOGSE*

El segundo de los entornos se refiere a otro de los contextos especialmente relevante: las decisiones de tipo político-administrativo inspiradoras de la realidad escolar que asesorábamos. En nuestro estudio se trataba de un momento cargado de significado, encontrándonos en un proceso de Reforma (LOGSE) que, aún no habiéndose acabado de implantar, se ponía en tela de juicio. Lo denominamos «*La última etapa de la Reforma LOGSE*».

Pudimos observar la evolución que sufrió la regulación normativa del principio de «equidad» en educación y el debate social que generó este cambio de rumbo, tratando de explicar, con ello, la tremenda confusión surgida en el profesorado. Se pudo constatar cómo en los momentos que nos ocupaban, eran evidentes las manifestaciones de rechazo a la LOGSE, que se convertían en una coartada para eludir los cambios.

Por otra parte, la experiencia de apoyo y asesoramiento en centros instaurados «en los márgenes» nos había permitido conocer la ausencia de desarrollo real del concepto de comprensividad. En esos momentos pudimos observar la crisis en la que se encontraba como respuesta curricular y organizativa, ante las actitudes que se manifestaban en las instituciones escolares.

El alumnado que se incorporaba a los centros necesitaba un currículo comprensivo —animado precisamente desde la Reforma LOGSE—, una organización horaria menos rígida y disciplinas más globalizadas, una acción tutorial importante, la presencia de contenidos curriculares más funcionales y actitudinales, etc. Sin embargo, estas necesidades se enfrentaban a una tradición académica que constituía un referente profesional y una base segura para una parte del profesorado. En estos momentos esta tradición estaba siendo amparada y reafirmada por las regulaciones y declaraciones políticas dominantes. Todo esto ponía de manifiesto el desajuste de expectativas que se había producido y explicaba, en parte, determinadas posturas corporativas de enquistamiento. Asimismo, hacía muy difícil poder contar con el profesorado a la hora de afrontar situaciones complejas con las que se encontraba el sistema educativo y entre ellas el respeto y el derecho a la diversidad.

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

Uno de los aspectos que nos ha dejado de «posos» la LOGSE —al igual que, seguramente, otras propuestas de cambio— ha sido el haber generado un importante sentimiento de «descualificación» en el profesorado. Muchas de las «nuevas» habilidades requeridas para la implantación de la Reforma LOGSE, se habían basado en el desprestigio de aquellas otras «más tradicionales» y que, sin embargo, constituían referencias estables para los docentes. Estos profesionales, por formación inicial, por experiencia como alumnos, por ejercer una tarea laboral de difícil cualificación a través de programas formales⁴... habían

⁴ Sabemos de la dificultad que supone la formación para una «actividad laboral inusual, porque tiene un 'objeto' difícil de especificar». El objeto de la actividad laboral de otros trabajadores puede ser una pieza de acero o un montón de formularios de seguros; pero en la enseñanza es algo así como la mente de los alumnos, o su capacidad para aprender. No es extraño que incluso profesores de mucha experiencia y de gran aptitud hagan observaciones como esta: 'No sé lo suficiente sobre lo que hago. En realidad no sé cómo enseñar, a no ser por la intuición: porque no sé realmente cómo aprenden las personas. Creo que nadie lo sabe. Pienso que trabajamos 'a la buena de Dios'. [...] En la mayoría de las escuelas que conozco, los trabajos —con independencia de su

incorporado una serie de expectativas y rutinas que les aportaban seguridad: un contenido a transmitir claro, estable, riguroso y lógico; un modo de transmisión instaurado y reconocido —la lección magistral, más o menos, apoyada en recursos tecnológicos—; la autoridad que se les otorgaba ante las familias; el dominio del conocimiento de una disciplina —aspecto que se conseguía gracias a los años de experiencia y, por tanto, suponía un grado importante de consideración—, el apoyo desde la comunidad educativa al considerarles depositarios de un conocimiento valioso, etc.

La insistencia en el desarrollo de nuevos «roles», sin la cobertura de sensibilización y formación requerida, sin el aprovechamiento del capital tradicional de que disponía el profesorado, como su interés histórico por el aprendizaje de sus alumnos o por la utilización de los contenidos de la asignatura como elementos del desarrollo personal, cultural y humano, produjo como efecto «perverso» ese enorme sentimiento de «descualificación» en el profesorado. Una vez más se ponía en evidencia cómo las reformas educativas se plantean sin la consideración esencial de lo que significan para los profesores (Connell, 1997).

