

INNOVACIÓN, CULTURA Y PODER EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Rodrigo Juan García Gómez

La presente aportación recoge, a modo de breve reseña, algunos aspectos de 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 tarea 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 tarea². 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 combinar la labor 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...

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

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» de 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 escuelas³ 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 valiosa) ante el riesgo de disentimiento 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: 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 una 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: 572]

Para identificar esa influencia colonizadora sobre el «mundo de la vida» de las organizaciones de enseñanza recurrimos al análisis y conocimiento en profundidad de una serie de subsistemas, a los

³ Utilizamos el término *escuela*, como una expresión genérica para nombrar a cualquier establecimiento del sistema de educativo no universitario, que pretenda el ejercicio de una acción formativa reglada.

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 apremiantes 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-cultural 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 la última fase en el desarrollo de una investigación de corte cualitativo y hermenéutico que describimos de manera resumida en el apartado 3.

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; la otra, estudia 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 de la tradición grupal) y un racimo de conductas organizacionales no previstas que son las que hacen posible la innovación. En este apartado, nos ocupamos de apuntar algunas constantes presentes en los entornos o 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.

Por esta razón y como ya hemos apuntado, de manera simultánea al desarrollo de nuestra tarea asesora, 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».

Para ello después de un estudio exhaustivo caracterizamos una serie de entornos que consideramos relevantes, utilizando dicha caracterización como «lentes» de observación e

identificación de la posible presencia colonizadora de los distintos subsistemas sociales en las creencias, rutinas, manifestaciones... que estaban presentes en el «mundo de la vida» de una determinada institución escolar, que hacíamos objeto de «estudio de caso».

Con el fin de mostrar algunas de estas características, haremos una breve descripción.

2.1 El primer entorno significativo lo titulamos: *La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación.*

Se revisaron en este punto, los presupuestos teóricos y prácticos que guiaron la acción asesora de los profesionales que incidían, de una manera o de otra, promoviendo cambios en las prácticas institucionales. Posteriormente estos presupuestos se analizan y critican, sometiéndolos al contraste con la práctica, de forma que se ponga de manifiesto su influencia sobre la realidad observada

La constatación de los referidos referentes teóricos y prácticos nos permitió construir una serie de claves de indagación, que relacionamos a continuación:

- Tendencia al tratamiento homogéneo de lo diverso.
- Ausencia de criterios fundamentados para la dotación de los recursos personales.
- Las administraciones suelen culpabilizar al profesorado de las muchas dificultades que surgen en las escuelas.
- Fuerte tradición de gestión burocrática de las instituciones educativas.
- Distanciamiento de los profesionales de los centros de la realidad socio-cultural del alumnado
- Una «pertinaz» búsqueda de soluciones externas.
- Considerar la violencia en aulas y pasillos como un problema de disciplina.
- Posicionamiento profesional inmovilista.
- Actitud derrotista ante los cambios.
- La relevancia de la vida emocional en las organizaciones.
- La necesidad del ejercicio del poder y la capacidad de influencia de los profesionales en la determinación de la política escolar.
- Las reacciones «interesadas» ante las propuestas de cambio.

En el estudio que realizamos pudimos constatar que la innovación era un proceso lo suficientemente complejo como para que fuera inapropiado 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.

2.2 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, el de las decisiones de tipo político-administrativo inspiradoras de la realidad escolar que asesorábamos. En nuestro estudio este entorno se refería a un momento cargado de significado. Nos encontrábamos en un proceso de Reforma (LOGSE) que, aún no habiéndose acabado de implantar, se ponía en tela de juicio. Esta realidad política y administrativa la denominamos «última etapa de la Reforma LOGSE».

Al tratar de caracterizar esta etapa pudimos observar la evolución que sufría la regulación normativa del principio de «equidad» y el debate social que generaba. Estas circunstancias sirvieron para explicar, al menos en parte, el estado de confusión en el que se encontraba el profesorado. También, pudimos constatar cómo las continuas manifestaciones de rechazo a la LOGSE sirvieron de coartada para eludir las exigencias administrativas y profesionales que comportaba su aplicación.

Por otra parte, nuestra experiencia de apoyo y asesoramiento a centros instaurados «en los márgenes» nos había permitido conocer el escaso desarrollo en la práctica del concepto de comprensividad. Pudimos constatar la crisis profunda en la que se encontraba esta opción curricular y organizativa, al observar las actitudes, manifestaciones y conductas que eran dominantes.

