



Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas

Rodrigo Juan García Gómez

SEGUNDO PREMIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2004



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

c i d e

N.º 171

Colección : INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-024-9

ISBN: 84-369-4166-7

Depósito Legal: M-19057-2006

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados

Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro *Arquitecturas I*

Diseño de maquetación: Charo Villa

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1	
LA INNOVACIÓN Y EL ASESORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LAS ESCUELAS. CLAVES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN	27
1. Innovación educativa.....	30
1.1. Modelo técnico	33
1.2. Modelo de colaboración	35
2. Asesoramiento educativo	37
2.1. Modelo de «contenidos»	38
2.2. Modelo de «procesos»	39
2.3. Una secuencia de práctica asesora.....	41
3. «Gramática» del dispositivo escolar.....	46
3.1. La construcción político-administrativa y sociocultural de la realidad escolar	47
3.1.1. La administración del aparato escolar	48
3.1.2. El poder en el pensamiento posmoderno.....	53
3.1.3. Una cultura docente, una subcultura de la asignatura y una cultura de cada escuela	61
3.2. La construcción interna de las escuelas. El ejercicio del poder	65
4. Revisión crítica	71
4.1. Las limitaciones de las teorías de «cambio planificado»	72
4.2. La colaboración profesional en la innovación educativa	74
4.3. El aprendizaje como núcleo básico de la innovación educativa	79
4.4. La «desregulación» de la innovación y la necesidad de coherencia desde las administraciones	81
4.5. Las innovaciones generadoras de conocimiento profesional	82
4.6. El sentido ético en las innovaciones educativas	83
4.7. La necesaria actitud ética, prosocial y de capacitación en el profesorado	83

5. Claves de investigación de los referentes prácticos utilizados por la administración y los profesionales en la promoción y desarrollo de las innovaciones	86
5.1. Igualitarismo burocrático	87
5.2. Distanciamiento sociocultural	90
5.3. Búsqueda de soluciones externas	90
5.4. Aglomeración de recursos	92
5.5. Reducir las dificultades de convivencia a un problema de disciplina	93
5.6. Actitud profesional inmovilista.....	95
5.7. Derrotismo autojustificativo: «guardar las apariencias»	96
5.8. La «explicación definitiva». «El culpable es el profesor»	98
5.9. Un deterioro que se autoalimenta	99
5.10. Una fuerte tradición de gestión burocrática	99
5.11. La inevitable presencia de las prácticas de poder dirigidos al éxito	100
5.12. La vida emocional de las organizaciones	101
5.13. El poder de influencia en la política escolar	101
5.14. Las reacciones a las propuestas de cambio y la toma de decisiones en interacción	102
6. Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas, primer punto y seguido ...	103

CAPÍTULO 2

LA ÚLTIMA ETAPA DE LA REFORMA LOGSE	109
1. La crisis de una reforma	115
1.1. Las actuaciones de diseño.....	116
1.2. La apuesta por soluciones técnicas.....	117
1.3. Los conceptos de organización y liderazgo	120
1.4. La regulación de la política de «equidad»	125
1.4.1. Primer momento: un escenario de promesas.....	126
1.4.2. Segundo momento: una política populista y de hechos consumados.....	129
1.5. La resonancia social de una crisis.....	134
1.5.1. El debate de las Humanidades.....	134
1.5.2. El debate de la «ESO». La «excelencia» en educación.....	140
1.5.3. Otros debates: escuela pública frente a escuela privada, la asignatura de religión en el currículum	150
2. El profesorado	152
2.1. La confusión y la desorientación respecto al «rol» profesional del docente.	153
2.2. La necesidad de reconocimiento.....	159

3.	Claves de investigación del contexto de reforma y contrarreforma y su cristalización en los centros, en las prácticas docentes y en las actitudes del profesorado	160
3.1.	Postura en torno a la LOGSE: manifestaciones de apoyo o rechazo	161
3.2.	La comprensividad	163
3.3.	Atender a la diversidad ¿segregando o incluyendo?.....	163
3.4.	La autonomía de los centros y la autonomía «corporativa» de los profesores	163
3.5.	Un currículo para dar respuesta ¿al alumnado o al profesorado?	165
3.6.	La profesionalización del docente.....	165

CAPÍTULO 3

LA «INCERTIDUMBRE» COMO MARCO CULTURAL Y DE PENSAMIENTO

1.	El paraguas cultural de la posmodernidad	175
1.1.	La globalización	180
1.1.1.	El globalismo financiero y el triunfo del neoliberalismo	181
1.1.2.	La globalización de «todo» y para «todos». La alternativa al globalismo financiero	185
1.2.	La sociedad de la información y del conocimiento	191
1.2.1.	Una sociedad de «artefactos» culturales. La construcción de nuevas identidades	192
1.2.2.	Las instituciones educativas en la «sociedad red»	196
1.2.3.	Los fundamentalismos. Los viejos usos en la «nueva sociedad»	200
1.3.	La sociedad de las terceras vías: un «revoltijo maleable», una «muñeca hinchable»	203
2.	Claves de investigación en instituciones educativas de la «posmodernidad»	206
2.1.	El descrédito de las utopías y el «final de la historia» del cambio en educación	207
2.2.	El desconocimiento de los referentes culturales del alumnado	212
2.3.	La exclusión escolar y social	214
2.4.	El malestar docente y el «neo-tradicionalismo revolucionario»	224
2.5.	La identidad de ser profesor	228
2.6.	La ausencia de referentes profesionales	231
2.7.	La «expropiación» del conocimiento del profesorado	233
2.8.	El desprestigio de una concepción de escuela pública	235

CAPÍTULO 4

VIOLENCIA Y ESCUELAS TRADICIONALES DE CULTURA ACADÉMICA

1.	Un concepto complejo y contextualizado de violencia escolar	244
----	---	-----

2. Marcos analíticos y estratégicos sobre violencia escolar	247
2.1. La educación para «la paz»	249
2.2. La prevención de la «intimidación».....	254
2.3. La retórica y el «enmascaramiento»	258
Grandes objetivos	258
Énfasis en ámbitos no escolares y en el desvalimiento de los docentes.....	259
Gremialismo como señuelo	260
Planteando como reivindicaciones... ..	260
Intelectuales de otros campos opinan en ingenio y retórica	262
La propuesta técnica.....	264
2.4. La burocrática disciplina de lo escolar.....	264
Grandes objetivos sin desarrollo	266
Lo penal, lo judicial, gana terreno a la promoción educativa de la convivencia..	267
Ausencia de participación y otras medidas preventivas	267
Insistencia en los «deberes» del alumnado y en las sanciones	267
No se reconoce el conflicto como algo inherente a la convivencia.....	268
No se revisa la eficacia de las medidas adoptadas, ni se agotan las de más bajo nivel sancionador	268
La promoción de la convivencia no se relaciona con la formación del profesorado	268
2.5. Las escuelas democráticas	269
Fuerte negativa a la segregación escolar.....	269
Participación y profundización de la democracia.....	269
Tratamiento inclusivo de la diversidad y el poder de la comunicación	270
Calidad del entorno social y vinculación afectiva	270
Desarrollo de valores prosociales.....	270
Cuidado de los elementos curriculares, organizativos y de las condiciones físicas de los edificios	270
Organización del centro sobre la base de la participación, las relaciones personales y la motivación hacia el aprendizaje	271
3. Cultura académica. «Obstáculos» para una convivencia democrática	273
3.1. Cultura académica, violencia escolar y conocimiento «experto»	273
3.1.1. Consideraciones en torno a la «solución técnica»	274
3.2. Cultura académica, violencia escolar y «desorientación» docente	277
3.2.1. Las explicaciones «mágicas»	278
3.2.2. El fracaso y el descrédito de la tarea docente	283
3.2.3. La marginación social y profesional de la violencia	286
3.3. Violencia escolar y currículo académico. Un círculo perverso	288
3.3.1. El currículo académico, el fracaso escolar y los problemas de disciplina.....	293
3.3.2. El difícil cambio del currículo académico	298

4.	Las escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje.	
	Una alternativa a la violencia escolar	303
4.1.	Violencia escolar y currículo como proyecto cultural democrático.....	303
4.1.1.	Referentes curriculares	305
4.2.	Violencia escolar y organización escolar democrática	308
4.2.1.	Escuelas centradas en el estudiante.....	309
4.2.2.	Escuelas para una ciudadanía democrática, abiertas a la comunidad ...	313
4.2.3.	Escuelas para la «convivencia» democrática	316
4.3.	Violencia escolar y docencia como una profesión ética	319
4.3.1.	Una tarea profesional con referencias estables.....	320
4.3.1.1.	Un colectivo de intelectuales públicos	323
4.3.1.2.	Un colectivo de intelectuales críticos	323
4.3.1.3.	Un colectivo de intelectuales reflexivos.....	324
4.3.1.4.	Un colectivo de intelectuales autónomos en el seno de comunidades educativas democráticas	325
4.3.1.5.	Un colectivo de intelectuales investigadores e innovadores	327
4.3.1.6.	Un colectivo de intelectuales comprometidos.	329
4.4.	Violencia escolar y política educativa	330
5.	Claves de investigación relativas a la respuesta de las organizaciones educativas a la violencia	334
5.1.	Marco teórico y estratégico para trabajar las situaciones de violencia	335
5.2.	Los «obstáculos» de la tradición académica de las escuelas	337
6.	Modelo conceptual de análisis y de promoción de organizaciones escolares democráticas	339

CAPÍTULO 5

	EL «MUNDO DE LA VIDA» EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU «COLONIZACIÓN». UN «ESTUDIO DE CASO»	345
1.	Diseño de la investigación.....	348
1.1.	Objetivos de la investigación	349
1.2.	Características de un estudio cualitativo de caso único	350
1.3.	Especificaciones de un estudio hermenéutico-interpretativo de una institución educativa situada en los «márgenes»	353
1.3.1.	El desarrollo de la investigación	353
	a) Contextualización inicial	354
	b) Aproximación	355
	c) Profundización.....	358
	d) Validación interna y externa	358

e) Estudio de caso	361
1.3.2. La institución educativa objeto de «estudio de caso».	
Los sujetos participantes	364
1.3.3. El acceso al campo de estudio.....	375
1.3.4. La recogida de información	375
a) Observación participante.....	376
b) Entrevista etnográfica.....	377
c) Análisis de documentos.....	378
d) Diario de campo.....	378
1.3.5. El análisis de la información	381
a) Reducción de datos	381
a.1.– Los incidentes críticos	382
a.2.– Identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación)	382
b) Disposición de datos.....	392
c) Elaboración y verificación de conclusiones	396
1.3.6. Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de la investigación	396
2. Los incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas	399
2.1. «Por el derecho de TODOS a la educación»	399
2.1.1. El «mundo de la vida». La búsqueda de un lugar estratégico con influencia.....	411
2.1.2. La «colonización sistémica». El «atrincheramiento» institucional, ¡qué cambien los demás, los de fuera!	412
2.2. «De cómo más (recursos) puede suponer menos (mejora)».....	414
2.2.1. El «mundo de la vida». Las leyes se hacen para complicarle la vida a los profesores. ¡No pasa nada por saltárselas!	434
2.2.2. La «colonización sistémica». La locomotora de la escuela debe continuar, y a ser posible más deprisa, pero –eso sí– haciendo «más de lo mismo». 436	
2.3. «No se ganó Zamora en una hora (ni Roma se fundó luego toda)»	438
2.3.1. El «mundo de la vida». El interés colectivo basado en el diálogo y el consenso	453
2.3.2. La «colonización sistémica». El deseo de nuevas expectativas.....	456
2.4. «Ciego, el que no ve por tela de cedazo»	459
2.4.1. El «mundo de la vida». Realmente se nos deja hacer lo que consideremos oportuno. Basta con cubrir las «apariencias»; de esta manera la administración «salva la cara».....	466
2.4.2. La «colonización sistémica». La burocracia, la mejor coartada para olvidar el objetivo de la escuela pública: la defensa de lo que es de todos y en beneficio de los menos favorecidos.	468
3. Para concluir.....	470

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES PARA CONCLUIR. LA POSIBILIDAD DE INNOVAR EN EDUCACIÓN	471
1. Conclusiones.....	475
1.1. 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.	475
1.2. Las organizaciones educativas promueven formatos de gestión administrativa que constituyen ficciones arbitrarias cuya justificación, pretendidamente racional, obedece a determinados intereses.....	476
1.3. 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.....	477
1.4. 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.	478
1.5. Las presiones y demandas innovadoras de la Reforma LOGSE generaron, en muchos casos, confusión y vulnerabilidad en el profesorado, lo que provocó desmotivación, rechazo y con frecuencia una huida hacia los identificadores más tradicionales.....	480
1.6. El respeto a la «autonomía de los centros» es utilizado por la administración como «coartada» para desentenderse de lo que pueda ocurrir en cada uno de ellos, dejándolos abandonados a los juegos internos de poder.	481
1.7. En ausencia de ideales éticos y colectivos, se da vía libre a los intereses individuales	482
1.8. Al segregar todo aquello que es diferente o marginal, los centros públicos se alejan de los principios en los que deben fundamentarse como recursos «de todos y para todos».....	483
1.9. Igual que ocurre en los macrosistemas colonizadores, en las instituciones educativas surgen también líneas de poder enfrentadas a la corriente principal que, apoyadas en los contextos inmediatos –o <i>virtualmente</i> inmediatos–, permiten ejercer la resistencia, involucrándose en proyectos culturales con significado.....	485
1.10. Las manifestaciones de violencia en las organizaciones escolares ponen a prueba su razón de ser y dejan en evidencia el desajuste sustancial en el que suelen encontrarse.....	486
1.11. Las actuaciones de los centros escolares ante situaciones de violencia adolecen de acciones específicas (curriculares, organizativas y de reubicación docente) en estrecha relación con lo sociocultural y político-administrativa.....	487
1.12. Los «efectos colonizadores» de los sistemas sociales sobre las organizaciones escolares pueden ser reelaborados en el «mundo de la vida» de los grupos; de esta forma el cambio se hace posible.....	488

Síntesis final: 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.	490
2. Recomendaciones	492
2.1. A los responsables de la Administración educativa.....	492
2.1.1. La innovación es un proyecto importante que merece la pena construir desde un marco de amplia participación social.....	493
2.1.2. Las reformas educativas con pretensión de «totalidad» suelen provocar efectos «no previstos», contrarios a los planificados y frecuentemente indeseables.	493
2.1.3. La exclusión es uno de los graves problemas que aquejan a esta sociedad, y el tipo de centro escolar necesario para hacerle frente es una organización financiada con fondos públicos, alejada de cualquier impulso selectivo, democrática, progresando en comunidad, promotora de identidad, integradora de las diferencias y presidida por la práctica de la justicia escolar.	494
2.1.4. La principal función de la formación permanente debe consistir en restituir al profesorado la <i>capacidad de participar en el desarrollo unificado del conocimiento</i> , de forma que, a su vez, pueda contribuir a restituir esa misma capacidad en su alumnado.....	496
2.1.5. Es necesario reconquistar referentes básicos para desarrollar una práctica educativa que ayude en la configuración de los centros escolares como comunidades democráticas e integradoras de convivencia y de aprendizaje. Entre estos referentes, la justicia escolar debe adquirir un lugar destacado.	497
2.2. A los asesores de procesos de innovación educativa	497
2.2.1. Para que la escuela pueda hacer su aportación a la sociedad, contribuyendo a la transformación de la realidad, debe tomar como fundamento el análisis reflexivo y dialogado del orden social dominante.	498
2.2.2. Para poder trabajar de forma significativa con un centro educativo, es imprescindible aprender antes a percibir la organización del modo en el que ella se ve a sí misma.	498
2.2.3. Pocas cosas parecen tan incuestionables como que el camino de la innovación educativa se construye con una «práctica discursiva».	499
2.2.4. Es necesario tomar más conciencia del protagonismo que debe asumir, en cualquier innovación, la reflexión sobre el aula, sus problemas y la calidad de los aprendizajes.	500
2.2.5. Las instituciones de enseñanza deben aportar prácticas de referencia a las comunidades en las que se encuentran insertas.	500
2.2.6. Los centros y el profesorado pueden dotarse de identidad propia si optan por un posicionamiento crítico respecto a los usos sociales y culturales dominantes, y se muestran proclives al cambio y a la transformación social.	502
2.2.7. La transformación de la realidad sería ese referente necesario para encontrar el sentido que reclama el actual colectivo docente.	502

2.2.8. Los valores y las prácticas políticas dominantes en un determinado momento histórico colonizan el pensamiento y el discurso del profesorado que las concreta de manera singular –a veces imprevisible– en decisiones y actuaciones específicas en cada organización escolar.	504
2.2.9. Se hace necesario revisar los conceptos y procedimientos de trabajo de los asesores, de forma que se depuren aquellos que permitan trabajar con centros inmersos en el contexto social actual caracterizado por la «incertidumbre».	505
2.3. A los investigadores sobre asesoramiento, innovación y cambio educativo	506
2.3.1. A cualquier investigación le es exigible el máximo grado de utilidad social.	507
2.3.2. En nuestra sociedad va cobrando cada vez más sentido la idea de racionalidad comunicativa frente a la de racionalidad instrumental, lo que puede suponer un acicate para el desarrollo de investigaciones de corte comunicativo.	507
2.3.3. El investigador necesita situarse en el «mundo de la vida» de los sujetos implicados para interpretar su acción de acuerdo con claves que debe hacer manifiestas y, a ser posible, debe problematizar ante los propios sujetos.	507
3. Colofón. Es más necesario que nunca proponer futuros viables y humanos «para todos».	508
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	511

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta en esta monografía pretende poner de manifiesto la relevancia de las interacciones entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y escolar a la hora de entender y promover los procesos de innovación.

Este propósito general se ha materializado en el análisis de las singularidades del denominado «mundo de la vida»¹ de las instituciones educativas². Con este concepto, se hace referencia a los enunciados, las decisiones y las realizaciones de los grupos y profesionales que forman parte de las estructuras organizativamente formalizadas de los centros. Se ha prestado especial atención a la identificación de las distintas formas de influencia o «colonización» que ejercen los *subsistemas sociales* sobre ese «mundo de la vida», así como a poner de relieve la capacidad de *reelaboración* por parte de las personas y colectivos. Esta *recreación no previsible* resulta especialmente alentadora, ya que constituye un fenómeno gracias al cual es posible una evolución de las organizaciones que no está totalmente determinada por los «efectos colonizadores».

Como resultado de este proceso de indagación se pone de manifiesto que la innovación educativa es una construcción *poliédricamente compleja* y, a la vez, *contextualmente posible*, que debe estar presidida por un *sentido profundamente ético sobre la mejora de las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes*.

Por otra parte, hemos podido experimentar que los procesos de innovación no son únicamente –ni siquiera de forma predominante– una cuestión de *lógica cognitiva*. Precisamente por haber tomado en consideración los componentes más *relacionales y afectivos*, y después de un largo y apasionado trabajo con el componente más humano de las organizaciones, aparece de forma ineludible un mayor compromiso ético. El estudio que presentamos no hubiera sido posible sin la colaboración de personas concretas que nos han permitido participar y ser testigos privilegiados del «mundo de la vida» que se desarrollaba en sus contextos de trabajo. Ellas han prestado mucho de sí mismas y han hecho posible transitar por terrenos fascinantes en los que hemos podido aprender en la parcela profesional y en todos esos otros aspectos relacionales y afectivos que van indisolublemente conjugados cuando se estudian los centros escolares desde una perspectiva tan inclusiva. De ahí surge una responsabilidad social y moral aún más exigente: la de que este esfuerzo común dé sus frutos, en forma de contribuciones significativas, que redunden en ese *bien colectivo* que es la *mejora de la educación*.

* * * * *

¹ Concepto habermasiano que hace referencia al escenario, con todo su conglomerado de ingredientes, 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.

² A lo largo de este estudio se utilizarán de manera indistinta los términos de escuelas, centros, organizaciones o instituciones... escolares o educativas.