A esta situación se sumó una política comercial de elaboración «desaforada» de materiales curriculares que la Reforma LOGSE, en su desarrollo, había llevado consigo. Estos materiales, si bien en su diseño «formal», cumplían con los requisitos establecidos en los Reales Decretos de currículo, transmitían el mensaje de referirse a un conocimiento que podía contenerse en un lugar de determinado —el libro de texto—, y a un objeto de aprendizaje del que el estudiante podría apropiarse mediante un ejercicio de memorización. Esto ha contribuido, igualmente, y de una manera interesada, a ese sentimiento de «descualificación» del docente, hurtándole cualquier posibilidad de reflexión.

3) Las prácticas económicas, políticas, sociales y culturales dominantes: *La «incertidumbre» como marco cultural y de pensamiento*

El tercer entorno de colonización analizado, lo titulamos «*La 'incertidumbre' como marco cultural y de pensamiento*». Su estudio pone de manifiesto el estrecho vínculo de muchas preocupaciones, rutinas y discursos habituales del profesorado —la «cultura» de lo escolar— con una determinada situación o mejor aún, «condición social» (Bolívar, 1999) que ha venido en llamarse la *postmodernidad*. La pérdida de confianza en las anteriores creencias ilustradas sobre el progreso y la emancipación, contribuyen a que las instituciones de enseñanza se encuentren sin marcos sólidos de referencia para la construcción y actuación profesional y social. El término «*incertidumbre*», pretende poner en evidencia la ausencia de modelos éticos inspiradores de los usos sociales, económicos, políticos y también educativos, así como, la ausencia de identidades en las que apoyar una renovada práctica escolar. En este tercer entorno analizamos tres componentes básicos: el *globalismo financiero* totalizador y, al parecer, única referencia económica, política y social; la *sociedad de la información* y del conocimiento, una estructura en red, con «nodos» de control de la información y flujos de datos, instaurados en tiempo cero y en espacios virtualmente compartidos; y las prácticas políticas de «*terceras vías*» que, en sus actuaciones de cara a la ciudadanía, se manifiestan frívolas, con una escasa conciencia ética y salpicadas de escándalos políticos y económicos, poniendo en evidencia un irreflexivo vaciamiento de la democracia.

definición— se abordan con un conjunto de habilidades artesanales que establecen la diferencia entre un profesor efectivo y alguien que se limita a mantenerse a flote. Digo habilidades 'artesanales' pues son imposibles de abordar en programas de formación formales, como lo demuestran los recuerdos vividos, y a veces amargos, de los primeros años de los profesores. Estas habilidades incluyen la transmisión de información, estrategias de dirección de grupos, de relacionar alumnado entre sí, de distribución del tiempo, y de control de las propias emociones.» (Connell 1997, pp. 86-87).

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

El análisis de las prácticas sociales de la postmodernidad nos facilita suficientes claves que, sin ser las únicas, no deben, en ningún caso, soslayarse a la hora de explicar los procesos de cambio educativo. En una sociedad donde la idea de beneficio económico se convierte en un deseo pretendidamente natural, y en el aval de cualquier conducta o decisión, difícilmente puede promoverse un cambio en las prácticas de enseñanza de los centros que requiera tiempo, dinero y esfuerzo. Lo más «eficaz» y económico —desde este nuevo marco de valores— es relegar la petición del cambio para lugares, instituciones e itinerarios «especiales» que «pretendidamente» rentabilizarían el esfuerzo, sin que se exija, de hecho, cambiar lo cotidiano, lo tradicional, los modos de vida profesional más habituales, que tanto trabajo ha costado conseguir —dirían algunos— como para pensar ahora en modificarlos.

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

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

Parece, por tanto, evidente que, con estos mimbres, el cesto educativo esté entretejido con grandes grietas: (I) desinterés por acercar las prácticas organizativas y curriculares de los centros a las necesidades de los más jóvenes, y dentro de ellos a los más desfavorecidos; (II) argumentaciones de todo tipo para defender de manera encubierta, la exclusión educativa; (III) admitir el malestar docente como algo que «viene dado», evitando que pueda analizarse el desajuste producido entre la fantasía de orden forjada por el sistema, unos profesionales afincados en lo más tradicional de su tarea y una realidad asentada en lo complejo y lo indeterminado.

Los usos sociales dominantes no facilitan modelos profesionales que permitan al profesorado salir de una situación de falta de ilusión; los referentes sindicales y de renovación pedagógica son confusos, e impregnados por la obsesión de la «eficacia» electoral y el saneamiento económico, además de una falta de compromiso real con las bases; todo se administra desde las estructuras y no desde las relaciones «cara a

cara». Se incorpora la gestión empresarial a las escuelas, tachando de «vieja guardia» al conjunto de profesionales que siguen apostando por una escuela pública de «todos» y para «todos», con un currículo contrahegemónico comprensivo y democrático.