Sin embargo, era evidente que el alumnado que se incorporaba a estos centros necesitaba un currículo comprensivo —animado precisamente desde la Reforma LOGSE—, una organización horaria menos rígida, disciplinas más globalizadas, una acción tutorial importante, la presencia de contenidos curriculares más funcionales y actitudinales, etc. Por el contrario, la práctica dominante era la tradición académica, autentico referente profesional y fuente de seguridad para una gran parte del profesorado.

En estos momentos de final de etapa LOGSE, la tradición académica estaba siendo, de nuevo, amparada y reafirmada por las regulaciones y declaraciones políticas dominantes en ese momento, se percibían actitudes de «revancha». Se ponía de manifiesto una profunda brecha entre las expectativas de unos profesionales y otros, de los «pro» y los «contra» LOGSE. Esta situación permitía explicar una parte de esas posturas corporativas de enquistamiento que iban tomando cuerpo. En estas condiciones era difícil contar con el profesorado para afrontar las circunstancias complejas en las que se encontraba el sistema educativo; entre ellas, destacamos, el respeto y el derecho a la diversidad.

Las situaciones anteriores se constituían en emergentes de una serie de rutinas profesionales, entre las que destacaba la consideración del currículo como patrimonio de los docentes y al servicio de sus propios intereses; las demandas del resto de la comunidad educativa eran desplazadas a un lugar muy secundario.

Otro de los aspectos que pudimos observar como «posos» dejado por la LOGSE (al igual que, seguramente, sucede con la mayoría de las iniciativas de cambio) fue el sentimiento de «descualificación» generado en el profesorado. Muchas de las «nuevas» habilidades requeridas para la implantación de la Reforma LOGSE, se habían basado en ignorar aquellas otras «más tradicionales» y que, sin embargo, constituían referencias estables para los docentes. El profesorado, por formación inicial, por experiencia personal como alumno o alumna y por ejercer una tarea laboral de difícil cualificación a través de programas formales⁴, había incorporado una serie de expectativas y rutinas que le aportaban seguridad, por ejemplo, las de disponer de un contenido a transmitir claro, estable,

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 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 vívidos, y a veces amargos, de los primeros años de los profesores. Estas habilidades incluyen la transmisión de información, estrategias de dirección de grupos, de relacionar alumnado entre sí, de distribución del tiempo, y de control de las propias emociones.» [Connell 1997:86-87]

riguroso y lógico; contar con un modo de transmisión instaurado y reconocido (la lección magistral, más o menos, apoyada en recursos tecnológicos); sentirse portador de una autoridad conferida por las familias; haberse formado en el dominio de una disciplina —aspecto que se conseguía gracias a los años de experiencia y, por tanto, suponía un grado importante de consideración—; concitar el apoyo de la comunidad educativa al considerarle depositario de un conocimiento valioso, etc. Todas estas expectativas no fueron analizadas y reelaboradas o reconstruidas desde la Reforma LOGSE, más bien fueron ignoradas.

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

A esta situación, se le sumaba una política comercial de elaboración «desaforada» de materiales comerciales «técnicos-curriculares» que se introdujeron al abrigo de la Reforma LOGSE. Estos materiales ponían de manifiesto un mensaje contradictorio, si bien en su diseño «formal» cumplían con los requisitos establecidos en los reales decretos de currículo, abogando por una construcción autónoma del currículo desde los centros, en la práctica acababan reafirmando un tipo de conocimiento que podría contenerse en un lugar determinado —el libro de texto— y ser objeto de aprendizaje mediante un ejercicio de memorización. Esto contribuyó, igualmente, a que el profesorado recurriera masivamente a estos materiales, con el objeto de obtener una salida para ese sentimiento de «torpeza» que le invadía, y que le impedía, por otra parte, desarrollar cualquier posibilidad de reflexionar sobre su «rol» profesional⁵.