La puesta en marcha de cualquier proyecto de mejora exige una cuidadosa reflexión sobre la finalidad última que se pretende alcanzar, que será la que otorgue sentido a los distintos formatos de desarrollo que puedan ponerse en marcha. Cuando se trata del ámbito educativo, creemos que es ineludible marcar como primera prioridad el contenido ético de cualquier acción que se emprenda. Desde esa postura ha sido concebido este trabajo; es más, le dedicamos un espacio al inicio de esta *Introducción*, por considerarlo nuestra principal *seña de identidad*.

Este trabajo se gesta y se desenvuelve a partir del deseo y el compromiso de contribuir a una *mejor educación*, entendida ésta como una práctica *con todos y para todos*. En concreto se ha tratado de hacer aportaciones al conocimiento disponible sobre la puesta en práctica de innovaciones, desde una óptica que aspira a ser ética. Cualquier otro aspecto de este estudio es instrumental respecto a esta intención primordial y ha sido concebido en función de ella.

Así, las consideraciones, datos, observaciones y trabajo empírico que se incorporan, pretenden contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimiento sobre la promoción y sostenibilidad de las innovaciones, de tal manera, que puedan sumarse al ya existente repertorio de *buenas respuestas*³ que ha ido creando la inteligencia humana, a través de los tiempos y al servicio del bien colectivo.

Asistimos a un momento de decadencia de los sistemas públicos de enseñanza; en los discursos político-administrativos y profesionales es habitual que se proclamen grandes *lemas*, pero nos encontramos a diario con *usos sociales* que dejan en segundo plano la plena aplicación de los derechos humanos. En las inercias cotidianas parece haber quedado en desuso el respeto por conceptos como *justicia escolar*, *diversidad personal y cultural*, *solidaridad entre colectivos*... El presente estudio desenmascara algunas de las prácticas de los subsistemas sociales y profesionales, cuyas formas de racionalidad penetran en el «mundo de la vida» de los centros educativos y contribuyen a su deterioro.

En definitiva, se ofrecen claves de reflexión, de investigación y de acción con las que enriquecer la forma de entender, planificar, desarrollar y asesorar experiencias innovadoras en las organizaciones escolares. En concreto, se ha dado prioridad a la comprensión, desde un punto de vista global y estructural, de las actuaciones que elaboran los centros ante las demandas externas e internas; no hemos considerado significativo, en este momento, centrar el debate *a priori* sobre la adecuación de un tipo u otro de apoyo específico. Esta cuestión no nos ha parecido tan significativa en sí misma; la hemos enfocado como corolario de esa otra perspectiva, integral y comprensiva, en la que se ha centrado el análisis. Sólo encuadradas en el contexto que les da significado, se puede valorar el rigor de unas u otras iniciativas de apoyo.

* * * * *

Tras las consideraciones que se han expuesto en relación con el primordial componente ético en el que se ha pretendido enmarcar este trabajo, queremos situar al lector en el proceso de investigación del que se da cuenta en este estudio, poniendo de manifiesto la motivación inicial que llevó a su autor a emprender este proyecto.

Tras ejercer como docente en diversas tareas de enseñanza y asesoramiento y ocupar algunos puestos directivos y de coordinación, había dedicado varios años al diseño y desarrollo de la formación en ejercicio, dirigida a profesorado y a asesores. Más aún, había participado en procesos

³ «Buenas» en sentido ético, por oposición a fórmulas estratégicas destinadas al beneficio de unos pocos.

de toma de decisiones de la administración educativa destinados a promover mejoras en las organizaciones escolares... Había tomado parte activa en numerosos debates profesionales y movimientos de cambio educativo encaminados a componer un modelo de asesoramiento crítico-colaborativo, respetuoso con las condiciones de vida profesional de los grupos y de las personas que trabajan y «habitan» las organizaciones educativas... En todo ello contaba con el respaldo de una forma de entender el hecho educativo y el trabajo con el profesorado, con una importante base teórica y con habilidades que, a lo largo de los años, había adquirido en la práctica.

Con este bagaje, que podría parecer bastante sólido –precisamente se detalla para poner de manifiesto que, a pesar de todo, no era suficiente–, acepté varias demandas de la administración educativa regional referidas al apoyo a centros públicos situados en zonas deprimidas que eran escenario de reiterados episodios de violencia. Uno de ellos fue un instituto de educación secundaria, que había saltado a los medios de comunicación y había alarmado notablemente a la opinión pública. Todas estas instituciones estaban inmersas en una situación compleja, en la que intervenía un amplio abanico de agentes (administración autonómica y estatal, sindicatos profesionales, centros de profesorado, asociaciones de defensa de colectivos marginales, el vecindario, medios de comunicación... y también, claro está, el alumnado, las familias y los diversos profesionales del propio centro).

El conocimiento adquirido hasta ese momento, tanto de tipo teórico como práctico, aportó algunas ventajas, pero también se mostró limitado dada la magnitud de la tarea. Por una parte, permitió mantener una actitud abierta a la percepción del *amplio rango de fenómenos* que ocurrían en torno a estas instituciones educativas, que se situaban *social, geográfica, cultural, política y económicamente en los «márgenes» del sistema social dominante*. Sin embargo, toda esa aparente «preparación» no conseguía paliar la incertidumbre que es habitual cuando se ejercen tareas de asesoramiento y que, dados los especiales problemas de estos centros, se vivía de forma acrecentada. Fue, por tanto, la *percepción del complejo entramado de factores interrelacionados* que operaba en estos contextos educativos, unido a la *incertidumbre respecto a contar con un respaldo teórico-práctico suficiente* para poder entender la situación en toda la multiplicidad de sus facetas, lo que propició la iniciativa de convertir esa experiencia en un proceso de indagación.

En el intento de superar las dificultades, tratando de mejorar y ampliar el soporte teórico-práctico en el que basar las actuaciones con los centros, se fue perfilando la cuestión básica en la que se fundamenta este trabajo de investigación y que podríamos formular como sigue: *¿cuáles podrían ser las claves estructurales, sistémicas (económicas, sociales, administrativas, políticas...) y funcionales, internas (culturales, organizativas, micropolíticas...) que, por un lado, pudieran explicar las múltiples caras de los fenómenos que ocurren en el «mundo de la vida» de las escuelas, y, por otro, que aportaran luz sobre el camino que se debe seguir para afrontar los enormes obstáculos encontrados en el despliegue de acciones de asesoramiento en un marco de compromiso ético y colectivo...?*

Esta inquietud intelectual y personal, espoleada por la urgencia cotidiana de aportar respuestas significativas en la labor de apoyo a centros sumidos en situaciones altamente complejas y conflictivas, se convirtió en un fuerte revulsivo para, a partir del curso 1995-1996 comenzar un proceso de «praxis» investigadora, que se fue desplegando simultáneamente a las tareas de asesoramiento hasta finales del curso 1999-2000, que culminó en el año 2004 con la confección del Informe de la investigación y que, posteriormente, en 2006, se recoge en la presente publicación. Durante todo este tiempo pudimos constatar que los cambios buscados no se prodigaban tanto como hubiésemos deseado, y que nuestra posición teórica y el análisis que hacíamos de la práctica presentaban limitaciones importantes para poder dar cuenta de la cambiante y poliédrica

realidad en la que estábamos inmersos. Se hacía evidente que debíamos trascender los elementos simples de información, las apariencias, la literalidad de los discursos, la ficticia lógica racional de las argumentaciones... Era necesario acceder a otra dimensión de mayor calado, tomar en consideración la complejidad del aprendizaje y del conocimiento, las lógicas emocionales, relacionales y de poder, las lagunas en el discurso... Presentíamos que la falta de perspectiva se debía, entre otras razones, a la todavía insuficiente teorización sobre los modos de promover cambios en las instituciones educativas y, en particular, a la escasez de oportunidades para que el profesorado participara, *con sentido*, en procesos de reflexión y aprendizaje continuado. Observábamos que el *significado* de cualquier propuesta innovadora con entidad escapaba al análisis de los profesionales, que se mostraban más propensos a admitir cambios superficiales y aislados. Si a esta situación se suman las continuas e «interesadas» reformas político-administrativas del sistema escolar, en un ambiente social imbuido por la incertidumbre y la falta de convicciones características de la llamada postmodernidad..., no era de extrañar que nos encontrásemos cara a cara con limitaciones y dificultades para desarrollar ese modelo de asesoramiento ético, crítico y colaborativo que nos habíamos propuesto.

En el párrafo anterior se ha expresado un primer análisis que se imponía de forma intuitiva sobre las circunstancias en que se estaba realizando la tarea de asesoramiento. Sentíamos la necesidad de reflexionar sobre la práctica, estudiar con profundidad la caracterización de esas intuiciones y obtener determinadas evidencias que nos permitieran, al contrastarlas con las de otros profesionales e investigadores, disponer de conclusiones más claras. El análisis de esas percepciones iniciales y su contraste con la teoría disponible y con la realidad de los centros serían la clave para permitirnos enriquecer nuestra tarea asesora con las escuelas en «crisis» y con los profesionales que apoyan o llevan a cabo prácticas innovadoras.

El hecho de encauzar la inquietud hacia el diseño y puesta en marcha de un trabajo de investigación fue un importante acicate. De otro modo, no hubiera sido difícil quedarse en la constatación de las dificultades y caer de lleno en el derrotismo. Por el contrario, nos propusimos analizar algunos de los componentes que articulan el «mundo de la vida» de los centros para, a continuación, plantearnos qué posibilidad cabía para la acción y la transformación.

Los intentos de explicación lineal acerca de los «aparentes» éxitos o fracasos en la apropiación de las innovaciones por las organizaciones escolares no aportaban un esclarecimiento riguroso de los mismos; por otra parte, caían en cierto reduccionismo al tratar de responsabilizar de los problemas encontrados a un único componente —o conjunto parcial de componentes— estructural o fenomenológico del sistema social (ya sean las decisiones administrativas o las relaciones culturales o los propios profesionales de las escuelas...). Nos defraudaban aquellas actuaciones de innovación soportadas en el despliegue de una serie de estrategias dirigidas a un solo colectivo o a la implantación de un determinado tipo de práctica escolar... Se sitúan, de hecho, en lugares muy alejados de una concepción compleja y contextual de la innovación.

Cualquier explicación sobre la iniciación, seguimiento, evaluación e institucionalización de un proceso de mejora debe contemplar la interacción entre distintos factores asociados. Esto es, a nuestro juicio, lo relevante: la coimplicación e interconexión múltiple, en cada organización escolar, entre los distintos contextos comprometidos. Como afirma Juan Manuel Escudero (2002c: 23), «para comprender y promover las reformas necesarias es preciso tener un ojo puesto en lo pequeño (los detalles concretos, vivenciales, fenomenológicos o subjetivos, prácticos...) y otro, sin estrabismo, en lo estructural y más general (los tiempos postmodernos, las presiones sociales, las raíces estructurales y sistémicas que cercenan los mejores propósitos educativos, el papel y los contenidos de las comunidades, la administración, los gobiernos)».

Entendemos que las claves prácticas de la actuación asesora se podrán encontrar en esa capacidad para detectar la presencia, la relevancia y la codependencia de la multiplicidad de contextos intervinientes. Nos situamos, evidentemente, dentro de una visión multicausal del cambio, constituida por una red multiconexionada de relaciones complejas y contextuales.

Nuestro objetivo fue caracterizar e ilustrar esa red de relaciones. No proyectábamos llegar a construir una teoría pedagógica completa sobre el cambio y la innovación educativa. Nuestra pretensión era mucho más modesta: poner en evidencia hechos y situaciones que pudieran ser *relevantes y reveladores*.

* * * * *

Antes de proseguir, dedicamos unas líneas a mencionar brevemente aquellas posiciones teóricas y/o prácticas de las que somos deudores y que nos han guiado en esta aventura profesional –y también personal– en que se ha convertido el proceso de indagación que tratamos de describir. Sin pretender mencionar sus aportaciones de forma exhaustiva, sí queremos orientar al lector sobre las principales líneas argumentativas que va a encontrar en este trabajo.

Comenzamos resaltando la importancia central que la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas ha tenido en la forma de concebir esta investigación. Otros planteamientos cercanos y que nos han resultado muy sugerentes han sido los referidos a la *modernidad reflexiva*, secundados por autores como Ulrich Beck, la *teoría de la estructuración* de Giddens o la construcción teórica sobre la *sociedad de la información* de Castells.

Las consideraciones y reflexiones sobre la investigación del cambio educativo realizadas por Michael Fullan han sido siempre una referencia primordial a la hora de formular nuestras hipótesis, mientras hemos encontrado la esencial inspiración ética en Paulo Freire y su afán por la acción transformadora de la realidad.

Nos hemos valido del concepto práctico que facilita Connell, sobre justicia escolar, del que encontramos ilustraciones en las reflexiones elaboradas por la Plataforma Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. El trabajo de reflexión de José Domínguez, filósofo, profesor de secundaria e intelectual, nos ha permitido descubrir el sentido real de lo que significa la aplicación de la justicia escolar a las rutinas del sistema educativo. El concepto de mestizaje cultural de Salvador Pániker, unido a las propuestas de currículo democrático de Amador Guarro, nos han provisto de herramientas conceptuales y prácticas en este terreno.

Imprescindible ha sido el fino análisis del profesor Juan Manuel Escudero sobre los modelos de calidad total, los postulados y prácticas de la Reforma LOGSE y de la Contrarreforma neoliberal, junto a su profundo conocimiento y coherencia teórica y práctica, acerca del cambio educativo y el asesoramiento.

Las experiencias de trabajo colaborativo con los centros y la reflexión que sobre las mismas han realizado Juan Manuel Escudero, Santiago Arencibia, Amador Guarro, Juan Manuel Moreno, Víctor Hernández y Mar Rodríguez han sido nuestro principal punto de amarre a partir del que se ha construido nuestra propia identidad profesional.

El fundamento, sustentado en la complejidad y la contextualización como condiciones para hacer posibles los cambios en educación, es deudor de las elaboraciones sobre el aprendizaje organizativo que han urdido, entre otros, Antonio Bolívar y Julián López (precisiones de enorme interés que muestran un profundo conocimiento de la realidad escolar y de sus posibilidades de cambio). Es necesario añadir las excelentes reflexiones y recomendaciones que, sobre las «escuelas centradas en el estudiante», nos ha aportado la investigadora Linda Darling-Hammond.

Las tesis micropolíticas de las primeras investigaciones de Stephen Ball, las elaboraciones y trabajos sobre el poder en el seno de las estructuras organizativas escolares y su liderazgo interno de Bates, Smith, Hargreaves, Bacharach y Mundell, Anderson y Blase, junto a los estudios más cercanos a nuestra realidad de María Teresa González y de Teresa Bardisa, nos han aproximado a la comprensión del «mundo de la vida» de los centros escolares.

Estas líneas principales que hemos señalado se complementan con las variadas aportaciones de los autores que mencionamos en las referencias bibliográficas recogidas al final del libro.

* * * * *

Una vez expuesto el componente ético en el que hemos pretendido fundamentar nuestro estudio, relatada la motivación que nos movió para superar la incertidumbre y las dificultades encontradas en las experiencias de asesoramiento mediante la voluntad de llevar adelante una indagación que nos permitiese enriquecer la forma de entender las innovaciones, y tras haber señalado las principales influencias teóricas en las que nos hemos basado, pasamos a describir y caracterizar el proceso global seguido en este trabajo. Pretendemos, de esta forma, clarificar el hilo conductor que permita al lector obtener una visión de conjunto de las distintas fases de la investigación.

Este devenir se inicia en el año 1995, con una demanda de la administración para apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza de determinados centros situados en barrios marginales (alta tasa de fracaso escolar, escolarización de población extranjera o procedente de asentamientos de etnia gitana, episodios reiterados de violencia...).

Comenzamos con el estudio de la normativa que regulaba la vida profesional y su incidencia en las organizaciones en las que íbamos a trabajar. A partir de ahí, extrajimos un conjunto de cuestiones sobre los temas más problemáticos, que fueron tratadas en entrevistas concertadas a tal efecto con 14 informantes; algunos de ellos eran profesionales muy implicados en esta realidad, y otros, responsables directos de la elaboración normativa o de su puesta en práctica.

Después del estudio de las opiniones, puntos de vista, relatos, interpretaciones y argumentaciones recogidas, pudimos elaborar algunas hipótesis previas sobre las que construir los primeros planes de acción investigadora y asesora que se desarrollaron durante dos años en un colegio, y durante un año en otro, ambos de educación infantil y primaria situados en barrios «marginales». El análisis realizado y el conjunto de las reflexiones elaboradas fueron enviados para su validación a ocho de los informantes entrevistados en su día, incluidos los de mayor responsabilidad política, que no manifestaron discrepancias. A esta fase nos hemos referido en el conjunto de la investigación como *Contextualización inicial*.

A partir del estudio de los *diarios de campo* en torno al desarrollo de estas experiencias de asesoramiento, comienza la que hemos denominado fase de *Aproximación*. Se realizaron varios trabajos de análisis cualitativo que recogían, de manera sistemática, precisiones sobre el proceso, basándose en la validación de los relatos que aparecían en los *diarios de campo* e incluyendo *observaciones* elaboradas al final de cada sesión de trabajo con las explicaciones y atribuciones que los sujetos hacían ante determinadas situaciones que ocurrían en la vida escolar. Estas observaciones eran validadas siguiendo un esquema pactado. La finalidad era lograr la «saturación» de elementos coincidentes y discrepantes, así como detectar la presencia de «lagunas» o *puntos oscuros* que orientaban la necesidad de indagaciones complementarias.

A continuación dio comienzo la que hemos denominado fase de *Profundización*. Las informaciones recogidas y las conclusiones obtenidas en las fases anteriores sirvieron como cimiento para una tarea asesora y de investigación, en mayor profundidad, que se llevó a cabo en un instituto de educación secundaria situado en un barrio también en los «márgenes».

Simultáneamente a la tarea de asesoramiento, a lo largo de un curso escolar (1998-1999) y los tres primeros meses del siguiente (1999-2000), se recogió información de forma sistemática (registros en el *Diario de campo*) y se realizaron metódicos contrastes internos (*entrevistas incidentales* y en profundidad). Su despliegue estuvo, en gran parte, al servicio de las necesidades del profesorado, con la virtualidad de que las *hipótesis formativas* de investigación pudieran ser útiles, además, como hipótesis de trabajo asesor.

Quisimos avanzar en la *credibilidad* de nuestro estudio naturalista de investigación, completando nuestras hipótesis formativas con la siguiente fase a la que hemos denominado de *Validación interna y externa*. La *validación interna* se realizó al mismo tiempo que se ejercía la acción investigadora y asesora con el centro, contrastando las evidencias encontradas, los interrogantes surgidos y las constantes que se iban manifestando en el *mundo de la vida* de los profesionales. Al mismo tiempo, se puso en marcha un largo proceso de *validación externa* con otros profesionales que llevaban a cabo tareas de asesoramiento en centros de especial complejidad. Ésta es la razón por la que durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 organizamos y trabajamos con dos «grupos de discusión».

Los datos recogidos hasta aquí, después de su validación interna y externa, son objeto de reducción, organización, elaboración, verificación y redacción en la fase última del desarrollo de nuestra investigación, a la que hemos denominado genéricamente *Estudio de Caso*. Se trata de la etapa del trabajo de la que se da cuenta pormenorizadamente en este texto y que caracterizamos a continuación.

Durante todo este tiempo, desde el inicio en 1995, ya veníamos tomando conciencia de la poderosa influencia de los sistemas sociales sobre el «mundo de la vida» de las escuelas y sobre la forma en que éstas reaccionaban a las propuestas de innovación. Por ello, simultáneamente al trabajo que se ha descrito, hacíamos indagaciones de tipo teórico y recopilábamos aportaciones que nos ayudaban a comprender los enredados vericuetos por los que se producían esos efectos que se han denominado «colonizadores».