4) Emergentes problemáticos en las instituciones educativas: *La «violencia escolar».*

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

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

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

John Paul Lederach afirma: «Es preciso que el estudiante comprenda la espiral de la violencia y, para hacer eso es preciso que primero tome conciencia de la dinámica y el papel de las violencias estructurales. Fundamentalmente hemos dicho que la paz está relacionada con reestructurar las injusticias, las violencias y los desequilibrios introducidos por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que violan los derechos de gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos» (2000, pp. 182-183). A esta consideración nosotros añadimos la reflexión de que el análisis de lo estructural y la consiguiente concienciación del estudiante deben referirse principalmente a la estructura que en ese momento le singulariza, es decir, la institución educativa. De ahí que trabajar los aspectos estructurales y funcionales de las organizaciones de enseñanza se convierta en eje fundamental de cualquier investigación sobre la llamada violencia escolar, así como, en referente de desarrollo para aquel marco analítico y estratégico que pretenda abordar las situaciones de violencia presente en las aulas, pasillos, patios...

Una vez caracterizado ese «*mundo de la vida*», lo sometimos al análisis desde las *claves de indagación* obtenidas de los entornos citados en el apartado anterior y pudimos desenmascarar la reiterada presencia de sus «*efectos colonizadores*». Sin embargo, también encontramos indicios esperanzadores respecto a las posibilidades de innovación educativa. 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 «*meso*» y «*microsistemas*». La observación de los *procesos de reelaboración* que llevaban a cabo las personas y los grupos en el seno de la institución educativa, nos permitía afirmar que las conductas de los profesionales del centro eran, hasta cierto punto, *imprevisibles* y que, por tanto, los cambios en educación no sólo son posibles sino que, de hecho, ocurren.

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

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

1) Supuestos del «mundo de la vida».

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

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

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

Estas rutinas están relacionadas con las decisiones de homogeneidad organizativa y con el academicismo curricular. Las actuaciones tendentes a la flexibilización de la organización o del currículo, generan tanta incertidumbre que deben ser paralizadas.

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

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

Ante la incertidumbre que generan los cambios, quedaba siempre la esperanza —basada en la experiencia— de que las «*buenas ideas*», por las dificultades que encontrarán en su

desarrollo, no se llevarán a la práctica; pasarán a engrosar la lista de «acciones olvidadas», de gran utilidad en el futuro como argumento para mantenerse en el inmovilismo.

Se sabe que iniciar un proceso de cambio puede ser molesto, pero puede echar a andar por la presión legislativa o de los asesores, directivos y supervisores. Sin embargo, también se sabe que difícilmente será sometido a seguimiento y, por tanto, que difícilmente se desarrollará y mantendrá en la organización. Es compartido el pensamiento de que la vida de los centros está llena de «buenas intenciones» que alcanzan muy poco desarrollo. En caso de peligro los fantasmas de «la bajada de los niveles», o de «la disminución del prestigio de la institución», siempre aparecen respaldando el poder consolidado en el centro.

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

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

Fundamentalmente y con distancia respecto al resto, la tarea de «impartir la clase» es la mejor considerada; la más útil, necesaria y el auténtico exponente de la «cualificación profesional». Otras labores se consideran tediosas o están asociadas a privilegios, en razón del cargo que se desempeña o por la función encomendada; en este caso suelen ser bastante contestadas.

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

Hasta aquí hemos puesto de manifiesto algunos de los supuestos compartidos en una institución y no sometidos a debate, que configuran el «mundo de la vida». Existen otros supuestos en donde es más evidente la presencia de los entornos colonizadores que hemos estudiado. Este sería el caso, por ejemplo, de la siguiente afirmación.

- *Lo natural es mantener a cada alumno en donde le corresponde*

El etiquetaje, la clasificación y la exclusión social promovidas desde la cultura económica y política presente en el pensamiento postmoderno, encuentran un reflejo evidente en gran parte de los enunciados analizados en los incidentes. Se observaba una clara ausencia de «nuevas narrativas», de «nuevos dioses» como diría Postman (1999); el deterioro de las utopías está servido y el desencanto docente generalizado y asumido.

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

- *Lo que hagamos puede no ser justo, pero si debe parecerlo*

Otros supuestos que evidencian la influencia colonizadora, se podían igualmente observar en el comportamiento institucional que se desprende de lo expresado en la frase enunciada como epígrafe.

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

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

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

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

Con estos ingredientes, no puede extrañar la presencia en el centro del llamado «*malestar docente*». Lo sorprendente sería que, en la realidad que se está describiendo, se hablase de «*bienestar*». Tomar conciencia de este aspecto ayuda a reconsiderar posturas que aparecen reiteradamente aconsejando al profesorado remedios «*extraescolares*» —terapia psicológica, cursos de control de estrés, entrenamiento en relajación, yoga, meditación...— para un malestar generado por las situaciones «*escolares*» cotidianas. Sería como si, quien utiliza diariamente una silla que le produce dolor de espaldas, buscara un tratamiento quiropráctico sin pararse nunca a pensar en cambiar de silla.