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

El tercer entorno de colonización analizado 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

⁵ Connell (1997:87) confirma esa opinión, desde otro contexto, comentando cómo «*Michael Apple y sus compañeros de trabajo han observado de qué forma los materiales curriculares comerciales que se han proporcionado a las escuelas de los Estados Unidos tienden a descualificar al profesor, o a reemplazar las habilidades que les son familiares a los docentes por otras nuevas [...]. No se sabe hasta dónde ha llegado esta descualificación en el conjunto del mundo de la enseñanza. Pero es evidente que el potencial descualificador está presente en todas las propuestas de cambio que ubican el control sobre el trabajo del profesor en la dirección de la escuela [en nuestra tradición sería en la administración y sus servicios de control] o en empresas comerciales. En las escuelas para personas desfavorecidas, la posibilidad descualificadora está en el pequeño culto que, de vez en cuando, se rinde a caracteres carismáticos o a ideas brillantes, que alcanzan popularidad, gracias a la prensa o a los políticos, como medios de salvación de las escuelas 'fracasadas': Dirección Severa, o Compromisos de Aprendizaje, o Instrucción Directa, etc. Es sorprendente que nunca se haya dado culto a la Capacidad de Decisión por los profesores; quizá convendría iniciarlo.*»

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.

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 facilitó suficientes claves que, sin ser las únicas, no debían, en ningún caso, soslayarse a la hora de explicar los procesos de cambio educativo. En una sociedad donde la idea de beneficio económico se 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 sin tener en cuenta estas prácticas dominantes. 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.

Por otra parte, en un momento caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, y los llamados «efectos colaterales» del normal proceder de los usos sociales dominantes, podía 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 estaba entretejido con grandes grietas: a) 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; b) argumentaciones de todo tipo para defender de manera encubierta, la exclusión educativa; c) aceptación del malestar docente como algo que «viene dado», evitando que pueda analizarse el desajuste producido por la fantasía de orden forjada desde el sistema, es decir, la quiebra entre las expectativas de 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.

2.4 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 solían utilizar los formadores, los asesores y las propias Instituciones docentes para abordar los problemas de convivencia (la educación para la «Paz», la prevención de la «intimidación», la retórica del «enmascaramiento», la burocrática disciplina escolar...), desde la convicción de que cualquier planteamiento sobre la violencia en aulas, pasillos, etc. 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: 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...*

Para poder caracterizar las formas de racionalidad dominantes en nuestra realidad escolar y obtener, además, claves propias de observación e indagación que nos permitieran conocer su alcance y significado dentro del «mundo de la vida» de los centros, hemos indagado con cierto detenimiento, en los cuatro entornos caracterizados. De esta forma hemos abordado el estudio de una serie de componentes macro-estructurales y su traducción contextual, conformando un determinado entramado

de «colonización» del que ofrecemos una representación en la figura 1. No obstante, no caemos en la ingenuidad de afirmar que los entornos considerados son los únicos posibles; podemos decir, enmendando el refrán popular, que *aún no pudiendo asegurar que estén todos los que son, sí hemos podido constatar la significatividad de todos los que están.*

FIGURA 1. UN MODELO SOBRE LA COMPLEJIDAD E INTERCONECTIVIDAD ENTRE LOS DISTINTOS ENTORNOS DE «COLONIZACIÓN» Y DE ÉSTOS CON LOS SUPUESTOS PRESENTES EN EL «MUNDO DE LA VIDA» DE CADA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



3. LA SECUENCIA INVESTIGADORA

El *estudio del caso*, al que nos hemos referido anteriormente, constituyó solo una de las *fases* del desarrollo (la última) de una investigación que se inició, en el año 1995, con una demanda de la administración para llevar a cabo una tarea de apoyo y asesoramiento a centros educativos situados en barrios «marginales», y que concluye en el 2004.

La descripción de esta secuencia sería muy prolija y escaparía a la intención de este documento, por lo que nos vemos obligados a hacer un esfuerzo de síntesis y ofrecerla en la tabla siguiente.

TABLA 1. Desarrollo de la Investigación sobre el «mundo de la vida» de instituciones educativas en los «márgenes» y su «colonización».