Cuando se quiso abordar de forma más sistemática esta parte central de la investigación, a la que nos referimos como «estudio de caso», se centró el análisis en la caracterización de las dinámicas propias del «mundo de la vida» de las instituciones educativas, poniendo de manifiesto las diversas formas de expresión de los «efectos colonizadores» que sobre él ejercen los *sistemas económico, político-administrativo y socio-cultural*. Los primeros capítulos –del primero al cuarto– de este estudio recogen toda la información que habíamos recopilado durante los años anteriores sobre determinadas expresiones y la racionalidad propia de algunos de esos sistemas sociales cuya influencia parecía más poderosa; la intención era extraer, de cada uno de ellos, «claves de investigación» que, utilizadas a modo de «lupas», nos permitiesen resaltar las manifestaciones de estos fenómenos en la vida de las organizaciones escolares. En el *capítulo quinto* se recogen con detalle los pormenores de todo el proceso de indagación y especialmente los parámetros desde los que se ha estudiado el «mundo de la vida», y el uso que se ha hecho de las citadas «claves de investigación». Por último, en el capítulo sexto se recogen las conclusiones del conjunto de la investigación.

* * * * *

Una vez expuesta la estructura global de esta investigación, pasamos a comentar de forma más detallada el contenido de cada uno de los capítulos, para tratar de mostrar cuál es el interés de su contribución a la globalidad del estudio realizado. En relación con los cuatro primeros, hay que añadir que, más allá de su función subsidiaria de la identificación de «claves de investigación»

para el «estudio de caso», en cada uno de ellos se muestra la lógica interna y las múltiples manifestaciones de alguno de los sistemas sociales cuya influencia consideramos más significativa en los centros. Se pretende poner de relieve sus diversos perfiles y hacer evidente para el lector, como lo ha sido para el autor, el entramado del que se nutren. De ahí la considerable extensión de cada uno de estos capítulos que, en sí mismos, hacen aportaciones con sentido propio.

El capítulo primero lleva por título «La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación». En él se expone el conjunto de ideas previas con las que contaba el autor al comienzo de este estudio sobre la promoción de innovaciones, y que fueron inicialmente tomadas como referencia para su tarea de asesoramiento. A continuación, se lleva a cabo una revisión de todo ello, a la luz de contribuciones teóricas y prácticas más recientes. Todo se contrasta también con las concepciones sobre el desarrollo de mejoras que subyacían en las acciones de las administraciones, de los «técnicos», de los formadores, del profesorado... Estos últimos conceptos se ofrecen organizados en categorías observables para ser utilizadas, en el capítulo quinto, como «claves de investigación» del «mundo de la vida» de la institución objeto de «estudio de caso». La contextualización inicial que se realiza en este primer capítulo se completa con el análisis de las interacciones producidas «en» y «con» otra red: la constituida por las interpretaciones y las actuaciones de los profesionales de los centros en un marco de conquista de poder, que pretende garantizar la defensa de intereses individuales o grupales. Esta red de relaciones cristaliza en una serie de supuestos, prácticas y «lógicas de acción» no sometidos a debate, que se van fraguando evolutivamente en cada uno de esos organismos vivos que son las instituciones educativas, para conformar un específico «mundo de la vida». También sobre este aspecto se extraen «claves de investigación» para el «estudio de caso».

El capítulo segundo, denominado «La última etapa de la Reforma LOGSE», se refiere a otro de los contextos especialmente relevante: las decisiones de tipo político-administrativo inspiradoras de la realidad escolar que asesorábamos, en un momento cargado de significado, al encontrarnos en un proceso de Reforma (LOGSE) que, aun no habiéndose acabado de implantar, se ponía en tela de juicio. Se muestra la evolución que sufre la regulación normativa del principio de «equidad» en educación y el debate social que generó el cambio de rumbo producido, tratando de explicar, con ello, la tremenda confusión surgida en el profesorado. Este capítulo aporta un análisis muy detallado de los avatares de la denominada *reforma de la Reforma* y de sus complejas influencias sobre el «mundo de la vida» de los centros escolares. En su parte final se destilan algunos indicadores, muy característicos del momento histórico-político, definiéndolos como categorías observables para la constatación de sus posibles efectos «colonizadores» en el «mundo de la vida» de la institución educativa analizada como «estudio de caso» en el capítulo quinto. Entre ellos podemos citar: los discursos enfrentados sobre la comprensión y la atención a la diversidad, las cuestiones escondidas detrás de la denominada autonomía de los centros, la forma de entender el currículo o la profesionalidad de los docentes...

El capítulo tercero, titulado «La “incertidumbre” como marco cultural y de pensamiento», 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, 1999e) que ha venido en llamarse *posmodernidad*. La pérdida de confianza en las anteriores creencias ilustradas sobre el progreso y la emancipación contribuye a que las escuelas 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. Este tercer capítulo analiza tres componentes básicos de la citada condición social: el *globalismo financiero*, totaliza-

dor 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 generan incertidumbre en la ciudadanía y muestran, en sus realizaciones, una escasa conciencia ética, a la vez que aparecen salpicadas de escándalos políticos y económicos, carentes de prácticas democráticas profundas. Como colofón de este capítulo, se organizan de manera descriptiva una serie de categorías observables –deducidas de las prácticas económicas, sociales y políticas de la *posmodernidad*– a fin de conocer sus posibles efectos «colonizadores» en el «mundo de la vida» de la institución educativa estudiada en el capítulo quinto. Entre ellas se incluyen: la exclusión escolar y social, el desprestigio de la escuela pública, el neo-tradicionalismo, la ausencia de referentes profesionales, la expropiación del conocimiento del profesorado... 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 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 escolares, se hacen en relación con cuestiones muy dispares y no del todo predecibles. Por su destacada presencia, especialmente en centros situados en los «márgenes», se dedica el capítulo cuarto al análisis de uno de estos contenidos: la «violencia escolar».

Así, en el capítulo cuarto, «Violencia y escuelas tradicionales de cultura académica», se lleva a cabo una categorización propia y un posterior análisis crítico de las posturas teóricas y prácticas que suelen utilizar los formadores, los asesores y las propias escuelas para abordar los problemas de convivencia (la educación para la «Paz», la prevención de la «intimidación», la retórica del «enmascaramiento», la burocrática disciplina escolar...). A continuación, se revisa la dificultad de abordar el fenómeno de la violencia en los centros desde un planteamiento tradicional basado en el currículo académico, para poner el énfasis a continuación en la descripción de una alternativa curricular, organizativa y de desarrollo profesional docente a la que nos referimos utilizando la denominación de «escuelas democráticas». Como los anteriores, este capítulo concluye extrayendo sus propias «claves de investigación», que se refieren al marco desde el que cada centro aborda los problemas de violencia, y a la identificación de los «obstáculos» para el despliegue de una cultura democrática que presentan las escuelas con tradiciones académicas, por su propia rutina de trabajo.

Para poder caracterizar las *formas de racionalidad* presentes en nuestra realidad escolar, hemos indagado con detenimiento en estos primeros cuatro capítulos, a fin de obtener claves propias de observación que nos permitan conocer su alcance y significado dentro del «mundo de la vida» de los centros. Esto nos ha obligado al estudio de una serie de componentes macroestructurales y a su traducción contextual, que son los elementos que conforman el entramado de «colonización». No obstante, no caemos en la ingenuidad de afirmar que los contextos considerados son los únicos posibles; podemos decir, enmendando el refrán popular, que, *aun no pudiendo asegurar que estén todos los que son, sí –pretendemos demostrar– que son significativos todos los que están*.

El capítulo quinto describe con detalle el proceso de investigación seguido y expone aún con mayor detenimiento el trabajo realizado en la última fase. Su título es explícito: «El “mundo de la vida” en las instituciones educativas y su “colonización”. Un “estudio de caso”». A partir del *Diario de campo* del instituto con el que trabajamos, se seleccionó una serie de «incidentes críticos» dentro de la trama de acciones y reacciones producidas ante determinadas propuestas y actuaciones de innovación y asesoramiento. Se estudió el «mundo de la vida» tratando de inter-

pelar el discurso y las acciones de los sujetos, para sacar a la luz algunos de los *supuestos no sometidos a debate* y referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales en la tarea de una institución educativa). Igualmente, se analizaron los incidentes tratando de diferenciar las «pretensiones de poder» y las «pretensiones de verdad» de los protagonistas. Una vez caracterizado este «mundo de la vida», se sometió a análisis desde las «claves de investigación» obtenidas de los capítulos anteriores; pudimos desenmascarar la reiterada presencia de los «efectos colonizadores», por parte de lo que denominamos *sistemas económico, político-administrativo y socio-cultural*; sin embargo, también encontramos indicios esperanzadores respecto a las posibilidades de innovación educativa... No todo lo que ocurre en el interior de las instituciones responde a los «efectos colonizadores», ni es explicable, en su totalidad, por la repercusión de los referidos «macrosistemas» en su interacción con los «meso» y «microsistemas». 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 del centro son, hasta cierto punto, *imprevisibles* y, por tanto, que los cambios en educación no sólo son posibles sino que, de hecho, ocurren.

Es obvia la relevancia de estas observaciones. Por el momento nos limitamos a poner de manifiesto que aportan una óptica más optimista, al mostrar algunas evidencias de la dualidad 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 (1995c) describía como la «dualidad de la estructura», es decir, no sólo las macro y meso 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 y las prácticas escolares y las prácticas económicas, político-administrativas y socio-culturales. Desde esta perspectiva amplia se recogen las conclusiones generales del proceso en el capítulo sexto, bajo el título de «Reflexiones para concluir. La posibilidad de innovar en educación». Este capítulo pretende invitar a la reflexión sobre los comportamientos del «aparato» escolar a cualquier estudioso de las organizaciones educativas, a la administración y a todos aquellos que nos dedicamos al apoyo, asesoramiento y promoción del desarrollo profesional de los docentes.

Todo este camino recorrido nos permite acercarnos a entender la innovación como un concepto y una práctica compleja y contextual que exige, entre otras cuestiones, conocer e identificar los vectores dominantes que atraviesan el sistema escolar: (I) los planteamientos teóricos y prácticos facilitados por la investigación sobre la promoción de innovaciones educativas, su asesoramiento y el conjunto de rutinas administrativas y escolares que conforman la «gramática» del aparato escolar; (II) las claves explicativas del desarrollo específico de la política administrativa y de sus decisiones de reforma y de innovación; (III) la incorporación de la condición social de las conductas culturales con poder y prestigio en un determinado momento, así como las razones que lleven a una determinada modalidad de evolución económica y social; (IV) los modos en que las instituciones educativas abordan los problemas que afectan al contenido de su funcionalidad, encontrando formatos alternativos sobre la base de la reconceptualización y reordenación de los elementos que les son específicos (el currículo, la organización, el rol profesional de los docentes, las relaciones con las familias y el entorno próximo); (V) el grado de colonización y las respuestas que se construyen, al respecto, desde el «mundo de la vida» de cada sistema organizativo.

* * * * *

Antes de concluir esta introducción queremos hacer algunas consideraciones sobre el enfoque por el que se ha optado en este proceso de indagación, mostrando tanto sus puntos fuertes como sus limitaciones.

Esta investigación presenta un trabajo empírico que se ocupa de la comprensión del «mundo de la vida» de los centros. Para este propósito se hacía necesaria la utilización de enfoques metodológicos que permitan al investigador entender, en sus diferentes lecturas, el discurso y las acciones de los sujetos; y esto sólo es posible desde la interacción con ellos y en su contexto. Por esta razón, hemos recurrido a métodos cualitativos de investigación *hermenéutica o interpretativa* llevados a cabo mediante el ejercicio de la *observación participante*. Este procedimiento de investigación, como es bien sabido, facilita una determinada información y no otra⁴.

El procedimiento utilizado, de caso único, permite enfocar el poderoso «mundo de la vida» de una institución educativa en su interacción con el entorno y con las propuestas de innovación, realizando una amplia aproximación a las declaraciones, acciones y argumentaciones que ofrecen los profesionales para la justificación de sus rutinas, en el día a día, de ese centro concreto. Este procedimiento no se caracteriza precisamente por las posibilidades de generalización de los resultados que se obtienen; sin embargo, permite la comprensión en profundidad y aporta un marco de análisis, difícil de alcanzar por otro procedimiento, para poder entender los procesos más estructurales y funcionales a través de los que una organización se deja *colonizar o metaboliza* de alguna forma o *reelabora creativamente*, según los casos, el cúmulo de factores interrelacionados que inciden sobre ella.

Por otra parte, y como consecuencia de la misma opción metodológica, hay que mencionar que en todo momento nos estamos refiriendo a un centro concreto y a un marco espacio-temporal muy determinado, circunscrito a la Comunidad de Madrid, en el periodo comprendido entre los años 1995 y 2000. Esta circunstancia puede explicar que determinados acontecimientos transcurridos más allá de esos límites no aparezcan reflejados –o lo hagan sólo someramente– y el lector pueda notar su ausencia.

También es necesario poner de manifiesto que al tratarse de una investigación de campo integrada en una tarea de asesoramiento, algunos controles de rigor investigador tuvieron que pasar a un segundo plano, ante la prioridad de responder a los ritmos y preocupaciones de los sujetos. Nos referimos a la renuncia parcial, que en ocasiones fue necesaria, en la aplicación rigurosa de la validación interna, a fin de preservar la buena marcha del proceso de asesoramiento. Era preciso equilibrar las exigencias derivadas de los «tempos» administrativos, institucionales y de los propios grupos de profesionales, sin deteriorar la práctica asesora, la autocapacitación de los grupos de innovación y las exigencias de procedimiento de la propia investigación. En el capítulo quinto, se describe de manera más detallada la metodología seguida.

No queremos concluir sin señalar la satisfacción obtenida en el desarrollo de una experiencia de estas características. Cuanto más se avanza, más conciencia se toma de las áreas pendientes en las que se querría profundizar... El proceso personal y profesional ha atravesado momentos de dureza, por la sobrecarga de trabajo, por la dificultad implícita, por la incertidumbre sobre la adecuación de los propios recursos... Pero podemos decir, sin temor a exagerar, que la experiencia cambia significativamente al investigador, amplía su perspectiva, le acerca a una visión más comprensiva sobre los centros y también sobre sí mismo.

⁴ Esta decisión nos sitúa en cierta contradicción con la posición teórica que defendemos, de corte comunicativo. El enfoque de investigación que al final adoptamos se ha visto determinado por las circunstancias peculiares que han acompañado nuestra acción investigadora, al desarrollarse simultáneamente a una acción asesora. Estas circunstancias nos han obligado a una cierta cesión y a optar por un análisis de investigación fundamentalmente interpretativo-hermenéutico de corte funcionalista.

Este conjunto de intuiciones, constataciones, emociones, dudas... que, en el desarrollo de la práctica con los centros, aparecían intempestivamente, de forma aún poco definida o solapándose unas sobre otras, se han tratado de transmitir a lo largo de los diversos capítulos, y muy especialmente en las conclusiones. Esperamos haber sido capaces de trasladar una parte de lo vivido y de lo aprendido, de forma que resulte significativa para nuestros lectores.

* * * * *

Como avance de lo que se irá desgranando en las páginas siguientes, ya adelantamos que de diversas formas se ha puesto en evidencia la necesidad de superar las explicaciones linealmente causales y forzadamente enmascaradoras de los acontecimientos. Nos unimos a Fullan (2002: 48) cuando afirma que «los factores que afectan al cambio funcionan en interacción y no pueden tratarse sin tomar en consideración esta característica; las soluciones dirigidas a cualquiera de estos factores, de forma aislada, tendrán un impacto mínimo».

La complejidad de la realidad social y educativa, la necesaria contextualización y el contenido ético que debe exigírsele a todo proceso de innovación nos sitúan en una actitud radical de defensa de las prácticas fundamentadas que toman en consideración una *escucha* amplia y comprensiva de los poliédricos fenómenos conformadores de la realidad escolar. En este punto se basa igualmente nuestra desconfianza hacia iniciativas de cambio circunstanciales y estratégicas. La innovación es una construcción colectiva en la que el conocimiento objetivo, las vivencias emocionales, las argumentaciones morales y la coherencia entre postulados y prácticas deben formar parte de sus componentes más estructurales. Al defender la validación colectiva con pretensión ética, estamos propugnando unas prácticas de cambio, entendidas como compromiso individual y social con la transformación de la realidad; consideramos que, en otro caso, no estaríamos hablando de innovación en sentido pleno, sino más bien de un *simulacro* de corto alcance encaminado a camuflar –no a abordar– los problemas de fondo.

Este trabajo de investigación pretende, por tanto, *desenmascarar* una serie de supuestos pretendidamente incontestables que se encuentran presentes en nuestro contexto económico, político y socio-cultural, como: la supuesta excelencia de la lógica tecnocrática, experta e impuesta, desde la racionalidad técnica, a las reformas y a las elaboraciones teóricas sobre el cambio en educación; el pensamiento y la práctica administrativa imperantes, de corte neoconservador y jerárquico, aplicados al desarrollo de una reforma educativa en declive; la lógica de una globalización económica soportada en las nuevas tecnologías, dentro de una sociedad fundamentada en los flujos controlados de información y en el capitalismo financiero, como los impulsores de un desarrollo pretendidamente natural y único; los planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas; la aplicación del pensamiento experto y del racionalismo burocrático-académico para la superación de los problemas de enseñanza y de relación, con especial incidencia en los sucesos de violencia escolar.

Esta investigación habrá conseguido sus objetivos si ha logrado poner de manifiesto la *complejidad* de los cambios en educación, así como sus posibilidades de desarrollo. Más aún, el autor se sentiría satisfecho si los datos, argumentaciones y referencias que aporta sirven para desenmascarar, a ojos de los lectores, las formas en que las distintas lógicas sociales «colonizan» el «mundo de la vida» de las instituciones educativas, sin por ello obviar la capacidad de los grupos y de las personas para *reinterpretar* esas influencias y hacer posible así la innovación educativa y el progreso social en general.

Es preciso añadir, como aviso a navegantes –en este caso profesionales promotores de innovación–, que la elaboración teórica y empírica que presentamos, según nuestra experiencia, facilita

significativas referencias para la comprensión del contexto organizativo de las escuelas. Esta comprensión, estamos seguros, permitirá construir hipótesis previas de asesoramiento, planificar, desarrollar y evaluar innovaciones adaptadas a cada organización, contando especialmente con los propios recursos organizativos.

* * * * *

Terminaremos esta introducción dedicando unos párrafos de agradecimiento a todos aquellos que han contribuido a que esta investigación haya podido lograr su propósito. En primer lugar, quiero agradecer la generosidad de Carolina, mi compañera del día a día, que ha permitido convertir una aspiración personal en una práctica compartida, en un afán común y en una posición profesional de referencia. Sin su contribución, esta investigación no hubiera sido posible. A mis hijas Dulce y María del Mar, porque soy consciente de las renunciadas asumidas para facilitarme tiempos y llevar a cabo este proyecto. Y a mis padres Juan y Rosario por el respeto que siempre han mostrado hacia mis decisiones, compartiendo mis deseos de mejora profesional y humana.