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

- *La solución a los problemas de convivencia se conseguiría, en gran parte, reforzando la autoridad del profesorado en las normas administrativas*

Estos supuestos tienen una evidente repercusión en las denominadas conductas violentas del alumnado. La violencia escolar se amplifica como consecuencia de las pretensiones de poder

que forman parte de la estructura de una institución; pretensiones que, mientras no exista algún cauce de diálogo o negociación, no encuentran salida y se van enconando. No puede existir paz escolar, si se olvida que ésta se fundamenta en la necesidad de diálogo y consenso entre los intereses, actitudes, motivaciones culturales del alumnado, los intereses del profesorado, los intereses mediatizados de las familias y las finalidades de un sistema que se pueda considerar educativo. Sin embargo, el profesorado seguía pensando que la solución a la falta de convivencia vendría de la superación de esa falta de autoridad que se desprendía de las normas administrativas, de la ausencia de profesionales especializados en el tratamiento de estos problemas. Se confiaba en el entrenamiento práctico y rápido en habilidades de gestión de aula que permitiesen, a su vez, mantener intactas las rutinas profesionales.

2) La innovación en educación es posible

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

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, podía observarse, en algunas secuencias de los incidentes seleccionados, el *restablecimiento del diálogo y del pensamiento* sobre temas que afectaban al núcleo más significativo de lo que estaba ocurriendo en el centro, con soluciones reales y éticamente fundamentadas; es decir, en las secuencias de incidentes aparecen indicios de *actos de habla* que buscaban la verdad a través del diálogo colectivo y no la imposición estratégica y no discutida, de los supuestos del «*mundo de la vida*». Aunque seguían estando presentes otros intereses menos altruistas en el continuo mencionado, puede apreciarse la aparición del interés por lo colectivo basado en el consenso, que nos aproximaba a una verdadera práctica de «*acción comunicativa*».

Ante estos hechos hay que mencionar como horizonte esa cierta confianza en el resurgir de una nueva conciencia, que algunos analistas creen estar detectando, como reacción pendular a la postmodernidad, al relativismo y a la incertidumbre, y que se encamina hacia valores estables y solidarios con la finalidad de una reconstrucción ética. La acción de influencia de los entornos de colonización no determinaba las acciones de los sujetos, aunque sí establecía un marco de ideas, sentimientos, prácticas, expectativas y deseos que necesariamente deberá contemplarse desde una teoría del cambio en educación que pretenda ser realista, rigurosa y viable.

4. Colofón

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

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

Los componentes de esa «red» explicativa de implantación y promoción de las innovaciones se refuerzan y 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, hacia otras iniciativas posteriores.

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

El concepto de innovación que se destile de la práctica de cada escuela o de cada agente administrativo o asesor, el estilo desplegado para apoyarla, las raíces culturales de las prácticas docentes, los modos de ejercer su influencia en las decisiones políticas del centro, las declaraciones y los procesos de desarrollo de las reformas que afectan a cada una de las escuelas, las prácticas sociales y económicas con prestigio o dominantes en un determinado momento y lugar, las creencias profesionales, los modos de gestión y los contenidos de los problemas de las escuelas... son algunos de los agentes que interactúan para crear, o no, las condiciones propicias para el cambio. Es necesario la confluencia de factores, así como la corresponsabilidad de todos los implicados (administraciones, instituciones, profesionales...) para lograr una combinación afortunada, en un determinado sentido, de forma que sea posible el desarrollo de innovaciones.

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

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades, Madrid, La Muralla.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- GARCÍA, R. J. (2004): *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Madrid, UNED (tesis doctoral inédita).
- (2001): "Experto muy cualificado, gran malefín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia", en J. DOMINGO: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución*, pp. 273-289, Barcelona, Octaedro-EUB.
- GARCÍA, R. J.; MORENO, J. M., y TORREGO, J. C. (1996): *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio*, Zaragoza, Edelvives.
- GARCÍA, R. J., y SANZ, F. (1997): *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos. Atención a la diversidad*, Madrid, UNED.
- GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GUBA, E. G. (1983): "Criterios de credibilidad de la investigación naturalista", en J. GIMENO y A. PÉREZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165, Madrid, Akal.
- HABERMAS, J. (1976): *Legitimation Crisis*, Londres, Heinemann.
- (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol II: *Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus.
- (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. M. (2002): *Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos. La Laguna*. Universidad de La Laguna (tesis doctoral inédita).
- LEDERACH, J. P. (2000): *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- MORIN, E. (1995): Sobre la Interdisciplinariedad. Revista *Complejidad*, n.º 0. On line: <http://www.complejidad.org/index.htm>
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la educación*, Barcelona, EUMO-OCTAEDRO.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- TAYLOR S. J., y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós-studio. Básica.