FASES	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	CONTENIDO	ANÁLISIS
CONTEXTUALIZACIÓN INICIAL (EXPLORACIÓN)	Análisis de la regulación normativa. Entrevistas en Profundidad. (9 informantes)	Detectar los elementos básicos conformadores del discurso de la administración (legisladores, formadores y profesorado). Disponer de algunas evidencias del efecto colonizador que se ejerce desde la administración sobre el discurso presente en el mundo de la vida de las instituciones educativas situadas en barrios marginales.	Elaboración de hipótesis previas sobre el mundo de la vida de las instituciones y sobre su colonización.	Estudio y categorización del contenido administrativo regulador de la vida profesional en las instituciones educativas de barrios marginales. Estudio y contraste entre la categorización del contenido de regulación administrativa y la categorización de los contenidos y significado de los discursos recogidos en las entrevistas en profundidad.
APROXIMACIÓN	Diarios de campo. Actas de sesiones de negociación. Documentos institucionales de los centros. (dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria)	Recoger evidencias de las características del «mundo de la vida» de los profesionales y de su «colonización». Disponer de un espacio profesional ante la administración y los profesionales de los centros situados en determinados barrios «marginales», garantizando la posibilidad de un trabajo real con instituciones que reúnen determinadas condiciones de complejidad.	Validación de hipótesis previas sobre el mundo de la vida de las instituciones y su colonización, mediante la actuación asesora en colegios de barrios marginales (dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria). Elaboración de conclusiones que conformaron hipótesis más estables.	Análisis de los relatos de los diarios de campo, de las actas de las sesiones y de los documentos institucionales. Análisis categorial y construcción de enunciados explicativos (discursos canónicos)
PROFUNDIZACIÓN	Diarios de campo.	Registrar con minuciosidad todos los debates de los grupos de sujetos participantes, además	Desarrollo de un proceso de observación participante con los grupos de sujetos	Elaboración de las líneas discursivas (discursos canónicos) de los grupos y sujetos participantes acerca de las creencias y

	Entrevistas. Documentos institucionales del centro. (un Instituto de Educación Secundaria)	de las informaciones incidentales y las procedentes de entrevistas individuales en una institución educativa de un barrio marginal y con extrema complejidad relacionada con manifestaciones de violencia escolar. Elaborar hipótesis formativas susceptibles de ser contrastadas. Registrar evidencias sobre la «colonización» del «mundo de la vida» de una institución educativa en situación de singular «crisis» relacionada con manifestaciones de violencia escolar.	implicados en el análisis y desarrollo de actuaciones de mejora en el centro. Despliegue de una acción de observación participante de las decisiones y actuaciones de profesionales con responsabilidad en la facilitación de coberturas de apoyo al desarrollo de actuaciones de mejora en el centro.	prácticas que soportaban su «mundo de la vida» y la «colonización» socio-cultural, económica y político-administrativa de esas creencias.
VALIDACIÓN INTERNA Y EXTERNA (Grupos de discusión de expertos). Reconstrucción de nuevos relatos.	Diarios de campo. Grupos de discusión. Actas de las sesiones. Informe de reflexiones finales (acuerdos y discrepancias).	Validar internamente aquellos enunciados, ideas, imágenes, valores, declaraciones de intenciones, supuestos, explicaciones... que en el desarrollo de la tarea investigadora iban apareciendo. Validar externamente nuestras observaciones, sobre el «mundo de la vida» de la institución con otros profesionales que asumían tareas de asesoramiento en centros educativos «marginales».	Discusión de las consideraciones explicativas de las constantes en el «mundo de la vida» de los docentes. Discusión sobre las conductas institucionales reflejo de la «colonización» del «mundo de la vida». Reconstrucción de nuevos relatos sobre el despliegue del «mundo de la vida» y de su «colonización» en instituciones educativas situadas en barrios	Encuentros de validación semanales con el Grupo Interno (Director, Jefe de estudios, Jefa de estudios de la ESO, Orientadora, Trabajadora Social) y con profesionales relevantes en la institución. Análisis y reconstrucción de los relatos a través de la elaboración de actas de discusión de cada sesión de los Grupos de discusión entre colegas: a) contrastando las observaciones y consideraciones explicativas de algunas de las constantes presentes en el «mundo de la vida», b) identificando conductas institucionales reflejo de la