Este trabajo es también el resultado de la formación y la ayuda aportada por «colegas», amigos y amigas de cuyas reflexiones, investigaciones y ánimo me he podido nutrir de diversas formas. Entre ellos, nombraré a Juan Manuel Escudero, del que he aprendido a mantenerme en una actitud interesada por la continua mejora profesional y en una posición crítica respecto a las prácticas sociales y educativas de nuestro entorno. La coherencia profesional de Amador Guarro me ha aportado seguridad en muchos momentos en donde la abundancia de «mercaderes» de la educación me colocaba en una profunda paradoja. El rigor y el fino análisis de Juan Manuel Moreno han constituido siempre un acicate del que sigo a remolque y procuro, de alguna manera, emular. La actitud de Santiago Arencibia y su visión humana y humanizadora del trabajo con las escuelas, huyendo de los «cantos de sirena» de ciertas «modas expertas», me ha permitido ser leal con esa visión compleja del cambio en educación. Es imprescindible mencionar la inmensa formación y el juicio avanzado de Antonio Bolívar, de cuyos trabajos me he servido para ir corrigiendo el rumbo que iba adoptando esta investigación. Florentino Sanz me permitió comprender el valor de «militancia» que debe asumir la educación con la transformación de la realidad. A Justo Gómez, de cuya amistad me siento orgulloso y de cuyo trabajo profesional me he valido en tantas ocasiones, tengo que agradecerle una vez más su enorme generosidad y su permanente compromiso con la implicación comunitaria en la cuestión escolar. De mi amigo José Sierra he de destacar su optimismo, esfuerzo, calidad humana y compromiso con los más desfavorecidos. La vitalidad de Rosario Ortega y su actitud rebelde y pionera en el análisis del llamado fenómeno de la violencia escolar me han permitido situarme en este campo de conocimiento desde la actitud humilde de aprendiz. María Teresa González me aportó una óptica estable y original de las instituciones escolares como organizaciones pletóricas de vida. Pepe Domínguez ha supuesto siempre un ejemplo de coherencia personal y profesional, y una ayuda inestimable con su profundo análisis sobre el currículo y la justicia escolar. A María Teresa Bardisa le agradezco que, desde los primeros momentos, fuera sensible a muchas de mis inquietudes profesionales y me animara a desarrollarlas. Eustaquio Martín me alentó con su reconocimiento del trabajo realizado y me respaldó eficazmente para que pudiera darlo a conocer.

Seguiríamos con un largo etcétera, del que quisiera rescatar a profesionales y amigos como Florencio Luengo, Mariam González, Raquel Espinosa, Camino Cadenas, Jesús Domingo, José Antonio Luengo, Julio Rogero, Paloma Arroyo, Enrique Pampyn... Así como al conjunto de compañeros de los Grupos de Innovación Educativa: ADEME, ATLÁNTIDA, MOVIMIENTO POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL SUR Y ESTE DE MADRID y SIGLO XXI. El análisis

profesional sostenido con todos ellos, aprendiendo de las ideas y actitudes aparecidas en los debates mantenidos, jornadas organizadas y trabajos elaborados, me ha dado la oportunidad de sentir que el cambio en educación era posible.

Mención especial merece el conjunto de compañeros de la enseñanza, el profesorado de los centros escolares a los que hago referencia en este trabajo, con los cuales he compartido más de cinco años de trabajo y de investigación. Sus reflexiones, preocupaciones, debates y propuestas han constituido la base del presente trabajo de investigación.



La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación

La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación

La asimilación acrítica que estamos haciendo de una concepción reduccionista del aprendizaje, proveniente de una tradición científica que acaba de descubrir este concepto, por otro lado nuclear de las Ciencias de la Educación, debería hacernos reflexionar sobre la debilidad de nuestra posición epistemológica y sobre la necesidad de una teoría de la educación, en general, y de una teoría de las organizaciones educativas, en particular, que nos protejan de modas que prometen más de lo que ofrecen y de predicadores mediáticos (López Yáñez, 2001a: 2).

Este capítulo pretende poner de manifiesto algunas concepciones teóricas y prácticas sobre las que se vienen legitimando los planes y actuaciones de reforma y de innovación educativa, así como los consiguientes procesos de difusión, apoyo y asesoramiento. Para este análisis nos hemos situado en un marco geopolítico determinado (sociedades liberales occidentales⁵) y en un determinado momento (1995-2000) y espacio geográfico (barrios de un cinturón metropolitano) en el que ejercimos una tarea de asesoramiento a determinadas innovaciones en centros educativos situados en los «márgenes»⁶ del dispositivo escolar.

En este capítulo se pretende, además, poner de manifiesto la insuficiente fundamentación,

reflexión y debate profesional promovido por los responsables de promover innovaciones, ya sean las administraciones o las iniciativas profesionales. Fruto de esa falta de reflexión emerge toda una serie de rutinas poco contrastadas, pero que, sin embargo, se constituyen en las referencias más reales y utilizadas en el desarrollo de las acciones de cambio en un determinado momento histórico y ámbito geográfico.

Estas rutinas de referencia se relacionan entre sí y componen una red estructurada de significados. Esta estructura, junto con las obtenidas del resto de los capítulos, nos permitirá avanzar en la explicación de los modos de generarse y de promover innovaciones en las

⁵ Escudero (2002) considera que existe «una teoría de cambio occidental», seguramente muy diferente a la que se podría configurar en otras zonas geográficas más pobres y distintas de nuestro globo, aunque nos empeñemos en trasladar esa teoría para explicar procesos de cambio en cualquier realidad nacional. Cuestión sobre la que Carnoy (1999) nos ponía «en sobreaviso».

⁶ Como ya tendremos ocasión de describir más adelante, en el capítulo cuarto, los términos en los «márgenes» que hemos utilizado para caracterizar a los centros en los que desarrollamos nuestra actuación asesora hacen referencia a una serie de características específicas que tienen que ver con la pobreza de los barrios; el desajuste entre las expectativas del profesorado y del alumnado; las continuas manifestaciones de violencia; las pocas expectativas en el éxito escolar y social del alumnado; la ausencia desde el profesorado, los profesionales de apoyo y la administración de respuestas contextualizadas; la falta de ofertas de formación singularizadas para capacitar el trabajo de los profesionales; los problemas de relación entre el alumnado y de éstos con el profesorado, «enmascarados» en el transcurso de las rutinas del centro...

prácticas de enseñanza de las instituciones educativas.

Este capítulo comienza caracterizando el concepto de «Innovación educativa» desde dos grandes marcos teórico-prácticos, para ocuparse, a continuación, de la descripción del concepto de «Asesoramiento» también desde dos *enfoques distintos* y, a su vez, relacionados con los dos referidos marcos sobre innovación educativa.

La secuencia y la actitud de asesoramiento, que se mantuvo para el desarrollo de nuestra tarea de apoyo a los procesos de innovación de determinados centros en los «márgenes», se describen en un apartado específico titulado «Una secuencia de práctica asesora».

En este capítulo, también, hemos querido facilitar referencias teóricas de otros ámbitos de investigación establecidos, dentro de la teoría de las organizaciones, sobre la cultura docente y la micropolítica escolar y que, desde una posición muy prometedora, hoy se podrían integrar dentro de lo que algunos autores definen como «Aprendizaje organizativo» (Bolívar, 2000a, 2000b y 2000c; López Yáñez, 2001a, 2001b y 2001c).

Cualquier propuesta de innovación genera una serie de respuestas en el profesorado de oposición o de aceptación. Algunas de estas respuestas, pueden explicarse por el modo en que se han construido sus relaciones internas, con el fin de ejercer individual y grupalmente la máxima influencia en la vida del centro, y por el componente de significado que tienen para sus promotores y receptores. Todo esto queda recogido en el apartado tercero, bajo la denominación de «*gramática del dispositivo escolar*».

Posteriormente se incorpora «Una revisión crítica», que pretende avanzar en la necesaria reconstrucción del conocimiento que para nosotros estaba disponible sobre cambio, innovación y asesoramiento educativo en el momento que ejercimos nuestra acción asesora.

Las caracterizaciones, descripciones y reflexiones anteriores han tenido la oportunidad de

ser confrontadas con la realidad vivida en las escuelas y constatadas a través de nuestra práctica asesora, dando lugar a una serie de conclusiones o categorías de observación que, aún pendientes de validar en el «estudio de caso» que se recoge en el capítulo quinto, podrían considerarse potencialmente significativas.

Por último, acabaremos este capítulo con un apartado titulado «Innovación, cultura y poder en la instituciones educativas, primer punto y seguido». Este apartado apunta la necesidad de incorporar, en el discurso de la innovación y del cambio en educación, otras claves administrativo-políticas, socio-económicas y de posición de los enseñantes ante los problemas que acaparan sus preocupaciones y que, en nuestro caso, han tenido que ver con la naturaleza y el modo de trabajar los episodios de «violencia escolar».

Queda, por tanto, apuntada –desde el comienzo– nuestra concepción sobre los procesos de innovación educativa, que podríamos caracterizar como una realidad compleja que responde a un entramado de actuaciones «colonizadoras», de referencias teóricas y de experiencias emocionales. Ésta es la razón de dedicar este capítulo a analizar y a describir la complejidad de los procesos de innovación educativa, así como a establecer nexos de relación con otros conceptos, contenidos y variables que irán desgranándose en el resto de los capítulos.

1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado facilitaremos las características de los modelos que, en la literatura especializada y en las prácticas de algunos centros, se consideraban referentes a la hora de promover innovaciones en las escuelas, en los momentos en que nuestra tarea de asesoramiento se llevaba a cabo con centros «en los márgenes».

Comenzamos haciendo una aclaración sobre las razones que nos hacen inclinarnos por la

utilización del término «innovación» frente a otros con igual o mayor tradición como «cambio», «renovación pedagógica», «renovación educativa», «mejora escolar», «gestión de calidad»...⁷. Esta decisión se adopta con el fin de resaltar la relevancia ética que cualquier propuesta de cambio debe incorporar para ser considerada como tal. Desde otro lugar de análisis, también Jesús Romero pretende realzar el valor significativo de este concepto.

Bueno será aclarar qué entiendo por innovación didáctica. A menudo el vocablo se empareja con la introducción de algo percibido como nuevo por los destinatarios. Por ejemplo, un recurso inédito hasta ese momento en el aula. Sin embargo, son legión los [...] que reputan inmerecida la dignidad, de no concurrir el ánimo de producir una transformación cualitativa de las prácticas educativas, en alguna dirección tenida por deseable. Yo me sumo a su criterio. Por descontado, no pretendo sugerir en absoluto que los problemas de definición quedan así zanjados. «Innovación» es un concepto controvertible, como todos los que aluden a asuntos complejos, al igual que lo es la elucidación de lo «deseable». No obstante, me contentaré con enunciar este principio discriminante elemental, pues resulta útil para no confundir por tal cualquier mudanza trivial o marginal desde el punto de vista de la enseñan-

za y el aprendizaje (J. Romero:

<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm>).

Con el uso del término innovación hemos querido, por tanto, hacer referencia sólo a aquellas prácticas de las escuelas inspiradas en iniciativas que incorporan en sus planteamientos y en su desarrollo una finalidad de mejora personal y colectiva, éticamente solidaria y justa para todas las personas previsiblemente afectadas.

El uso de este término nos permite, además, acercarnos mejor a la comprensión del cambio referido a las prácticas escolares –objeto de trabajo de toda actuación asesora– frente a una concepción más general de cambio y reforma que afectaría a todo el sistema educativo. Pretensión que, aun no queriendo dejar de lado, no abordamos específicamente en este capítulo.

Por otra parte, hablar de innovación nos ayuda a focalizar más el componente personal, relacional y emocional de los cambios en educación. Es decir, nos facilita el análisis de las actitudes de los profesionales de las organizaciones, su compromiso interno, los componentes utilizados para su desarrollo profesional... y nos aleja de la visión más racional y burocrática de los cambios, promovida generalmente desde la creencia en la viabilidad del

⁷ Términos que han tenido un tratamiento extenso y específico en el seno de determinadas corrientes de investigación y de desarrollo de reformas como las de: «desarrollo basado en la escuela» (Bollen y Hopkins, 1987; Hopkins, 1985, 1988, 1991 y 1996; Moreno, 1992 y 1996; Bolívar, 1993...); «escuelas eficaces» (Hutchinson, 1993; Miles, Farrar y Neufeld, 1983; Ainscow, 1991; Clark, Lotto y Astuto, 1984; Purkey y Smith, 1983 y 1985; Ferrer y Nieto, 1983; Nieto, 1993...); «desarrollo organizativo» (Schmuck, Runkel, Arends y Arends, 1977; Schmuck, Murray, Smith, Schwarts y Runkel, 1975; Schmuck, 1971, 1981 y 1982).

Estos términos, a su vez, han sido recientemente adoptados por otros ámbitos de investigación sobre el cambio educativo que surgen de la pretensión de potenciar determinados valores de «mercado». Éste es el caso de las líneas de investigación y de desarrollo de reformas, denominadas de «gestión de calidad», «calidad total», «promoción de la excelencia», «satisfacción del usuario»...

Distintas administraciones –en nuestro país bajo el liderazgo del MECD– habían puesto en circulación un discurso sobre la mejora de los resultados del sistema educativo, que incorporaba procedimientos gerencialistas, economicistas y de eficacia en el logro de resultados (siguiendo el análisis de Hargreaves, 1996b). Este discurso se encuentra avalado desde un marco teórico que ha quedado acuñado bajo el nombre de «Modelo Europeo de Calidad Total», que pretende constituirse en una teoría omnicomprendensiva y solucionadora de todos los males del sistema educativo.

Este modelo intenta facilitar determinadas «fórmulas magistrales» que sitúan la eficacia en el logro de resultados –eludiendo el debate sobre qué resultados–, siendo éstos el principal referente para otorgar el «marchamo» de calidad a una institución o a una práctica educativa. Esto supone legitimar el establecimiento de un *ranking* entre centros, que con el acicate de los «premios de calidad», perjudicaría seriamente una concepción de innovación basada en la reflexión colectiva sobre las finalidades de toda acción educativa. Asimismo, agrava la situación de todo un sector de centros (públicos) que, contando con dificultades claramente añadidas, se ven obligados a entrar en una competición en la que no tienen muchas posibilidades de éxito: alcanzar un buen lugar en el *ranking* para asegurar la cuota de mercado que le permita la supervivencia. Al prestar atención a este aspecto se van dejando en un segundo plano otras cuestiones que son, en nuestra opinión, más sustanciales y que están pensadas para promover una mejora más significativa de lo esencialmente educativo y transformador de la tarea de las escuelas: la justicia escolar y la inclusión social.

liderazgo coercitivo, cuando nosotros nos situamos más en una concepción cercana a «entender el proceso del cambio [...] la innovación más como un estado mental o actitud que como una acción frenética» (Fullan, 2001: 45).

Una vez realizadas estas aclaraciones, no queremos caer en la tentación de continuar por este camino, deteniéndonos excesivamente en distinciones semánticas. Sabemos que los conceptos utilizados para hablar de transformación de prácticas escolares son múltiples y se esgrimen en muchas ocasiones de manera indistinta. Sólo hemos querido rescatar para el término innovación ese componente valioso, otorgado por pretender un fin ético⁸, frente al objetivo de conveniencia –de estrategia política o monetarista– que suelen incorporar los cambios y reformas estándares.

Sabemos que el concepto *innovación educativa* es polisémico, entre otras razones, por encontrarse unido a las distintas concepciones que, en los últimos tiempos, se han venido elaborando acerca de cómo promover las reformas en educación. La innovación, como preocupación y práctica, en educación surge desde el momento en que los profesionales han incorporado en sus actuaciones el deseo de mejora. Sin embargo, en la literatura especializada (Lieberman, 1998) se considera que

es alrededor de los años sesenta, en Estados Unidos, cuando se instala por primera vez el interés, desde las administraciones y desde la reflexión teórica, por el cambio en educación desde una óptica intencional y planificada. A raíz de la recuperación económica que tiene lugar tras la II Guerra Mundial, surge una necesidad de mejorar el rendimiento del sistema educativo.

De acuerdo con esa necesidad iban apareciendo ideas y experiencias en la literatura educativa que planteaban la mejora de las prácticas de las escuelas como algo relativamente fácil de iniciar y de mantener. Ideas, muy del momento, que incorporaban grandes dosis de «ingenuidad»⁹. De esta manera surge, también, una estructura de soporte –típica en una sociedad tecnológica– formada por una serie de técnicos «expertos» en la elaboración de «materiales a prueba de profesores» que, creyendo en su absoluta virtualidad intrínseca, pretendían cambiar las prácticas de los docentes; independientemente de sus actitudes, habilidades, experiencias y del lugar que cada profesional pudiera ocupar dentro de esa construcción social que son las escuelas¹⁰.

Todo esto entra de lleno en una determinada concepción de la promoción de las innovaciones, a la que vamos a dedicar el siguiente apartado.

⁸ «Siempre, y no sólo ahora, ha valido todo para triunfar. Pero hay que tener en cuenta que en los triunfos que no son justos siempre alguien sale perjudicado. La ética se podría definir como el conjunto de 'buenas' soluciones que ha inventado la inteligencia humana. Quien se sale de los valores éticos para solucionar sus problemas o para triunfar está propiciando la ley de la selva. Así, llegamos al 'todo vale' y nos convertimos en criaturas crueles» (Marina, 1999: www.consumer-revista.com/oct99/entrevista.html).

⁹ Aparecen en la Literatura del momento algunos trabajos en esta línea como: «Diffusion of innovations», «Planning for innovation through dissemination», «Advances in diffusion theory», «The change agent's guide to innovation in education», «Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries», «Innovation up close. How school improvement works», «Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation», «Dissemination and implementation of educational innovations»...

¹⁰ Estos planteamientos son analizados y desenmascarados por autores como Ball, 1987; McDonald, 1990; Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortés y Simo, 1993; Giroux, 1993; Hargreaves, 1996; Moreno, 1996; Martín Rodríguez (2000b). McDonald (1990: 28) hace el siguiente comentario al respecto:

«Es difícil para quienes están fuera de la escuela mejorar la calidad de los recursos dentro de ella. A pesar de que hace veinticinco años se pensara que la combinación de fondos y de buenas ideas, invertidos en las escuelas por parte de agentes externos, podía transformarlas de forma rápida y fácil en la misma línea que se transformaba la economía y la vida social después de la guerra. No basta, como se pensó en los años cincuenta y sesenta, con dotar al profesorado de libros y nuevos materiales pedagógicos o de una asesoría. Es la calidad del mismo profesorado la que determina la calidad de la enseñanza, y, en general, la experiencia demuestra que los docentes son malos ejecutores de las ideas de otros. El desarrollo de los enseñantes es una tarea que condiciona el desarrollo de currículum, y el profesorado debe desempeñar un rol activo en el desarrollo y mejora del currículum. Su comprensión, sentido de responsabilidad y compromiso en la mejora de la experiencia educativa del alumnado se produce cuando ellos poseen las ideas y el autor de una propuesta curricular es capaz de facilitar la conceptualización de las ideas del profesorado para trasladarlas a la práctica de la clase».

1.1. Modelo técnico

Considerar la innovación como un problema de difusión generalizada del conocimiento experto elaborado en los lugares destinados a ese fin –universidades, centros de investigación, grupos de expertos de la administración...– nos lleva a un enfoque al que la literatura especializada otorga el nombre de «técnico» o «tecnológico» (House, 1979). Este enfoque suele poner de manifiesto una pretensión: reformar el sistema educativo apoyándose en una oportunidad legislativa de ciclo político o en la necesidad de ofrecer respuestas a determinadas demandas laborales y seudoprofesionales.

Este modo de entender el cambio en educación y el desarrollo de innovaciones en los centros sigue actualmente vigente y fundamenta nuestras más recientes reformas. Prueba de ello son las estrategias adoptadas por la Ley 1970, en la difusión e implantación de un currículo basado en el logro de conductas observables y mensurables; o la divulgación de las tareas de «ingeniería de planificación curricular» de la Ley 1990; e incluso –de manera aún más evidente– la normativa educativa de los últimos tiempos cuyo máximo exponente ha sido la Ley 2002, de Calidad de la Educación.

Las referidas reformas –con algunas salvedades¹¹– han seguido las estrategias contempladas en el «modelo técnico» y, por tanto, se han hecho acompañar de un «desembarco» de libros de «todos los colores» (blanco, cajas rojas, cajas azules, cajas verdes, cajas celestes...) que han incrementado notablemente las estanterías de las bibliotecas de los centros, pero cuyo uso no ha pasado de ser ocasional. De alguna manera, la presencia de estos materiales en los referidos lugares de depósito los convierten en testigos «mudos» de un cúmulo de intenciones con escaso desarrollo real en las aulas.