			«marginales».	«colonización» del «mundo de la vida», c) reconstruyendo relatos relevantes sobre los elementos comunes del «mundo de la vida» y su «colonización». («Juicio crítico entre compañeros», Guba, 1983:158).
ESTUDIO DE CASO. Análisis de incidentes e Informe final.	Registros en los diarios de campo. Trascripción de las Entrevistas. Informes de reflexiones finales de los grupos de discusión de expertos. Documentos institucionales del centro. Categorización deductiva de los entornos colonizadores del «mundo de la vida» de las instituciones educativas.	Describir con minuciosidad algunos de los momentos — «incidentes»— de especial significado, por sus posibilidades explicativas, en una institución educativa de un barrio marginal y con extrema complejidad, relacionada con manifestaciones de violencia escolar. Analizar el poderoso «mundo de la vida» de una institución educativa en su interacción con las propuestas de cambio. Mostrar evidencias de la «colonización» del «mundo de la vida» de una institución educativa en situación de singular «crisis» relacionada con manifestaciones de violencia escolar.	Elaboración teórica del discurso económico, político-administrativo y socio-cultural que conforma el contexto de las organizaciones educativas y su ordenación en categorías observables de aplicación. Contraste y explicación de las evidencias obtenidas acerca del mundo de la vida de una institución educativa inserta en un barrio marginal y en una situación de especial complejidad, relacionada con manifestaciones de violencia escolar, así como de su colonización, generando líneas de actuación asesora. Elaboración de reflexiones de conclusión.	Reconstrucción de relatos sobre incidentes de singular significado en el enfrenamiento institucional a situaciones de especial «presión» institucional. Análisis de los incidentes. Categorización inductiva de las descripciones de los incidentes. Interpretaciones hermenéuticas del «mundo de la vida» de los profesionales. Descripción de las evidencias de «colonización» del mundo de la vida de distintos grupos y agentes profesionales (en base a la utilización de las categorías deductivas obtenidas del estudio de los entornos colonizadores) e interpretación hermenéutica.

En cuanto a la institución educativa que, como última constatación, hicimos objeto de «estudio de caso» vamos a describirla con algunas características.

Era un Instituto de Educación Secundaria situado en un barrio de la periferia metropolitana, que hasta el curso escolar 1998-99 constituía uno de los centros públicos de bachillerato más solicitados por las familias del barrio. Estaba atendido por un grupo de profesores con cierto prestigio profesional; de hecho se les reclamaba para participar como ponentes en actividades de formación permanente del profesorado. Entre los profesionales del centro existía un cierto sentimiento de «orgullo» —al menos así lo manifestaban— por la ayuda que afirmaban estar prestando a determinados grupos de jóvenes de procedencia social muy humilde pero «con aspiraciones» de continuar estudios universitarios.

En esta situación se incorpora —por decisión administrativa— al calendario de extensión de la Reforma LOGSE, convirtiéndose en el único centro público del barrio que impartía el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta situación le obliga a «recoger» a todo el alumnado de edades comprendidas entre 12 y 15 años. El alumnado de 12 a 14 años era atendido hasta entonces por los distintos colegios de Educación Primaria. Se pasa, entonces, de 600 alumnos a 1073. Además, entre la referida población del primer ciclo de la ESO (363 alumnos) existía un colectivo —alrededor de 50 estudiantes— que era considerado del programa de compensación educativa.

Esta realidad se complicó, además, con la aparición de algunos conatos de violencia que suscitaron fuertes quejas por parte del profesorado. La prensa nacional, local y profesional y algunos semanarios de amplio tiraje, publicaron una serie de noticias que se mostraban bajo los titulares de «Mentiras, sin amor ni cintas de vídeo»; «Protesta de profesores de un instituto conflictivo»; «135 alumnos de un instituto masificado participan en altercados»; «Encierro de profesores en el instituto ante los continuos incidentes en las aulas»; «El Ministerio ofrece atención psicológica a los alumnos conflictivos del instituto»; «Los profesores del instituto sufren conflictos a diario; pero siguen con ayuda psicológica»; «Educación toma medidas urgentes para sofocar la rebelión escolar en el instituto»; «El director del centro niega que los menores porten navajas»; «La masificación en el IES [...], causa de la conflictividad del centro». En este último caso el articulista añade:

«Para acceder al instituto, enclavado en la periferia de la capital, hay que franquear una verja que sólo se abre después de dejarse ver por un vídeo-portero. La cámara aparece guarecida tras una sólida carcasa de hierro que dificulta su destrucción vandálica. Además unas cámaras de vídeo registran la entrada. Son detalles que no pasan inadvertidos, pero que no han impedido que el centro se haya convertido este curso en escenario de múltiples conflictos violentos que han exasperado a todos los profesores y a la mayor parte de los alumnos.»

4. ALGUNAS DE LAS CONCLUSIONES

Con objeto de mostrar algunos resultados de la investigación, sin extendernos excesivamente, recogemos, a continuación, una serie de referencias a seis de las conclusiones más representativas del referido estudio.