La proliferación de este tipo de soportes –promovidos desde la administración– es utilizada por la industria editorial como coartada para inundar el mercado con productos de «amplio espectro» (guías didácticas, libros de texto, libros de apoyo profesional, ejemplificaciones de proyectos curriculares...). El mercado pone en circulación un grupo de «expertos creadores» que muestran –de manera casi mimética y con un formato de fácil consumo– los mejores exponentes de un conocimiento considerado, en ese momento, «fundamentado científicamente». De esta manera, se invalida lo elaborado con anterioridad y se vuelven a inundar, una vez más, las librerías con nuevos materiales que se lanzan al mercado con todas las «bendiciones».

Estos materiales que, a su vez, son usados en la mayoría de las actividades de formación del profesorado, legitiman determinados conceptos defendidos por una serie de «lobbies» de formadores y de grupos editoriales que se imponen a las escuelas.

El mercado editorial adquiere la producción de una serie de «expertos» que, portadores del «marchamo» de calidad –interesadamente otorgado–, se apropian, junto con sus respectivos «patrocinadores», de las expectativas creadas y de la capacidad de consumo del entorno de la enseñanza. Sería fácil rescatar, de nuestra memoria reciente, bastantes ejemplos de la efímera existencia de dichos expertos y materiales «salvadores».

Este modelo estratégico para el desarrollo de las reformas considera que las innovaciones producidas en los centros escolares son el resultado de la iniciativa del poder político-administrativo de turno y deben estar diseñadas por los propietarios del conocimiento especializado –los «expertos»–. Se entiende que el profesorado dispone «únicamente» de experiencias poco elaboradas y que sólo será capaz de «aplicar» las propuestas innovadoras diseñadas por los técnicos. El conocimiento

¹¹ Es verdad que la Reforma LOGSE se hizo acompañar de una serie de medidas para cambiar las «rutinas» de los centros, dignas de no ser consideradas dentro de este modelo. Podemos citar, entre otras, las de fomento de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, la puesta en marcha de los centros de formación del profesorado, los proyectos de formación en centros, la planificación curricular «semiabierta»...

del profesorado pertenecería al campo del «saber hacer» y estaría conformado por rutinas, que sería necesario tener en cuenta exclusivamente para incorporarlas como ejemplificaciones en los materiales de difusión elaborados por los referidos «expertos». Este modelo se ocuparía más de la planificación del cambio que de seguir y constatar su desarrollo. El desarrollo sería un simple corolario de una buena planificación.

Es evidente que este paradigma ignora una parte importante del pensamiento pedagógico elaborado por teóricos y prácticos (Stenhouse, 1984b; Elliot, 1981 y 1986; Freire, 1975 y 1990; Kemmis, 1986 y 1988; Giroux, 1990; Huberman, 1990; Fullan, 1982, 1994, 2001 y 2002; Lieberman, 1986; Hargreaves, 1991 y 1996b; Goodson, 2000a; Hargreaves y Fink, 2002...) que nos muestran: (I) el papel primordial del profesorado en la construcción del conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, la importancia del componente subjetivo del cambio¹²; (II) la reivindicación del concepto de innovación para aquellas actuaciones «prácticas» y éticas que se produzcan en los centros, y (III) la necesaria «sostenibilidad» en el tiempo que debe esperarse de dichas innovaciones. Estas referencias exigen que las administraciones adopten otras posiciones distintas de la tradicional estandarización de las reformas diseñadas «desde arriba». Para ello, cuando afirman buscar la mejora de los aprendizajes, deberían olvidarse de la retórica de las «palabras bien sonantes» y centrarse en la negociación, el acuerdo y el consenso entre proyectos políticos, concepciones sobre el sistema educativo, prácticas institucionales de los centros y actuaciones pedagógicas de los docentes, asesores, inspectores y formadores.

Por el contrario, desde una estructura de planificación y, algunas veces, de control –pape-

les que asume tradicionalmente la administración educativa (Carnoy, 1999)–, el modelo «técnico» suele ser considerado una buena solución económica e, incluso, eficaz (Jares, 1997). Este modelo permite a cualquier administración, siguiendo una lógica de clientelismo electoral, presentar, de manera comunicable e impactante –ante los medios de comunicación–, los logros alcanzados. Esta pretensión puede explicarnos, en parte, los muchos partidarios que este modelo sigue teniendo entre los líderes y los responsables de la promoción de las reformas.

Los tiempos y las lógicas de las administraciones educativas se rigen por los parámetros de la urgencia en cuadrar estadillos e informes antes de cerrar el año y de realizar «buenas» presentaciones que apoyen y argumenten «racionalmente» las decisiones políticas de los responsables de turno. Se basan en el supuesto impracticable de que la realidad de las aulas se corresponda con el formato del documento que la administración elabora o requiere de los centros; y, en el caso de que no sea así, ya se encargarán los técnicos de la administración de «reajustar» esa realidad para que todo tenga una determinada «apariencia» de orden.

Una visión compleja y más real acerca de la promoción de innovaciones en educación se plantearía la obtención de buenos resultados en plazos más largos. Esta concepción alternativa corresponde a otros modelos que apuestan más por el desarrollo de procesos de elaboración y construcción conjunta –en colaboración– de las prácticas de aula, de reflexión sobre esas prácticas y de creación compartida de conocimiento con el profesorado y con los profesionales del apoyo, de la evaluación y/o de la formación.

Desde esta otra posición se entiende que los procesos de innovación tienen más que ver

¹² «La nueva política o innovación como conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio, y el más fácil de aplicar sólo literalmente. Los cambios en el enfoque didáctico o en la manera de utilizar nuevos materiales son mas difíciles cuando hay que adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas maneras de conducir las actividades docentes. Los cambios en las creencias son aún más complejos: cuestionan los valores fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación. Más aún, a menudo las creencias no son explícitas conscientemente ni objeto de discusión, sino que, más bien, están enterradas en el nivel de las presuposiciones» (Fullan, 2002: 74-75).

con las prácticas de algunos profesores y profesoras que con la «obediente» aplicación de los requerimientos de una determinada administración. El profesorado generará siempre respuestas construidas de manera específica a la luz de su propia experiencia. Como afirma Fullan (2002: 97) «el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo».

La apuntada fractura entre ambas lógicas (la administrativa y la «práctica» de los docentes) que se profundiza desde un modelo «técnico» explica, en parte, la divergencia en sus actuaciones y el enfrentamiento que suele existir entre ellas.

Los organismos gubernamentales han puesto sus energías en la política y la iniciación y, hasta hace poco, han subestimado enormemente los problemas y los procesos de implementación. Es el típico caso de dos mundos completamente distintos: los que elaboran las políticas, por un parte, y los que las ponen en práctica por la otra ('mundos divergentes', en palabras de Cowden y Cohen, 1979). En la medida en que cada parte ignore el mundo subjetivo de la otra, la reforma fracasará (y la magnitud es muy grande). La calidad de las relaciones entre los dos extremos es crucial para apoyar las tentativas de cambio (Fullan, 2002: 113).

Un claro reflejo de estos hechos puede observarse en los centros escolares cuando sus profesionales tratan de responder a las exigencias planteadas desde los equipos directivos o la inspección educativa..., por una parte, y a los deseos y preocupaciones de los profesores, por otra (el proyecto curricular lo redactamos y lo aprobamos en Claustro para entregarlo a la Inspección, el horario de las clases y las formas habituales de trabajo en el aula lo

acordamos para nosotros). Estas disparidades han sido estudiadas por algunos autores, como Bacharach y Mundell (1993), que, bajo la denominación de «lógica burocrática» y de «lógica profesional», ponen de manifiesto esas dos ópticas (concepciones y estrategias) que, afectando a la vida cotidiana de los profesionales, ejercen sus influencias a la hora de adoptar decisiones en cada centro¹³.

Hoy las administraciones necesitan ejercer nuevas funciones a la hora de promover prácticas innovadoras en las escuelas. Se necesita una administración centrada más en la observación y el apoyo de buenas prácticas de aulas y escuelas, desde las que promover generalizaciones, y en la facilitación de entornos locales, distritos escolares... basados en la colaboración y en la generación de conocimiento pedagógico.

Estas nuevas demandas nos permiten entrar en otro modo alternativo de entender el cambio y las innovaciones generadas en los centros. Un modelo que adopta su nombre del método utilizado para el desarrollo de las innovaciones (*la colaboración profesional*).

1.2. Modelo de colaboración

Las reflexiones producidas en los últimos años sobre la promoción de las reformas, del cambio en educación y de las innovaciones en las escuelas han puesto en circulación un conjunto de ideas, prácticas, investigaciones y nuevos materiales, que han sido incorporados y desarrollados por algunos movimientos de investigación teórica y práctica. Éste ha sido el caso del llamado por Hopkins, en 1985, «School-based review»¹⁴, traducción, al campo

¹³ Bacharach y Mundell utilizan el término de «lógicas de acción» —distinguiendo en ellas la «lógica burocrática» y la «lógica profesional»— para referirse a todo un conjunto de prácticas de actuación organizativa en los centros que, respondiendo a ideologías, políticas, objetivos y procedimientos, tienen un doble propósito. Por una parte, sirven de referencia a un grupo, que se cohesiona en torno a ellas, y, por otra, son el elemento diferencial que justifica el enfrentamiento a otros grupos con lógicas de acción distintas. La «lógica burocrática» será aquel constructo cognitivo y de acción que dará cuenta de las actuaciones que se llevan a cabo, desde la autoridad establecida, con el fin de imponer sus criterios; mientras que la «lógica profesional» sería aquella que explicaría las estrategias adoptadas por los grupos e individuos que, sin disponer de la autoridad jerárquica necesaria, necesitan y pretenden influir en las decisiones de la institución.

¹⁴ Ampliamente desarrollado por Bollen y Hopkins, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990a..., analizado por Kennedy, en 1992, en su trabajo: «School-based curriculum development as a policy option for the 1990's: an Australian perspective», y también, en nuestro país, por Moreno, 1992 y 1996; Bolívar, 1993c...

educativo, del movimiento «Organization development»¹⁵. Este enfoque sobre el desarrollo de las innovaciones considera que el análisis de la realidad de cada escuela, la planificación, el desarrollo y la evaluación colaborativa y dialogada en cada contexto son el camino para la construcción del cambio y su apropiación por los profesionales (Martín Rodríguez, 2000c). Estas características son las que nos permiten hablar de un modelo de «colaboración profesional» para la explicación y promoción de innovaciones en las prácticas escolares.

La concepción que sobre innovación mantiene el movimiento de «revisión basada en la escuela» se fundamenta en dos pilares: (I) el cambio en la enseñanza y el aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado; y (II) cambiar ideas es algo complejo que está relacionado con el desarrollo organizativo de los centros¹⁶. Este segundo pilar nos lleva a poner en práctica fórmulas colegiadas de trabajo profesional¹⁷ en las que la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje entre «colegas» (Joyce, 1990; Lieberman, 1988; González, 1992c; Bolívar, 1997; Martín Rodríguez, 2002b) sea un hecho que permita «deconstruir de manera crítica las formas de presentación de la realidad que se ofrecen como dadas y objetivas» (Hernández, 1999: 44).

Estas ideas sobre la promoción de los cambios se caracterizaron en determinados momentos de su desarrollo por una franca oposición (después de las críticas realizadas por el paradigma de investigación etnográfica) a los planteamientos racionalistas propuestos por el movimiento denominado «accountabi-

litty» o de «rendimiento de cuentas» de Nuttall (1981), o por el movimiento de las «*effectives schools*» (descritas por Edmonds, 1978; Purkey y Smith, 1983; Clark, Lotto y Astuto, 1984; Rosenholtz, 1985; Ferrer y Nieto, 1989; Nieto, 1993; Hopkins, 1990; Martín Rodríguez, 2002b...) ¹⁸.

La corriente de «desarrollo organizativo» aportó al campo de la innovación educativa el énfasis en el concepto de «mejora» frente al de «eficacia». Contemplaba la innovación como un proceso esencialmente interno, al que se podía ayudar desde el exterior con la elección y puesta en marcha de una estrategia adecuada y con el despliegue de determinadas habilidades por los asesores y líderes internos.

Las estrategias y las habilidades de los asesores pasaron, por tanto, a ser una de las preocupaciones más importantes para esta corriente de innovación. Este interés generó en la práctica –después del análisis de varias experiencias– el olvido, en parte, de su finalidad esencial: la reflexión del profesorado sobre la mejora de la calidad de los aprendizajes. De hecho, hoy se llega a afirmar que, si bien en algunos momentos se han podido mejorar las prácticas organizativas de los centros, sin embargo, modificaciones sustanciales y estables del trabajo en las aulas no terminaron de cristalizar¹⁹.

Este movimiento de apoyo a las innovaciones centradas en las instituciones educativas ha evolucionado hacia una postura más integradora de otras aportaciones que comienzan a considerar, en el análisis y promoción de las mejoras, una serie de elementos del contexto social, político y administrativo que rodea a las

¹⁵ Por investigadores como Schmuck, 1971 y 1982; Miles, 1971; Margulies y Raia, 1972; French y Bell, 1978; Keys y Bartunek, 1979; Fullan, Miles y Taylor, 1980; Burke, 1982; y en España, el profesor Escudero, 1990a, 1990c, 1991, 1991b y 1991c.

¹⁶ Sykes y Elmore (1989: 78), en coherencia con un planteamiento organizativo de los cambios, nos plantean: «En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos».

¹⁷ Este concepto de colaboración profesional hoy se traslada a otros entornos de innovación de mayor amplitud geográfica y de cobertura: el distrito educativo o zona escolar (Fullan, 2001).

¹⁸ Posteriormente han existido algunas iniciativas que han pretendido hacer una síntesis entre los planteamientos más racionalistas y los etnográficos (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow, Fielding, Southworth y West, 1996; Hopkins, 1996).

¹⁹ Pueden consultarse, al respecto, los trabajos de Elmore, 1993; Escudero, 1997 y 2000; Bolívar, 1997a y 2000.

escuelas, así como, la preocupación por la supervivencia de las innovaciones. Se entiende que es imprescindible: (I) incluir las mejoras de las prácticas escolares en entornos geográficamente, con sentido y con poder de referencia, más amplios que el delimitado por las paredes de cada escuela (Fullan, 2002; Hargreaves, 2002); y (II) rescatar la finalidad ética y centrada en la mejora de los aprendizajes para todos los estudiantes, que debe adoptar cualquier innovación (Fullan, 2001).

Además, también se están revisando algunos de estos conceptos, en el sentido de: (I) considerar las organizaciones como construcciones complejas que requieren autonomía en el aprendizaje y en el desarrollo de las innovaciones (López, 2001a y 2001b); y (II) superar el concepto de cambio planificado, entendido como «fidelidad» a un modelo de cambio basado en el conocimiento estratégico experto (López, 2001a) y con el sesgo «procedimental» en el que ha podido quedar atrapado, convirtiéndose, en ocasiones, en una especie de «tecnología de gestión disfrazada» (Escudero, 2001c). Esto último ha colaborado a generar el agotamiento de las energías de los profesionales y el desarrollo de ciertas actitudes derrotistas entre el profesorado (Abraham, 1987; Esteve, Franco y Vera, 1995; Hargreaves, 1996b; Escudero, 2000a y 2001c...).

Al respecto, autores como Juan Manuel Escudero y Michael Fullan, afirman:

Las mejores experiencias que se han llegado a documentar no sólo se nos muestran aisladas, sino bastantes costosas en tiempos y en esfuerzos, y, por ello, quizás a la postre minoritarias; desde ese punto de vista, poco significativas a la hora de pensar en la mejora como un asunto que concierna y afecte a todos en vez de sólo a minorías (Escudero, 2001c: 22).

Sabemos que el cambio desde arriba no funciona. Pero estamos descubriendo también que las iniciativas desde abajo no resultan tampoco o que, cuando tienen un comienzo prometedor, con frecuencia no logran conectar con la estructura de las instituciones (Fullan, 2002: 94).

Este análisis lo hacemos sin merma del reconocimiento de los logros conseguidos con las

prácticas de asesoramiento inspiradas en este modelo de desarrollo de escuelas, debido a la superación que ofrece del modelo «técnico», a la importancia otorgada al profesorado y al protagonismo que concede a la organización de los centros, entendida como una construcción socialmente conflictiva (Jares, 1997).

Una vez hechas estas reflexiones, parece conveniente repensar los distintos modelos teóricos sobre innovación educativa, renovando nuestros compromisos con los valores positivos de desarrollo humano, la revitalización de las responsabilidades en las instituciones escolares y la visión global nacional, regional, local y de distrito de la dirección y gestión coherente de los cambios. Con estas condiciones, la innovación, además de necesaria, puede ser posible.

2. ASESORAMIENTO EDUCATIVO

En líneas muy generales se han expuesto aquellos conceptos teóricos que, en la literatura especializada sobre promoción de innovaciones en las escuelas, se encontraban vigentes en el momento de ejercer nuestra tarea de asesoramiento. Conceptos que inspiraban, igualmente, las propuestas de cambio que surgían desde la administración y desde los profesionales del asesoramiento, de la orientación educativa y de la formación del profesorado o, incluso, desde los propios centros.

Ahora nos ocupamos de otros conceptos complementarios –a los de innovación– y a sus prácticas subsidiarias, relacionados con las tareas asesoras y de capacitación del profesorado. Estos conceptos se utilizaron también como referentes en el momento de ejercer nuestra tarea de apoyo a los centros. Aunque, como tendremos ocasión de exponer en el apartado quinto de este capítulo, el «caos» de referencias prácticas existentes –no formalmente reflexionadas– nos llevará a hablar de rutinas asesoras vigentes y no sólo de rigurosos conceptos teóricos inspiradores. Los resultados de la investigación sobre cómo

promover innovaciones en los centros han puesto de manifiesto determinadas dimensiones consideradas imprescindibles para su desarrollo: (I) la presencia, dentro de las instituciones, de las funciones de liderazgo²⁰, en torno a las cuales generar y asentar acciones reales de cambio; (II) la disponibilidad de recursos de apoyo externo, que actúen como «facilitadores» de los procesos de reconstrucción organizativa de los centros. Pues bien, sobre estos recursos de apoyo externo nos ocupamos a continuación, analizando brevemente los distintos marcos desde los que se ha venido definiendo su «rol» profesional.

2.1. Modelo de «contenidos»

En la investigación sobre apoyo a los procesos de cambio²¹ suelen aparecer distintas lógicas de actuación asesora, herederas a su vez de distintas tradiciones epistemológicas y de distintos marcos teóricos acerca de la promoción de innovaciones en las escuelas que, en esta ocasión y con pretensión clarificadora, agrupamos en dos grandes categorías.

La primera de ellas viene denominada en la literatura especializada con el nombre de modelo de «contenidos». Este modelo recoge una serie de propuestas teórico-prácticas que entienden el apoyo y las tareas asesoras como un despliegue de herramientas, actuaciones informativas y puesta en práctica de una serie de estrategias expertas «sobre» los centros. Consideran que la legitimidad para la actuación asesora se encuentra en lo valioso del contenido que transmite y en lo «experto» de la herramienta o de la estrategia que utiliza. Defienden que el conocimiento, del que son «portadores» los asesores, se elabore fuera de los centros, y de ahí su interés reiterado por

asegurar la presencia de expertos. Éstos, los expertos, dispondrían de un conocimiento más formalizado y científico que el generado desde las prácticas de enseñanza por los docentes.

La idea de cambio definido lejos de la órbita del centro y ajeno a los intereses de sus miembros es la concepción sobre la que se sustenta este modelo. No son los agentes internos de la escuela los que definen, planifican y evalúan sus propuestas de mejora. Éstas se realizan en otras instancias fuera del centro. Son las orientaciones políticas emanadas de las distintas administraciones las que marcan la pauta en la puesta en práctica, desarrollo y evaluación del cambio en la escuela (Arencibia y Guarro, 1999: 64).

Esta visión de la tarea asesora es más cercana a una concepción de la innovación educativa como artefacto «tecnológico»; corolario, de alguna manera, del «modelo técnico» analizado en el apartado anterior y del que ya hemos puesto de manifiesto algunas limitaciones.