4.1 *Los conceptos y prácticas utilizados por los responsables del diseño y desarrollo de las innovaciones, se construyen al margen de cualquier conocimiento validado y de su significado para los profesionales de los centros.*

En las categorías de observación utilizadas para estudiar las prácticas de apoyo desplegadas con los centros «en los márgenes», y en las descripciones facilitadas en el «estudio de caso», se ha podido verificar cómo las prácticas de los profesionales de la administración, gestión, asesoramiento y formación —responsables de la planificación y desarrollo de las innovaciones educativas— se basan

en la utilización de una serie de «rutinas» incorporadas en determinadas «lógicas administrativo-burocráticas». En ellas, adquieren carta de naturaleza argumentos poco fundamentados como la referencia a la «oportunidad de la medida» —en opinión de quien tiene el poder en ese momento— o el discurso basado en «*siempre se ha hecho así*»...

Estas lógicas pretenden *asegurar el control sobre el proceso y el contenido* de los cambios. La «*ficción burocrática de ordenación racional*» de la realidad encuentra su razón de ser en ese deseo de control por parte del poder político-administrativo; no se presta atención al fundamento teórico y/o práctico del proceso que se quiere desplegar, ni a la necesidad de que, quienes van a desarrollarlo, se sientan partícipes e implicados.

Desde esta lógica se explica la ausencia de otros referentes de innovación, mucho más específicos y fundamentados, como el ritmo de aprendizaje organizativo, las preocupaciones de los docentes y de las comunidades educativas, la coherencia de las políticas y las actuaciones, la creación y sustento de zonas o distritos educativos con identidad propia y de referencia para el estudio y la experimentación de «buenas prácticas» por parte de los profesionales, etc.

Quizá lo que puede resultar más significativo, es que esta ausencia de interés por emprender acciones apoyadas en conocimiento validado, no es casual, ingenua o debida a mera incompetencia. Podríamos decir que es fruto de una preocupación más acuciante por otras inquietudes. De esta forma, la administración y los distintos grupos de profesionales responsables de la planificación y desarrollo de las innovaciones educativas, dedican más energía a la conquista de objetivos más individuales, más relacionados con las propias necesidades, menos «confesables» (desde luego no consensuados, ni sometidos a validación ética e intersubjetiva).

4.2 *Las organizaciones educativas promueven formatos de gestión administrativa que constituyen ficciones arbitrarias cuya justificación, pretendidamente racional, obedece a determinados intereses*

Desde el análisis de los «*incidentes críticos*» del «*estudio de caso*», observamos la existencia de dos grandes territorios reflejados en la estructura organizativa de los centros. El primero, es *propiedad* de cada profesor de asignatura, en relación con el aula, la instrucción, la evaluación, la disciplina... El otro, se *adjudica* al equipo directivo, al orientador, a los maestros de apoyo, conserjes... y está conformado por pasillos, espacios y tiempos de recreo, tutorías, reuniones con familias, expulsiones del alumnado, atención a la diversidad, actuaciones de refuerzo y apoyo, programas de educación compensatoria... Estos territorios (constituidos por espacios, prácticas, ideas y creencias) pretenden delimitar *zonas de influencia e intereses estratégicos* para el logro de determinados propósitos personales e ideológicos.

Sin embargo, este doble espacio, que se delimita en función del «*reparto de poder*», no se conceptúa como tal, sino que se presenta en el discurso como algo incuestionable, con apariencia de racionalidad, como si ésta y otras rutinas organizativas de los centros, constituyeran la mejor forma, o incluso la única posible, de garantizar una buena atención al alumnado. Pero este «*artificio*» no es evidente, no se habla de ello, incluso, muchos de los implicados ni siquiera son conscientes de la distancia entre las argumentaciones aparentemente racionales y las verdaderas razones de fondo.

En los referidos incidentes también se pone de manifiesto, cómo la mayoría del profesorado considera que el centro debe estar bajo el auspicio, la protección y el arbitrio de los docentes. Éste colectivo profesional, se presenta y quiere hacerse valer como verdadero y único conocedor de la

realidad organizativa y funcional del lugar donde desarrolla su tarea. Sería, por tanto, quien determinaría su concreción y lo que podría ser necesario cambiar o mantener.

En resumen, *las formas organizativas al uso, responden a los intereses de los profesionales*, normalmente de aquellos que constituyen la «elite» en cada momento; en ocasiones la estructura organizativa es utilizada también para obtener amparo y protección por personas que, escapándose de la disciplina de los grupos internos de presión, se sienten desamparados y poco o mal considerados (en estos casos, los profesionales suelen enarbolar sus derechos funcionariales, establecidos en las normas administrativas, para protegerse de las afrentas de los grupos de colegas, ante los que han pasado a ser considerados molestos, peligrosos o disidentes). Como puede apreciarse, en todo este análisis, la atención del alumnado no aparece o, al menos, no ocupa un lugar relevante.

4.3 *Las actuaciones impuestas con la finalidad de generar innovación incorporan suficientes ingredientes perturbadores de la «estabilidad» organizacional como para movilizar la puesta en marcha de todo el conjunto de estrategias micropolíticas disponibles.*

Cualquier actuación que se dirija a la innovación de las prácticas de enseñanza sitúa en una posición «incómoda», o incluso pone en cuestión, determinadas rutinas, determinadas «lógicas de acción» y, sobre todo, *a determinados grupos* que hasta ese momento gozaban de una capacidad «consagrada» para influir en las decisiones de la política interior de los centros.

Si tomamos este hecho en consideración, no resultará extraño constatar que, ante cualquier propuesta de cambio, se ponen en funcionamiento toda una serie de estrategias micropolíticas (alianzas, coaliciones, rumores...). Los grupos que hasta ese momento detentaban cierta hegemonía usarán diversas estrategias con la finalidad de no perder su prestigio y capacidad de influencia; quienes se sentían poco considerados, desplazados o ignorados también tratarán de aprovechar este movimiento para mejorar su situación.

Es fácil quedarse prendido en la literalidad de los argumentos esgrimidos por unos y otros e, incluso, tomar partido basándose en la *supuesta racionalidad* de las consideraciones que se presentan. Poco no se podrá avanzar en el apoyo a los centros desde una visión ingenua, que no tome en consideración los intereses, metas e ideas que movilizan a los distintos «grupos de poder», así como, las acciones estratégicas que ponen en juego.

El enfrentamiento, muy a menudo «enmascarado» tras presuntas argumentaciones sobre la mejor formación del alumnado, se pone de manifiesto de una manera continua y persistente en los «*incidentes críticos*» del «*estudio de caso*» de nuestra investigación. Tanto se observa la *falta de racionalidad* y la *finalidad estratégica* en la forma en que unos sectores se oponen al cambio, como en la manera en que otros utilizan las propuestas de innovación como coartada para mejorar su capacidad de influencia.

4.4 *Las organizaciones educativas han estado conviviendo con dos reformas, lo que ha servido de pretexto para acrecentar la fragmentación dentro del sistema educativo y de los propios centros.*

En el discurso de los profesionales del Instituto objeto de nuestro «estudio de caso», se ponía de manifiesto el efecto negativo que habían tenido en el centro las abundantes actuaciones procedentes de la administración y de sus agentes (proyectos de la inspección educativa, de las unidades de programas, de formadores, asesores de los centros de profesores, orientadores...). Todas estas acciones

habían insistido, históricamente, una y otra vez y de mano de la LOGSE, en *poner en tela de juicio las rutinas profesionales* de los docentes; no es extraño que provocasen rechazo y se considerasen como algo ajeno e indeseable.

El profesorado más tradicional desde el punto de vista académico había sido el que se había sentido cuestionado por la Reforma. Con su modelo de enseñanza, centrada en los aprendizajes preparatorios para la universidad, habían conseguido, en el pasado reciente, una imagen de cierto prestigio intelectual o científico que no encajaba bien con la nueva dimensión generalista, psicopedagógica y «centrada en los procedimientos y en las actitudes» que se proclamaba en la LOGSE. Esto dio lugar a que se refugiaron pertinazmente en el nuevo Bachillerato, que era percibido como más cercano a su experiencia, defendiendo el «rigor» de los contenidos más tradicionales frente a una Secundaria Obligatoria, a la que tildaban de «demasiado psicopedagógica» (acción tutorial, comprensividad, tratamiento de la diversidad, etc.) y de «poco nivel académico». Como evolución esperable, se llegaron a ensalzar las bondades del sistema educativo anterior —especialmente por tratarse de un sistema selectivo— que parecía encontrar una buena acogida en las nuevas medidas anunciadas desde las políticas de contrarreforma.