Desde el modelo de «contenidos», se entiende que la «ayuda» que necesita el profesorado tiene que ver con facilitar una solución específica para cada problema determinado. La ciencia ya habría reflexionado al respecto y dispondría de un paquete teórico y práctico para abordarlo. La dificultad fundamental estaría, tan sólo, en saberlo transmitir o, dicho de otra manera, en cómo «vender el producto».

Este modo de entender la tarea asesora centrada en los «contenidos» de las innovaciones es, sin embargo, un estilo de trabajo que sigue vigente e incorporando nuevos adeptos. En la actualidad, algunos trabajos han puesto de manifiesto sus limitaciones a la hora de generar en los profesionales el suficiente compromiso interno –auténtico resorte de institucionalización de las innovaciones²²–. Algunos autores (Rodríguez, 1992a, 1992b y 1992c;

²⁰ Pueden consultarse los trabajos de González (1990 y 1997), López (1991), Escudero (1991e), Smyth (1994), Bolívar (1995 y 1997a), García y Torrego (1997), Medina y Moreno (1997) y el magnífico planteamiento que hace Fullan, en su publicación de 2001, traducida en 2002, *Liderar en una cultura de cambio*.

²¹ Trabajos excelentes al respecto son los de: Escudero y Moreno (1992); Arencibia y Guarro (1999) y Hernández Rivero (2002).

²² El estudio realizado en 1992 en la Comunidad de Madrid, dirigido por Juan Manuel Escudero, ilustra con argumentación y datos las limitaciones de un modelo centrado en los «contenidos» y, a su vez, nos avisa de las enormes dificultades para modificarlo (Escudero, 1992: 229).

Escudero y Moreno, 1992, entre otros) consideran incompatibles los conceptos de «apoyo» y «asesoramiento experto».

Parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto (Rodríguez, 1992c: 16, citado por Arencibia y Guarro, 1999: 66).

2.2. Modelo de «procesos»

Otras formulaciones sobre el asesoramiento ponen el énfasis en acompañar el ritmo y el desarrollo de los «procesos» de reflexión y aprendizaje colectivo que se producen dentro de las escuelas y en facilitar, animar y promover la búsqueda de soluciones propias, después de un análisis colectivo. El contenido de la innovación y el modo de promoverlo, desde esta posición, tendrá que ver con el resultado de un «proceso» de reconstrucción realizado «con» el profesorado dentro del propio centro y nunca la aplicación de una elaboración teórica o práctica urdida fuera de la institución.

Este modelo concibe el asesoramiento de cualquier innovación como una cuestión que, alejada de lo «meramente técnico», tiene que ver, más bien, con el análisis de la cristalización que ha adoptado la cultura profesional en cada escuela, entendida como una realidad social, cultural y política²³. Considera que la promoción de las innovaciones tiene una serie

de vertientes que superan los aspectos más «tecnológicos», e incorpora, además, una vertiente cultural y política (Carr y Kemmis, 1988).

Se trata de un modelo de asesoramiento dirigido fundamentalmente al apoyo de centros escolares, concibe la escuela como organización y como un sistema de relaciones sociales. El modelo centrado en procesos pretende ser un medio que facilite el desarrollo profesional del personal de la escuela potenciando el trabajo en grupo, la resolución de problemas y la planificación como destrezas clave del mismo. Propicia un cambio de mentalidad en los profesores de tal manera que el aprendizaje experiencial les ayude a cambiar su actitud con respecto a las relaciones de colaboración, intercambio de recursos, forma de enfrentarse a los problemas y, sobre todo, la comprensión de la importancia de los aspectos organizativos y su trascendencia no sólo en el aula sino en la vida de la escuela (Arencibia y Guarro, 1999: 66).

Desde esta óptica, el asesoramiento a las innovaciones de los centros lleva consigo un componente relacional y político muy importante. Este modelo de asesoramiento pretende incorporar el componente humano del cambio, quiere reconocerlo y darle espacio²⁴. Esta opción alternativa supone colocar el acento en los profesionales –*el profesorado*–, verdaderos responsables de incorporar las innovaciones en sus rutinas profesionales. Pretende ocuparse de lo que sienten ganar o perder,

«Dada una historia de relación entre equipos [se refiere el autor a los equipos de orientación educativa], centros y profesores en la que se han ido constituyendo modos de conocimiento y actuación traducidos en formas objetivas de asesoramiento, se ha producido un fenómeno de internacionalización e identificación con las mismas que presenta una barrera subjetiva para la emergencia de opciones alternativas. Cabe apreciar –como sugerían Freire y Giroux– una sedimentación psicológica e institucional del modelo dominante de asesoramiento [calificado, por el autor, de técnico y centrado en contenidos] que tiende a convertirlo en inapelable, inhibiendo al mismo tiempo la capacidad de imaginar otras formas alternativas más satisfactorias».

²³ «... lo pedagógico no se reduce a impartir unos contenidos disciplinares en la práctica diaria del aula, sino que las condiciones de la enseñanza están enmarcadas, sobre todo, en un contexto de práctica política. Esto implica, a la vez, estar en guardia e incluir en el proyecto educativo las formas mediadoras, pasadas y emergentes que tratan, bajo la apariencia de neutralidad y objetividad, de dibujar una serie de visiones del mundo y del sujeto que excluyen y marginan muchas de las representaciones a partir de las que los niños, las niñas y los adolescentes van construyendo su identidad y dan sentido al mundo en el que viven» (Hernández, 1999: 12).

²⁴ Hargreaves (1996: 39-40) insiste en la necesidad de respetar los «*deseos de cambio*» del profesorado:

«... cada vez hay más pruebas de que muchos profesores y alumnos tienen ya una rica experiencia de cooperación y colaboración informales y espontáneas en su vida escolar. Aunque es útil que las innovaciones en los métodos de enseñanza y en el desarrollo profesional se centren en la cooperación y la colaboración como eje de perfeccionamiento, lo hacen a menudo imponiéndolas y controlándolas: haciendo asignaciones seguras de cooperación y colaboración de las que se han eliminado los riesgos de la espontaneidad, la sensualidad y la creatividad. Las estrategias de aprendizaje cooperativo entre los alumnos y sistemas de monitores o de apoyo de los compañeros entre los profesores sirven de ejemplo de cómo pueden vaciarse de sentido o desnaturalizarse cuando los sentimientos y las emociones quedan sujetos al control administrativo».

dentro de la institución educativa, cuando se introduce cualquier innovación, y de incorporar en el desarrollo de la misma sus propias «creencias» sobre lo que significa el ejercicio de la tarea docente. Contempla, en su desarrollo, la posible satisfacción de los intereses profesionales y la facilitación de referentes para vivir con sentido una profesión. Todo este conjunto de acciones pretende, también, ofrecer una oportunidad para salir de esa actitud derrotista, demoledora e inhabilitadora en la que se encuentra instaurado, en parte, el pensamiento de muchos profesores y profesoras de nuestro país²⁵.

Este modelo de «procesos» considera que la capacidad y el poder para innovar residen en el acuerdo que se logre en el seno de cada escuela. Cada comunidad escolar debe decidir el contenido, el ritmo y sobre todo la dirección y el sentido hacia donde dirigir sus esfuerzos. El apoyo externo sólo puede facilitar el tránsito por ese camino, promoviendo condiciones y apoyando iniciativas que sustenten y aporten estabilidad a las prácticas innovadoras. La colaboración y el aprendizaje profesional que se produzcan en ese proceso es lo único que puede garantizar el éxito de la innovación.

Las dos lógicas de apoyo externo estudiadas, una centrada en «contenidos» y la otra en «procesos», son, a su vez, el resultado de la cristalización de prácticas (Escudero y otros 1989; Escudero y Moreno, 1992) poco dispuestas al diálogo entre sí. Este enfrentamiento ha sido percibido con cierta «resignación» por parte del profesorado (Hargreaves, 1996b) y ha generado más confusión en el ya complejo panorama de la promoción de prác-

ticas innovadoras de enseñanza. No obstante, al respecto, y según pone de manifiesto Martín Rodríguez (2002b), desde 1993 ya aparecen algunas iniciativas de convergencia «surgiendo [...] una propuesta sinérgica de investigación a la que se le denomina Mejora de la Eficacia Escolar» (82).

Nuestra tarea asesora, ejercida a lo largo del periodo 1995-2000 con centros en contextos «marginales», ha estado más impregnada de la segunda de estas lógicas, es decir, la representada por el modelo de «procesos». Hemos procurado con nuestra actuación acompañar las preocupaciones y deseos manifestados por el profesorado. Entendíamos que aportaba mayor sentido a nuestra tarea y era de más utilidad para los profesionales de los centros. Nuestra tarea ha constituido, en muchas ocasiones, una ilustración del modelo de procesos al que nos hemos estado refiriendo, basándonos, para ello, en buenas prácticas asesoras como las descritas en los trabajos de Loucks-Horsley y Hergert (1985), Lieberman (1986), Area y Yanes (1990), Arencibia y Guarro (1990 y 1999), González y Escudero (1987), Mahaffy (1989), Nieto y Portela (1991), Huberman (1990), Bolívar (1993), Nieto (1996 y 1997), Rodríguez (1995, 1996 y 1997), Escudero y Moreno (1992), Escudero (1989 y 1992), Fullan (1990), Guarro (1994), Hargreaves (1996b) y Lorenzo y Bolívar (1996).

Otra cuestión de la que hablaremos más adelante es la necesidad de someter a reformulación este modelo. La posible incorporación de algunos aspectos del modelo de contenido; la superación de algunas de sus rutinas; la incorporación de otras opciones de asesoramiento,

²⁵ En el estudio elaborado por la Federación de Enseñanza de CC OO (2000c) sobre «La salud laboral docente en la enseñanza pública», a partir de una muestra del 5% de los centros públicos no universitarios de nuestro país, al hablar de las consecuencias personales en el profesorado del síndrome del *burn-out* o síndrome del quemado, se señala:

«Cabe resaltar de este variopinto abanico de consecuencias, sentimientos asociados al síndrome. Uno de ellos, el aislamiento, se da como una de las primeras reacciones al *burn-out*. Esta conducta se manifiesta fundamentalmente en el trabajo por permanecer poco tiempo en el mismo, coger largos descansos, etc. Dicho aislamiento puede ser físico o psicológico (el profesional está presente pero mentalmente ausente). Además, esta conducta no se manifiesta únicamente en el trabajo, sino también en las relaciones con sus familiares y amigos» (287).

«[...] propusimos a cada persona entrevistada que indicase tres de los seis estados utilizados para clasificar las bajas que más incidencia tienen en el colectivo docente. Éstas fueron las respuestas: las dolencias seleccionadas como más afines al colectivo docente son las que tienen una causa psicológica o psiquiátrica (84% de «sí» frente al 16% de «no»), otorrinolaringológica (81%) o infecciosa (76%) [...]» (333).

basadas en una mayor confianza en el aprendizaje autónomo de las propias organizaciones y en la disponibilidad de redes de cobertura y de aprendizaje... serían algunas de las nuevas condiciones que se deben considerar para generar un mayor compromiso interno que asegure el desarrollo y la sostenibilidad de las iniciativas innovadoras. En el apartado 4, «Revisión crítica», ampliamos esta reflexión.

2.3. Una secuencia de práctica asesora

Conocer los conceptos teóricos y prácticos que sobre innovación y asesoramiento pueden estar colonizando el «mundo de la vida»²⁶ de una institución educativa exige describir los supuestos que están en la base de los profesionales que ejercen los «roles» de apoyo y asesoramiento. El presente apartado pretende dar respuesta a esa exigencia, delimitando los citados supuestos y describiendo las estrategias utilizadas por el autor de esta monografía en su papel de asesor. Se intenta, con esto, desvelar cualquier «agenda oculta» acerca de los usos y prácticas utilizados.

Un aspecto fundamental que hay que desvelar sobre el ejercicio de esta tarea sería el modo de hacer, o dicho de otra manera, el «estilo»

de asesoramiento desplegado, aquello que se relaciona con el componente más referido a procedimientos.

Es sabido que el aprendizaje de una estrategia y su puesta en práctica, aunque imprescindible, no garantiza el éxito de la tarea. Existe otra serie de aspectos que tiene que ver con otras conductas de «escucha» de los implicados, de reflexión y elaboración personal de los componentes culturales y políticos, y que, sin embargo, no se incorpora fácilmente en el despliegue de una secuencia o de un «procedimiento» de actuación.

En su momento (periodo comprendido entre los años 1995 y 2000) entendimos que nuestra competencia profesional debía ser una construcción personal guiada por los objetivos de transformación de la realidad y apoyada en medios y procedimientos de diálogo democrático y de construcción colectiva del conocimiento. La metodología de trabajo no debía, por tanto, concentrarse sólo en el seguimiento de una rutina que a modo de «raíl» nos condujera en el desarrollo de las acciones de asesoramiento²⁷. Considerábamos que las claves de la tarea asesora no estaban en las rutinas estratégicas, sino en la postura y en la actitud que se adoptase como asesor. Estas afirma-

²⁶ «Al actuar comunicativamente, los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo [...].

El mundo de la vida acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas; es el contrapeso conservador contra el riesgo de disenso que comporta todo proceso de entendimiento que esté en curso. Pues en la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica. La importancia relativa de estas dos magnitudes cambia con la decentración de las imágenes del mundo. Cuanto más avanzado está el proceso de decentración de la imagen del mundo, que es la que provee a los participantes del mencionado acervo de saber cultural, tanto menos será menester que la necesidad de entendimiento quede cubierta de antemano por una interpretación del mundo de la vida sustraída a toda crítica; y cuanto más haya de ser cubierta esa necesidad por medio de operaciones interpretativas de los participantes mismos, esto es, por medio de un acuerdo que, por haber de ser motivado racionalmente, siempre comportará sus riesgos, con tanta más frecuencia cabe esperar orientaciones racionales de acción. Por ello, la racionalización del mundo de la vida puede caracterizarse ante todo en la dimensión 'acuerdo normativamente adscrito' vs. 'entendimiento alcanzado comunicativamente'. Cuanto más sean las tradiciones culturales las que de antemano deciden qué pretensiones de validez, cuándo, dónde, en relación con qué, por quién y frente a quién tienen que ser aceptadas, tanto menor será la posibilidad que tienen los propios participantes de hacer explícitas y someter a examen las razones potenciales en que basan sus tomas de postura de aceptación o rechazo» (Habermas, 1988b: 104 y 105).

²⁷ Escudero (2000: 18) afirma:

«... no parece oportuno ni riguroso definir los procesos o estrategias como un conjunto de actuaciones sumamente específicas y ordenadas en una secuencia de pasos preestablecidos. Eso sería tan impropio como esperar que la renovación o la mejora de la educación puedan acometerse siguiendo las recetas de alguna suerte de 'libro de cocina'. Cada proyecto particular

ciones tampoco significaban limitar nuestra actuación asesora a la puesta en práctica de acciones de desarrollo y evaluación, sin la elaboración previa de hipótesis de trabajo y su correspondiente planificación sistemática²⁸. En esos momentos, ya disponíamos de un conjunto de ideas, referencias, procedimientos y técnicas que, aunque sujetos a continua revisión, nos permitían trabajar con los centros con una actitud de continua reelaboración de nuestro «rol» profesional como asesor.

La amplia literatura existente sobre la promoción de innovaciones en las escuelas nos permitió disponer de determinadas líneas básicas de actuación que nos fueron útiles y que, en estos momentos, podemos apuntar brevemente.

El procedimiento de trabajo que mostramos en la tabla 1 proviene de líneas de investigación cercanas al movimiento de «desarrollo organizativo». A partir del cual, el profesor Escudero (1991a) hizo una traducción y un ajuste profundo de sus propuestas y resultados a la realidad de nuestras escuelas y asesores. También incorpora algunas aportaciones estratégicas derivadas de los conceptos de «diseminación del conocimiento» de Val Velzen y otros (1985), de Van den Berg, Hameyer y Stokking (1989)...

Esta secuencia debe entenderse sólo como un marco estratégico que, basado en la investigación y la reflexión, nos otorgaba cierta seguridad en el desarrollo de la actuación asesora.

TABLA 1. FASES Y/O CATEGORÍAS DE LAS ACTUACIONES ASESORAS EN UNA METODOLOGÍA DE ASESORAMIENTO²⁹

1. Creación de condiciones

Esta fase exige el desarrollo de aquellas tareas que permiten «consensuar» el contenido de trabajo de «mejora» y el compromiso entre asesor y centro.

En estos momentos se elabora una hipótesis previa para la colaboración con el centro y se procura fortalecer la función de liderazgo interno de la institución. Esta fase y las actividades que incorpora constituyen un componente esencial de la actuación asesora que debe estar presente en los primeros momentos y a lo largo de todo el desarrollo del trabajo con el centro. Las acciones acometidas tienen, además, otras pretensiones, como el fortalecimiento del grupo de innovación, la coordinación de las acciones de cambio, etc.

II.- Análisis de necesidades

Fase de diagnóstico institucional que se debe convertir en un proceso de análisis y de reflexión colectiva, en donde quien ejerce la función de asesoramiento debe asumir un rol de facilitador del pensamiento del grupo, mediante determinados procedimientos de análisis cualitativo y de promoción de consenso (Guarro, 1990; Martín Rodríguez, 2002c). Fruto de dicho análisis se construye un mapa conceptual de representación de la realidad de la institución, tanto de sus puntos fuertes o logros, como de sus necesidades y preocupaciones (García, Moreno y Torrego, 1996).

que pretenda moverse hacia nortes como los que he apuntado exige un reconocimiento muy particular de la historia y tradiciones vigentes en contextos educativos relativamente bien delimitados, e incluso hasta de historias, talentos y trayectorias biográficas de los sujetos implicados, sean docentes u otros profesionales de la educación. No es que no se puedan proponer marcos estratégicos de referencia para articular ese tipo de proyectos. Puede hacerse, hay muchos a disposición, e incluso muchos de ellos pueden ser de gran ayuda. Pero eso suele ser así sólo a condición de que concurren otras muchas condiciones ambientales, psicosociológicas, micropolíticas, institucionales, y, como he dicho, hasta personales».

²⁸ Véanse las propuestas de Fullan (1982 y 1991), Schlemenson (1987), Palazzoli (1990), Santos (1990), García (1994), García, Moreno y Torrego (1996). Las reflexiones sobre lo que supone la planificación de las tareas de apoyo a los cambios de Escudero (1992a), Guarro (1992). El desarrollo de planes de asesoramiento de Escudero (1991 y 1992e), González (1994) y de su evaluación (Kemmis, 1986; Escudero, 1991).

²⁹ La secuencia que presentamos es una adaptación de las facilitadas y generadas por Escudero (1991a y 1992a). También se ofrece un amplio desarrollo de las mismas en García, Moreno y Torrego (1996).

III.- Elaboración de un plan

Una vez validada con el centro la imagen colectiva obtenida de la descripción de la realidad de la institución, se procede a focalizar el objeto de innovación, teniendo en cuenta siempre dos aspectos: uno, toda acción de cambio debe significar una mejora en los aprendizajes; y otro, el cambio organizativo –que suponga la innovación– debe servir de soporte para ésta y otras innovaciones futuras.

Una vez focalizada la innovación en un ámbito significativo para los implicados, se vuelve a analizar desde un referente teórico y/o práctico que actúa de organizador del pensamiento grupal. Esta medida nos permite generar de manera colectiva una serie de líneas de acción que deben ser objeto de planificación. Previamente se habría realizado un estudio colectivo de sus posibles soluciones. Estas soluciones se recogen partiendo de la reflexión sobre la propia experiencia profesional o son aportadas desde «buenas prácticas» externas o internas, de tal manera que, priorizadas y valoradas colectivamente en sus ventajas e inconvenientes, nos muestren las modificaciones que es necesario adoptar en las prácticas de aula.

Esta fase supone la puesta en práctica de una serie de procesos colectivos de análisis y síntesis: (I) priorización del ámbito objeto de mejora que decidimos grupalmente comenzar a revisar y a buscar soluciones; (II) búsqueda de manifestaciones de dicho ámbito en las conductas de alumnado, profesorado, familias, etc.; (III) formulación problematizada del ámbito de la realidad del centro objeto de mejora, incorporando sugerencias de solución; (IV) propuesta de soluciones viables al problema (Escudero, 1991a).