4.5 *En ausencia de ideales éticos y colectivos, se da vía libre a los intereses individuales.*

En línea con los nuevos tiempos, especialmente bajo el paraguas que hemos descrito como postmodernidad, parece no haber espacio para utopías en el contexto educativo actual. Da la impresión de que no es posible plantearlas, ni creer en ellas. También en este caso, se pretende aparentar que esta ausencia de ideales responde a posicionamientos racionalmente fundamentados. Sin embargo, de esta manera se da cobertura a una determinada forma de entender la tarea docente.

Una primera manifestación es el enfoque meramente *instrumental* de la enseñanza. Así, se ha facilitado cada vez mayor cobertura a la difusión de una visión corporativa y de resistencia a los cambios que se manifiesta en los «*incidentes críticos*» del «*estudio de caso*». La búsqueda de influencia en las decisiones del centro se convertía en la razón de ser, en lo que otorgaba sentido a muchas de las acciones del profesorado. Se constataba una carencia de nuevas «narrativas» que aportasen ideales éticos a la tarea de los docentes.

La conducta profesional observada reflejaba ese sentir general, pesimista e inapelable, de que *aún con todas sus limitaciones, nos encontramos en un mundo que, no siendo perfecto, es el mejor de los posibles.*

Esa convicción resulta altamente conveniente, ya que legitima el «*orden establecido*»: sería injusto culpar del fracaso a las instituciones educativas que supuestamente están cumpliendo sus fines (no se menciona que esto se hace mediante una práctica profesional caracterizada por ser meramente instrumental y carente de implicación).

4.6 *Los «efectos colonizadores» de los sistemas sociales sobre las organizaciones escolares, pueden ser relaborados en el «mundo de la vida» de los grupos; de esta forma el cambio se hace posible.*

A lo largo del estudio del que estamos dando cuenta en esta tesis, se ha puesto el énfasis en constatar las diversas maneras en que los sistemas económico, político-administrativo y socio-cultural, ejercen su efecto «*colonizador*» sobre el «*mundo de la vida*» de los centros educativos.

Poner de manifiesto este fenómeno nos parecía de gran interés para cualquier profesional que pretenda apoyar y promover mejoras en las instituciones educativas. Hemos constatado sus múltiples manifestaciones y hemos querido desenmascararlas, por la crucial importancia que tienen y por el hecho de que habitualmente pasan desapercibidas, debido a la dificultad para poder identificarlas por parte de los profesionales que, ellos mismos, se encuentran inmersos y bajo la potente influencia de los mismos macrosistemas.

De este enfoque no se deduce, sin embargo, que todo lo que ocurre en el «*mundo de la vida*» de los centros educativos, responda exclusivamente a los «*efectos colonizadores*» y sea explicable, en su totalidad, por la repercusión de los referidos macrosistemas. En los centros donde hemos trabajado también se han podido encontrar indicios de cómo el devenir de estos grupos humanos era hasta cierto punto *imprevisible* y se observaron manifestaciones de la capacidad de *recreación* o *reconstrucción* de los supuestos del «*mundo de la vida*». Podría decirse que raramente se da una situación de «*colonización*» pura, como tampoco se da una *total autonomía* respecto a la influencia de los macrosistemas que, por su propia naturaleza, son omnipresentes. Más bien podríamos hablar de un *continuo* en el que cada grupo humano, en los distintos momentos de su devenir, se sitúa más cerca de uno de los polos.

Es obvia la relevancia de estas observaciones y es importante resaltar su presencia, ya que aportan una óptica más optimista sobre las posibilidades de avance social en general, y de innovación educativa en lo que respecta a nuestro campo de análisis. La observación de los *procesos de reelaboración* que hacen las personas y los grupos en el seno de cada institución educativa, nos permite afirmar que las conductas de los profesionales de los centros son imprevisibles y, por tanto, que los cambios en educación son posibles y, de hecho, ocurren.

5. COLOFÓN

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 (1995:1) 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*».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- 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].
- García, R. J. (2001). Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia. En J. Domingo (Coord.), *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.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. 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].
- Morin, E. (1995). Sobre la Interdisciplinariedad. *Revista Complejidad*, nº. 0. On line: <http://www.complejidad.org/index.htm>.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.