V.- Desarrollo del plan

Supone el acompañamiento, por parte del grupo de innovación, a la puesta en práctica de las soluciones planificadas. Es un momento en el que el grupo, utilizando metodologías de apoyo mutuo –«coaching»– o de aprendizaje entre iguales, aporta formación y asesoramiento al desarrollo de la innovación, haciendo a su vez un seguimiento evaluador y previniendo dificultades.

Esta fase contempla el desarrollo de una serie de procesos de intercambio profesional basados en el análisis colectivo de la descripción de los hechos, la explicación de los motivos, su valoración y el planteamiento de nuevas propuestas de mejora.

VI.- Evaluación e institucionalización

Una vez que se ponen en práctica algunas de las soluciones planificadas, es necesario valorar si se ha producido o no mejora, de qué forma y en qué han afectado a los aprendizajes. Se valora también lo aprendido como profesionales y el descubrimiento de aquellas otras propuestas de modificación de las prácticas de enseñanza en futuros trabajos de apoyo e innovación. Por último, se contemplan aquellas acciones necesarias para fijar las nuevas «rutinas» innovadoras en la cultura profesional del centro, de forma que se asegure el desarrollo continuo de los procesos de innovación, así como su revisión (Martín Rodríguez, 2002c).

En un primer momento, era imprescindible disponer de un marco teórico y práctico para el trabajo con los centros; nos aportaba algunas claves que orientaban las actuaciones asesoras y se convertía en una secuencia de acción que ordenaba nuestro pensamiento. Por otra parte, también, posibilitó la recreación de estrategias dadas y la elaboración de una

secuencia propia para un trabajo de asesoramiento en colaboración.

Como ya hemos señalado se trataba sólo de una referencia, tanto más necesaria cuanto más «novato» se es como asesor. En cualquier área profesional, el conocimiento «novato» es rutinario, «torpe» y cercano a la acción (Norman, 1982; Chi, Feltovich y Glaser, 1981;

Larkin, 1985; Larkin, Migdermont, Simon y Simon, 1980 y 1980; Pozo, 1987a)³⁰. Las acciones de asesoramiento necesitan pautas elaboradas desde la investigación, líneas marco y técnicas de desarrollo que eviten convertir los centros escolares en meros lugares de ensayo. Sin embargo, los frutos de un buen marco estratégico se obtienen precisamente cuando se consigue flexibilizarlo y enriquecerlo con la reflexión colectiva en su puesta en práctica. Esto último ha sido lo que realmente nos ha permitido sentirnos con capacidad para trabajar con centros de especial problemática.

La necesidad de ir construyendo un «rol» profesional que diese contenido e identidad a nuestra tarea asesora nos llevó a «militar» en una actitud especialmente cuidadosa con el sentir de los grupos de innovación que se constituían en cada centro. La tarea asesora es lo suficientemente compleja como para necesitar someterse en sus principios y en sus prácticas a continua revisión. Así lo pretendimos, en todo momento, y para ello nos basamos en los análisis generados al respecto en los últimos años por Escudero (1997a y 2000), Bolívar (1999a, 1999b, 2000a, 2000b y 2000c), Hargreaves (1993 y 1996b), Huberman (1993), Westheimer (1999) y en nuestra propia experiencia.

Como describe Escudero (2000c) la tarea asesora supone una búsqueda continua y una preparación profesional para su desarrollo. Es como «hacer el equipaje» para emprender un viaje, del que se sabe de antemano que será largo y que transcurrirá explorando territorios poco conocidos. No existen certezas. Se cuenta con que habrá obstáculos, pero no se sabe cuáles ni cuándo aparecerán. Supones

que tendrás que urdir estrategias en cada momento a partir de los datos de que dispongas, sabiendo que habrá características del terreno que aún desconozcas. Te enfrentas a muchas incertidumbres, sabes que el desarrollo del viaje dependerá de un entramado de variables que tienen que ver contigo mismo, con tus compañeros de viaje, con el contexto social y político... Haces tus preparativos y siempre te quedan preguntas: ¿Llevaré todo lo necesario? ¿Seré capaz de encontrarlo cuando lo necesite?

Desde esta actitud nos dimos cuenta de la necesidad extrema de contar con el compromiso del profesorado, su complicidad y con la vivencia de la innovación como una cuestión propia e importante. Esta convicción nos permitió construir un estilo personal de asesoramiento (García, Moreno y Torrego, 1996; García, Gómez, Moreno y Torrego, 1996; García, 2001; García, González y Espinosa, 2001). Algunos de los procedimientos de trabajo disponibles sobre el apoyo a los procesos de innovación y las claves teóricas relacionadas con el llamado «perfil humano de la innovación» –la interpretación subjetiva de las reformas y de las innovaciones– fundamentaron un modelo de trabajo más pegado al análisis de las prácticas de aula.

Este estilo de asesoramiento se completaba con el reclamo continuo a las administraciones del apoyo necesario para el análisis y desarrollo de «buenas prácticas» de aula. En estos momentos ya nos encontrábamos más pendientes de otras tareas, no tan metodológicas, sino más estructurales: (I) conseguir la cobertura y el reconocimiento necesarios, desde la administración, para las innovaciones en curso; (II) situar la innovación dentro del

³⁰ Juan Ignacio del Pozo, en su trabajo *Teorías cognitivas del aprendizaje*, al hablar de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre «expertos» y «novatos», afirma:

«... los novatos realizan muchos más metaenunciados con respecto al propio proceso de solución (Simon y Simon, 1978). Esto es, dedican más tiempo a pensar sobre la estrategia que deben seguir y a analizar y planificar los pasos siguientes. Por el contrario los expertos apenas 'piensan en voz alta' sobre las operaciones que deben hacer para solucionar las ecuaciones. Se diría que los expertos no necesitan tomar decisiones sobre la forma en que debe resolverse el problema, mientras que los novatos deben dedicar una buena parte de su tiempo precisamente a hallar la vía de solución adecuada» (229).

«[...] el paso de novato a experto no implicará, únicamente un cambio en el contenido declarativo de los esquemas o conceptos, sino que requerirá un verdadero cambio conceptual, una auténtica revolución conceptual similar a las ocurridas en el progreso del conocimiento científico a lo largo de la historia» (234).

marco cultural interno y del contexto general de las escuelas con el fin de que aportaran significados para el centro; (III) promover la coordinación de las actuaciones de apoyo surgidas desde distintos ámbitos de la administración; (IV) reconocer la historia de la institución y entender la conducta de cada profesional en el marco de sus relaciones y posición de poder; (V) comprender algunas de las respuestas del profesorado como algo también relacionado con lo que representaba para ellos la figura y las tareas del asesor, y (VI) centrar las innovaciones en el análisis y desarrollo de modos de hacer distintos en las aulas.

En definitiva, las conductas de la institución comenzaban a tener otro significado para nosotros. Las prácticas de los centros las entendíamos de otra manera, en un entramado de significados culturales imperantes en la política educativa del momento, en las prácticas sociales y profesionales y en las lógicas implícitas en cada centro y, todo ello, mientras se llevaba a cabo el análisis y desarrollo de «buenas prácticas» de aula.

Proceder a integrar estratégicamente las anteriores consideraciones en un procedimiento de actuación asesora se convertía en una pretensión excesiva y posiblemente ingenua. Fuimos tomando conciencia de la complejidad de los cambios en educación, de la dificultad de su asesoramiento, de la necesidad de investigar mucho más sobre estas actuaciones y de comprender las razones de los cambios en relación con el contexto social, político y con la propia construcción que de ellos se hacía en las escuelas. Nos dimos cuenta de que era necesario generar modelos mucho más complejos de explicación y de promoción de las innovaciones.

El estilo de asesoramiento que deseábamos conformar día tras día pretendía: (I) facilitar el funcionamiento colegiado; (II) vertebrarse sobre la reflexión grupal y la búsqueda autónoma y colegiada de soluciones, y (III) generar capacitación en el profesorado, satisfacción por pertenecer a un determinado proyecto de

centro (Stoll, 2000) e interés genuino por participar en el desarrollo de iniciativas que les afectaran y en las que se sintieran protagonistas.

Con frecuencia observábamos situaciones de «aparente colaboración», generadas por una determinada habilidad asesora que, sin embargo, solían olvidarse del mundo de preocupaciones y creencias del profesorado. Ésta no era la realidad que buscábamos. Era preciso, además, alejarse del recurso –demasiado habitual– de buscar un culpable, utilizado desde distintas instancias (centros de profesores, universidades, equipos de orientación educativa, expertos de la administración...) a la hora de explicar el fracaso de las innovaciones en los centros. Sabíamos que el cambio «desde dentro» no era posible sin una corresponsabilidad «desde fuera», en nuestro caso, sin una práctica administrativa ética y democrática de apoyo y sin el reconocimiento social acerca de la complejidad de los cambios en educación. Nos mostrábamos contrarios a los discursos simples sobre las responsabilidades parciales y directas del profesorado. Su comportamiento correspondía, en gran parte, al modo de actuar y de concebir la realidad del que se ha dotado la sociedad actual (en el capítulo tercero, bajo el título de «La incertidumbre como marco cultural y de pensamiento», se analiza parte de esas concepciones respecto a una serie de «ideales» y de prácticas sociales, dentro de una determinada «condición social» que ha venido en llamarse «*posmodernidad*»).

Era necesario, por tanto, poner en juego más conocimiento, más investigación y exigir más cobertura desde los agentes sociales y políticos. Esta necesidad fue la que nos llevó a la planificación de esta investigación, que pretende responder, al menos en parte, aportando teoría y referencias prácticas con las que ir construyendo un modelo explicativo y contextualmente mucho más complejo sobre la tarea asesora y los procesos de desarrollo de las innovaciones.

3. «GRAMÁTICA» DEL DISPOSITIVO ESCOLAR

Una tercera dimensión del discurso que es necesario contemplar cuando hablamos de innovación y asesoramiento en educación está relacionada con el estudio del destinatario de las acciones innovadoras, es decir, con el «dispositivo» escolar. Con el estudio de esta dimensión se pretende contribuir al triple objetivo que tiene este capítulo: (I) facilitar al lector el *background* de ideas, procedimientos y actitudes (sobre innovación, asesoramiento y dispositivo escolar) que incorporábamos como asesores en el momento de ejercer nuestra tarea asesora; (II) realizar –al hilo de esas descripciones– una revisión crítica de sus componentes, y (III) depurar una serie de categorías de observación aplicables a nuestro «estudio de caso» contemplado en el capítulo quinto.

El contenido que se ofrece en este apartado constituye, por otra parte, junto con los de innovación educativa y asesoramiento, uno de los tres grandes conceptos que, a nuestro juicio, deben ser las referencias para el desarrollo de procesos de cambio. De hecho, el análisis que afrontamos en este capítulo supone un acercamiento teórico a los conceptos que conforman el rótulo con el que se identifica esta monografía: «Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas», y que posteriormente, a lo largo del resto de los capítulos, se analizarán referidos a un momento histórico preciso (1995-2000) y a un espacio geográfico determinado (barrios del cinturón metropolitano de Madrid).

Es momento, por tanto, de centrarse en el análisis de esa tercera dimensión de ideas, que hemos titulado la «gramática» del dispositivo escolar.

El título genérico de este apartado se apropia, en parte, del título de un trabajo elaborado por Tyack y Tobin, en 1994, *The grammar of schooling: why has it been so hard to change?*, que suele utilizarse como referencia para explicar la construcción del conjunto de reglas implícitas que rigen, de manera genérica, las prácti-

cas profesionales y las rutinas organizativas de los centros (Bolívar, 1999a y 2000b; Andy Hargreaves y Dean Fink, 2002...).

La razón por la que se ha empleado el término «dispositivo», en lugar de hablar simplemente de la gramática de lo «escolar», ha sido la voluntad de resaltar la necesaria ampliación del análisis de esta dimensión a todos los «modos» de dictar y ejercerse la educación a lo largo y lo ancho del sistema escolar. Queremos, con esto, completar el foco de estudio, iluminando más allá del interior de los muros de las escuelas, sin olvidar lo singular de cada escuela. Los cambios y las innovaciones se juegan en su viabilidad y sostenibilidad, en la percepción que de los mismos se tiene en el seno de cada escuela como organización –como construcción cultural– y en el sentido «práctico» –de viabilidad– que incorporen desde el punto de vista de la acción docente (Hargreaves, 1996b).

En cada centro existe una determinada «manera» de ejercer la educación –una determinada «cultura organizativa» (Bolívar, 1999a y 2000b)–, resultado de un juego dialéctico interno de reelaboración, casi siempre implícito y cuyos dos polos son, por una parte, el «mundo de la vida» conformado por los habitantes de la institución, y, por otra, su reelaboración frente a las nuevas acciones «colonizadoras» externas derivadas de los subsistemas económico, político-administrativo y socio-cultural (Habermas, 1976).

En este apartado estructuraremos este juego dialéctico en dos partes: (I) la que se organizaría en torno a una serie de componentes de la acción colonizadora, como la concepción teórica y práctica dominante en la vigente política administrativa, los valores presentes en el pensamiento «posmoderno» acerca de las posibilidades reales de cambio dentro de las escuelas de aquellas prácticas que conforman el acervo cultural de la actuación de los docentes; y (II) las sustentadas en la cristalización de la acción colonizadora en la memoria organizativa tácita de cada escuela y en la construcción políticamente conflictiva de esa

memoria institucional. Esta segunda parte nos ofrece la información que necesitamos sobre los modos de configurarse el «mundo de la vida» en cada organización.

Seguimos, por tanto, insistiendo en el concepto de innovación educativa como un proceso complejo, que necesita contemplar un amplio número de variables. Algunas de estas variables estarán relacionadas con la idoneidad y valor de la iniciativa de innovación (Louis y Dentler, 1988; Stokking, 1989; Huberman, 1990; Fullan, 1982 y 1991; Crandall, Eiseman y Louis, 1986...). Otras, con el clima de aceptación (impulsado desde dentro o «facilitado» desde el apoyo externo), con la sistematicidad y cualificación del procedimiento de asesoramiento, con la cobertura otorgada desde la administración y con las «vivencias subjetivas» que se generan entre sus auténticos protagonistas, el profesorado. Al conocimiento y estudio de esas vivencias subjetivas dedicamos el espacio de este apartado, como dimensión específica en la que es necesario profundizar. Del resto ya nos hemos ocupado, facilitando algunas referencias en apartados anteriores; seguiremos completándolas también en otros posteriores.

Las experiencias y las expectativas de los profesionales ante las propuestas de innovación conforman una compleja construcción psicológica y social que, a nuestro juicio, se ha venido *nutriendo* de: (I) los modos presentes y pasados del ejercicio de la *administración* y gestión del sistema escolar; (II) determinados conceptos actuales desprendidos de la condición social de la posmodernidad; (III) la historia de la profesión docente como colectivo, su memoria histórica de avances y agravios comparativos, así como del conjunto de prácticas «implícitas» no discutidas, pero con una extraordinaria vigencia a la hora de conformar su *cultura profesional*, y (IV) el significado que, en cada institución, puede adoptar la aceptación o rechazo de cualquier innovación, así como la *acción política* que se genera en cada escuela.

3.1. La construcción político-administrativa y sociocultural de la realidad escolar

La realidad social, y cada aspecto concreto de la misma, ha sido explicada desde los trabajos de Berger y Luckman (1967), como una construcción intersubjetiva influida por determinadas prácticas imperantes en cada momento y en cada realidad organizativa que, a su vez, se recomponían o se reelaboraban devolviéndose de una manera específicamente alterada.

Las escuelas, con sus rutinas y sus lenguajes implícitos, se sitúan en una posición de alerta ante las propuestas de innovación, en virtud de la disonancia que suelen encerrar dichas propuestas respecto a una serie de códigos que conforman el «mundo de la vida» de cada institución educativa.

Estas rutinas, como ya hemos mencionado, son producto de un juego de interacciones entre la «colonización» sistémica ejercida por las prácticas económicas, político-administrativas y socioculturales dominantes en el entorno y su recreación desde las prácticas culturales docentes y de poder presentes en cada escuela (de ahí que la degradación o la reclusión que se suele hacer de las acciones humanas en los estudios al uso, basados en lo macro o en lo micro, se revela como desafortunada al hacer un planteamiento de exclusividad).

Las propiedades estructurales de los sistemas sociales son un medio y un resultado de las prácticas que en ellas se organizan de una manera recursiva (Giddens, 1995c: 61).

En este apartado, por tanto, y de forma complementaria a todo el discurso expuesto sobre innovación y asesoramiento, nos ocupamos del análisis teórico de (I) los componentes que tienen que ver con las influencias ejercidas sobre las escuelas desde las estructuras, concepciones y prácticas de poder imperantes, y (II) aquellos otros elementos relacionados con los modos de cristalizar en las escuelas la defensa de un conjunto de intereses, aspiraciones y deseos de sus moradores.

Comenzaremos, con el primero de los puntos, reflexionando sobre las ideas hegemónicas presentes en: (I) los modos de gestión administrativa que se ejercen desde las actuaciones de planificación y desarrollo del sistema escolar; (II) el modo de entender las posibilidades de cambio social ejercido desde las escuelas dentro del actual sistema económico-financiero, político-administrativo y socio-cultural, y (III) la identidad cultural de ser profesor y el modo de construirse.

3.1.1. La administración del aparato escolar

Estudiamos en este apartado las concepciones imperantes sobre el desarrollo de la acción administrativa. De las tres posiciones que analizamos, la vigente e imperante en nuestro sistema educativo es la primera; las otras dos tienen una presencia anecdótica e irrelevante.

(I) El sistema escolar y las instituciones educativas como burocracias organizadas.

Existe un *paradigma tradicional instituido y hegemónico* para entender y explicar de modo pretendidamente certero la administración de lo educativo (organizar, gestionar, dirigir y supervisar los centros de enseñanza) y del que autores como Hoy y Miskel (1982) se han constituido en referentes. Este paradigma, de extraordinaria vigencia hoy, es apoyado por el actual revisionismo tecnológico, que lo presenta como el único modelo de desarrollo para la administración, tanto para las grandes unidades de gestión como para las pequeñas acciones de planificación y desarrollo acomedidas por los centros escolares.

Este modo dominante de ejercer la administración es heredero de un planteamiento racionalista de gestión, basado en la elaboración de normas y en la distribución de funciones indistintamente de los sujetos que las desarrollan y considerando la organización como elemento estructural con vida propia, por encima de los

intereses y motivaciones de las personas que la conforman. Este modo de acción administrativa preocupada fundamentalmente por la organización racional de los elementos personales, materiales, económicos, espaciales, temporales y por la regulación funcional de los mismos, rige actualmente el aparato formal de soporte de las relaciones administrativas y de las tareas desarrolladas por los centros educativos.

La crisis de cualquier organización y su posible desaparición están motivadas –según este modelo racionalista– por un deficiente análisis de los flujos de producción de acuerdo con los criterios de eficiencia y de eficacia. De ahí que la tecnología –insistentemente reclamada– basada en la ciencia y en el conocimiento objetivo sea considerada la gran salvadora. Los problemas de las organizaciones son, por tanto, de naturaleza estratégica, y su superación depende del grado de avance que hayan alcanzado en la utilización del método científico.

Este análisis sobre el «deber ser» de la gestión se traslada al ámbito educativo de una manera mimética y, a veces, bastante torpe. No plantea una reflexión sobre los objetivos, el sentido de la organización en su servicio a la ciudadanía, y sí busca la generalización de la fórmula matemática de costos/beneficios como el criterio relevante para la valoración de su eficacia. Con estos supuestos no es de extrañar su preocupación por los aspectos jerárquicamente controlables como la motivación, el clima organizativo, el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación, la eficacia organizativa... Sobre estos contenidos, los administradores eficaces deben ejercer su control, aunque en ningún caso cuestionando lo que se hace. La eficacia es una definición científica que exige exclusivamente respuestas técnicas y racionales. No cabe plantearse el sentido de la práctica administrativa en función de dilemas morales o de las influencias que dichas prácticas ejercen en la conformación de los sistemas de valores de los administrados.

Sin embargo, en el ámbito de la gestión educativa –objeto de nuestra reflexión– entende-

mos que sí es muy oportuno preguntarse sobre el sentido, el para qué de las prácticas escolares... ¿para entrenar a las nuevas generaciones en el desarrollo de labores profesionales ya definidas por el mercado laboral?, ¿para apoyar el desarrollo de personas alejadas de cualquier implicación activa en la construcción de los hechos sociales y centradas en la autosatisfacción de sus propias necesidades?, ¿para fijar el resultado obtenido por cada sujeto como criterio determinante de las posibilidades de éxito y seguridad laboral y personal, independientemente de las condiciones de partida?, ¿para evitar que la diferencia «entorpezca» y «distriga» los esfuerzos que se necesitan para lograr los resultados considerados válidos en los estándares establecidos por el mercado laboral y por las propias escuelas?... Se podría ser muy eficaz en la mejora de la relación costos/beneficios y alejarnos irresponsablemente de la construcción de una realidad en transformación; verdadera finalidad que, a nuestro juicio, otorga sentido a la gestión de lo escolar y a las tareas de las escuelas. No olvidemos que nuestra concepción de innovación educativa exigía una reflexión sobre la finalidad y el sentido de la misma, utilizando el término solamente en relación con aquellas propuestas que buscan o que facilitan alcanzar una mayor justicia escolar³¹.

La despolitización de lo público es una de las características clave de los procesos de socialización que propugnan las organizaciones burocráticas. La construcción de las 'jaulas de acero', término weberiano (Bates, 1989: 192), sustituye los procesos internos de argumentación sobre lo público y las decisiones políticas, por la toma de decisiones pretendidamente apolítica y llevada a cabo por unos pocos gestores. El público, es decir, los afectados por las decisiones, es sistemáticamente excluido de

este proceso. Los estudiantes se convierten en productos escolares, los trabajadores, en herramientas de los órganos de gestión. Los gestores se convierten en un subsistema para el cumplimiento de unas determinadas funciones dentro de un sistema. Los funcionarios y los receptores de servicios se convierten, tal y como afirma Bates (1989: 195) –recogiendo una cita de Hummel (1982: 41)– en 'casos o cosas'.

En esta posición racionalista y burocrática de la gestión administrativa se concibe la escuela como una estructura de conformación para la aplicación de las políticas hegemónicas, y al profesor, como un técnico cualificado capaz de cumplir con eficacia lo dictado por la administración de turno. Estos conceptos deberían generarnos cierta inquietud, al estar contruidos culturalmente en respuesta a una interesada visión de sociedad y de hombre, en la que existen muy pocas posibilidades para la transformación de las escuelas y de las comunidades.

Entre los supuestos incluidos en este enfoque [...] se haya la idea del profesor como un receptor esencialmente pasivo y [...] la creencia de que los investigadores, los que trabajan en el desarrollo, los difusores y los profesores tenían un sistema común de valores y aspiraban a alcanzar las mismas metas (Ball, 1987: 47).

Asimismo, Bates (1989) reivindica la desmitificación de las organizaciones racionales, planteando que, al ser algo creado, igualmente pueden ser recreadas. El concepto de racionalidad ordenada es una ficción que sirve a unos propósitos, o mejor dicho, a los propósitos de alguien. Es una ficción organizativa fundamentada sobre la base de un acuerdo de la elite acerca del modo de trabajar un sistema organizacional en el que la pobreza es responsabilidad de los pobres, las conductas desviadas son definidas como tales por las elites y las soluciones vienen en forma de ayudas a los necesitados o con la actuación terapéutica

³¹ «La educación básica es un proceso largo y complejo de justicia distributiva y equidad que podemos calificar como justicia escolar. El bien a distribuir es un bien primario: el derecho fundamental de todos los ciudadanos a una educación básica de calidad. Ese derecho se hace explícito en los fines educativos socialmente consensuados y se garantiza mediante la aplicación sistemática de unos principios metodológicos coherentes con esos fines, dentro de un contexto sociocultural dado. El proceso de justicia distributiva exige dar a cada alumno todas las ayudas y medios necesarios para un logro igualitario de los fines educativos, que encarnan el derecho a la educación, corrigiendo sus carencias, eliminando sus dificultades, compensando sus desigualdades culturales, superando sus limitaciones y discapacidades y aumentando sus posibilidades para un logro aceptable de dichos fines» (Domínguez, 2003: 7).

para los desviados; nunca de la reconstrucción de la sociedad.

La ficción de una burocracia ordenada racionalmente fundamenta su desarrollo en una pretendida explicación, predicción y control del mundo social –al igual que las ciencias físicas con el mundo inanimado–. El tema más importante es el control, es decir, esa acción ejercida sobre la mayoría de los mortales por parte de las elites, que lógicamente se sirven a sí mismas.

(II) El sistema escolar y las instituciones educativas como organismos dirigidos por sus moradores.

En educación hemos visto que existen determinadas teorías «racionalistas» que pretenden consagrar la bondad *a priori* de determinados modos de organización del profesorado, de relación con las familias, de organización del alumnado, etc. Se da por supuesto que determinados formatos, basados en ordenaciones lógicas, van a ser siempre superiores –en la consecución de los fines de las instituciones educativas– a cualquier otra decisión basada en el consenso, el diálogo y el pacto como elementos fundamentales para la elaboración de criterios organizativos.

Sin embargo, lo que nos dice la experiencia no es eso precisamente. Cuando un equipo directivo plantea, por ejemplo, una determinada estructura de coordinación para elaborar el proyecto curricular, o facilita determinadas referencias para organizar las aulas de educación compensatoria o plantea horarios y estructuras organizativas para trabajar la evaluación, siempre lo hace teniendo en cuenta las rutinas culturales de los docentes y la historia de la institución educativa que dirige.

Frente al pensamiento cientifista, racionalista y de regulación formal de la conducta de las organizaciones, aparecen otras concepciones, otras ficciones organizativas alternativas, que permiten explicar la realidad social y escolar de otra manera. Hay propuestas más potentes, como la teoría del orden negociado

(Day y Day, 1977) o de la interactividad de los aspectos formales e informales, complementarias a la hora de explicar los procesos de cambio organizativo y que ofrecen mayores posibilidades para explicar la vida «subterránea» de las organizaciones. Estos enfoques se basan en la comprensión de la naturaleza y el significado de las relaciones establecidas en el interior de las organizaciones. Además de otorgarles importancia a otras consideraciones como: temporalidad, contexto situacional, acción social y relevancia de ciertas contingencias a la hora de determinar el futuro desarrollo de los acontecimientos (Smyth, 1989). En el ámbito de estudio de las organizaciones en general y de las escolares en particular, se considera que la realidad de cada institución no es aquella que reflejan sus normas de funcionamiento, sino que su realidad es una construcción determinada por las prácticas de sus habitantes. Los sujetos conforman un estilo institucional y unos modos de funcionamiento que en nada responden a las prescripciones burocráticas de las administraciones. Este análisis cultural de las organizaciones y su estudio como realidad conflictiva ofrece, aunque –como más adelante argumentaremos– de manera insuficiente, una información significativa acerca de la realidad escolar sobre la que poder analizar el sentido y la posibilidad de cualquier innovación.

La actuación de los sujetos en la construcción de las escuelas es un hecho que puede reconocerse y promoverse con espacios y estrategias *ad hoc* o puede ser una realidad ignorada y menospreciada por la administración. De esta manera y según la posición adoptada, estos espacios pueden ser lugares para la reflexión y la innovación o su inexistencia puede constituir un verdadero freno para cualquier propuesta que, aunque valiosa, sea planteada desde fuera.

El papel de la administración educativa en la protección de tal espacio frente a la invasión de la conciencia tecnocrática es vital para el proceso de evolución social través del aprendizaje mutuo. Las dificultades para hacerlo así están bien documentadas en los viejos conflic-

tos entre profesores y administradores, y en el estrés que experimentan los directores, ya que hay una tensión fundamental entre el impulso pedagógico de los profesores y las formas de control administrativo de la educación hacia las que hemos sido animados y que llenan los manuales (Bates, 1994: 74).

Desde este planteamiento fenomenológico se considera que la ciencia no es neutral y que la racionalidad instrumental-técnica incorpora:

(I) una concepción jerárquica de la construcción del conocimiento y de su distribución, y
(II) una conceptualización de las organizaciones como algo estructural y burocrático que hace imposible el desarrollo de reformas y la puesta en práctica de acciones de mejora real de los sistemas escolares. La fenomenología aboga por un análisis hermenéutico-interpretativo de la realidad como modo de conocimiento y como estrategia de inserción, desarrollo e institucionalización de cualquier innovación.

Estos enfoques culturalistas consideran que lo importante para la gestión, el desarrollo, la innovación y su sostenibilidad en las prácticas de una escuela no es el conocimiento de las normas estructurales y de funcionamiento escritas en los reglamentos, y sí lo es la comprensión del significado de las acciones de las personas en su contexto. Este significado se construye tanto sobre la base de las respuestas que encuentran sus habitantes a sus deseos y expectativas individuales como del entramado de valores y prácticas sociales (culturas sociales, profesionales, curriculares y particulares de cada escuela) que rigen y se dotan de sentido en cada contexto social. El significado de las acciones no reside en el análisis y la promoción del desarrollo de relaciones objetivas y causales sino en el estudio de las intenciones e interpretaciones que hacen de ellas las personas.

Esta concepción de la gestión nos llevaría a la construcción consensuada de la vida de las organizaciones sobre la base de los intereses de sus habitantes. Esta pretensión, que a nuestro juicio supone un avance con respecto a una posición esencialmente racionalista, puede hacernos caer en determinadas perversio-

siones y permitir el desarrollo de toda una serie de prácticas conservadoras y neocorporativas (véase Fernández Enguita, 1998a y 1999a; Escudero, 2003b) como mecanismo habitual a la hora de construir una organización. Gestionar una organización o administrar un sistema escolar basándose en las interpretaciones y valoraciones que sobre las normas hagan los sujetos implicados, sin más referencia que el ajuste entre sus propios deseos y las prácticas hegemónicas que los determinan, puede contribuir más bien a la conformación de escuelas organizadas para la defensa de los privilegios de sus moradores. De otra manera, también seguirían legitimando las prácticas sociales, económicas y políticas vigentes. Estas desviaciones nos alejarían de la posibilidad real de construir centros caracterizados por una acción colegiada para el desarrollo de personalidades plenas, por la búsqueda de la justicia escolar y por el compromiso con la transformación de la realidad. Otra posible desviación es la que surge con los intentos de llevar, de nuevo, este enfoque al carril del racionalismo organizativo. Esto sucede

cuando se mantiene que una gestión exitosa depende de lograr una cultura adecuada, y planteada en estos términos, en lo que se acaba incidiendo es en la manipulación, la predicción y el control. En última instancia, continúa Bates, la razón que desde esa perspectiva justifica el estudio de la cultura organizativa no es sino el poder aumentar la eficacia organizativa y el control de la misma por parte de los gestores o directores. Lo que se está defendiendo, en consecuencia, es una alteración en el modo de ejercer la dirección y el control de la organización: desde controles directos y abiertamente burocráticos, a controles indirectos e ideológicos basados en la manipulación cultural, en el logro de consentimientos, aquiescencias, etc. No se cuestiona, en ningún caso, el poder y su distribución dentro de la organización, sino únicamente el modo de ejercerlo desde posiciones formales, jerárquicas y de dominio (González, 1984b: 85).

Este aspecto desvirtúa el enfoque cultural y de hecho lo convierte en una nueva reedición del enfoque racionalista.

(III) El sistema escolar y las instituciones educativas como organizaciones de emancipación y transformación.

Desde un modelo organizativo y administrativo del sistema escolar basado en una concepción crítica de las ciencias sociales (Habermas, 1986 y 1988b), se busca hacer viable una realidad escolar resultado de una construcción social superadora, gracias a la reflexión crítica, de los intereses de control (burocrático) y del entendimiento mutuo (construcción cultural), integrándolos en acciones conjuntas de emancipación y transformación. La escuela es entendida como una organización basada en el análisis reflexivo y dialogado del orden social que conforma las prácticas de sus profesionales y promueve la toma de conciencia (la «concientización» de Freire) sobre su propia capacidad de transformación; de tal manera que *lo distintivo de su acción no sea su finalidad reflexiva sino su capacidad para intervenir causalmente.*

Estamos acercándonos a un conjunto de teorías de la organización en las que autores como Anderson y Blase, 1994; Bates, 1989, 1993 y 1994; Young, 1993... han puesto de manifiesto el componente ideológico, de interés y de acción estratégica del que se sirven las organizaciones, sus autoridades formales y sus líderes para conseguir determinados objetivos «enmascarados» en defensa de intereses no consensuados y desprovistos de cualquier validez éticamente intersubjetiva.

Estos modelos organizativos pretenden integrar el conocimiento objetivo y la comprensión hermenéutica de la realidad, sometiéndolos a las reglas de la «acción comunicativa». Dichas reglas permiten regular el modo de alcanzar el acuerdo, en una organización, sobre la base de la validez intersubjetivamente ética de lo argumentado, y evitan acciones estratégicas basadas en una pretensión de poder y ejercidas desde un determinado estatus en la organización y/o desde la dominación de un mayor grado de conocimiento «experto» y pretendidamente objetivo. El propósito de estas teo-

rías sociales y organizativas es explicar y profundizar en la racionalidad y en la justificación (las ideologías) utilizadas para sustentar las aparentes regularidades de la vida social en general y de las escuelas en particular.

Fay (1977) llama a esta alternativa, desde el punto de vista organizativo, «modelo educativo», ya que su finalidad es facilitar a las personas una comprensión de sus propias vidas, de sus necesidades, de las condiciones sociales que impiden que se vean satisfechas. Así como sobre los modos en que sus vidas y el sistema social puedan cambiarse, de forma que se incremente la garantía de que sus necesidades van a ser atendidas.

(IV) Todas estas ficciones organizativas incorporan un determinado modelo económico, político y cultural de sociedad.

La *ficción organizativa científico-burocrática*, basada en el control «técnico» de la realidad social, entiende que: (I) las personas y los sistemas sociales no deben considerarse fines en sí mismos, sino instrumentos para asegurar una singular estabilidad económica; (II) cada persona es un ente soberano y único que obtiene sus deseos de manera independiente y bajo los criterios de beneficio/recompensa y costo/sanción (Romero, 2002); (III) las personas deben estar empeñadas en amoldarse a los límites objetivos que se le imponen a su libertad; (IV) la conducta de los hombres y de las mujeres es sólo adaptativa y reactiva, los motivos y valores pierden relevancia frente al peso de las circunstancias que escapan a su comprensión, son meros portadores de la lógica del sistema, y (V) el desarrollo social y humano es un problema técnico de definición objetiva.

El resultado de este proceso de socialización de las organizaciones es la asunción cada vez más amplia de una visión determinada, una especie de ética organizativa en la que se apoya la extensión de una sociedad organizada y se ofrece a sí misma como modo de vida para las personas de nuestra sociedad. En la medida en que aceptemos esta ética, veremos el

mundo en términos de orden y estructura, más que en términos de conflicto y cambio; valoraremos la disciplina, la reglamentación y la obediencia, en contraposición a la independencia, la expresividad y la creatividad. Y veremos el mundo en términos de técnicas para resolver cualquier inconveniencia en una administración eficiente y sin estridencias de los asuntos humanos. Especialmente importante es el hecho de que esta nueva ética de la organización no se limita a dictar instrucciones para nuestra actividad dentro de la organización (como hacen las teorías sobre organización); por el contrario, tiene tanto poder que establece, de forma general para nuestras vidas, aquellos mismos patrones de pensamiento y de conducta (Denhardt, 1981: 5, citado por Bates, 1989:193).

El tipo de sociedad que se concibe desde la *ficción cultural-hermenéutica* será aquella basada en: (I) el acuerdo y el entendimiento mutuo de intenciones y expectativas como base para la toma de decisiones y para la acción práctica; (II) la construcción de las realidades organizativas como obras de las personas que las habitan, a través de procesos que les llenan de sentido contingente y no precisado de antemano (la realidad se elabora de nuevo en cada situación específica); (III) los deseos de las personas, que son los que se convierten en las finalidades de la organización, justificadas y legitimadas por la sumisión al orden moral implícito que supone el haber llegado a un acuerdo sobre las intenciones compartidas, y (IV) el control interno, sustentado por el sentido común, detentador del mecanismo de mejora y expansión organizativa.

Desde la *ficción sociocrítica*, sin embargo, la práctica se hace praxis (práctica de acción transformadora y emancipada, base de toda teorización posible), ya que baja a la reflexión intersubjetiva consciente desvelando y articulando la insatisfacción y la injusticia.

[...] lo distintivo de la agencia no es la finalidad expresa, sino la capacidad de intervenir causalmente en una cadena de acontecimientos. Los efectos de los actos humanos, emprendidos con intención o sin ella, son sucesos que no habrían ocurrido si se hubiese seguido otro

comportamiento. 'Acción' conlleva la posibilidad de 'actuar de otra manera' y, por tanto, un 'poder' (Romero, 2002: www.ub.es/geocrit/b3w-130.htm).

En el apartado que dedicamos más adelante a la «claves para la investigación de los referentes prácticos utilizados en la promoción y desarrollo de las innovaciones» ponemos de manifiesto una serie de categorías sobre las conductas administrativas hegemónicas de gestión del sistema escolar, bajo las cuales ejercimos nuestra tarea asesora. La constatación de dichas categorías de observación la realizaremos en el «estudio de caso» abordado en el capítulo quinto.

3.1.2. El poder en el pensamiento posmoderno

Además del efecto colonizador que puede ejercerse desde unas determinadas ópticas y prácticas de gestión administrativa, existe otro componente formado por el conjunto de ideas y prácticas sociales dominantes, que, inspiradas en un determinado constructo teórico y condición social específica –denominada «posmodernidad»–, actúan como otra fuerza colonizadora de las prácticas profesionales de las escuelas.

Conviene no perder de vista, además, que este tipo de regularidades y prácticas [...] no anidan tan sólo en las prácticas cotidianas de muchos de nuestros centros. Están incrustadas y protegidas por una cultura dominante (modos de pensar y ver las cosas) en el sistema escolar, en los centros y entre una amplia mayoría de los docentes según la cual se sostiene que, a fin de cuentas, eso que se hace y cómo se desarrolla es, sencillamente, lo que se puede y procede hacer (Escudero, 2003b: 24).

El presente apartado analiza algunas de las posiciones teóricas que se utilizan al respecto y, a nuestro juicio, constituyen otro de los componentes del conjunto de acciones de colonización ejercidas, en este caso, desde el pensamiento y la práctica social y cultural de nuestro tiempo. A lo que hay que añadir, por otra parte, aquel otro conglomerado de ideas,

historias y prácticas tradicionales que han conformado una determinada manera de concebir la profesión docente. Sobre este otro tema reflexionaremos en el próximo apartado. Como exponente del pensamiento postmoderno y como parte del singular «mundo de la vida» que se conforma actualmente en nuestras instituciones educativas mostraremos, en este apartado, determinadas argumentaciones y conceptos acuñados por Michel Foucault. Nos estamos refiriendo a los que aparecen bajo los términos de «complejos de poder», «poder» y «técnicas de poder» y respecto a los cuales adaptamos una postura crítica. Este profesor de historia de los sistemas de pensamiento planteó un cuerpo teórico-práctico de explicación y actuación de y en la realidad social, que es contrario al discurso de la verdad científica y objetiva de la modernidad y que despoja de toda posibilidad transformadora al esfuerzo realizado por los sujetos en el desarrollo e implantación de una sociedad más justa.

... *a priori* no puede rechazarse la sospecha de que el pensamiento postmoderno se limite a autoatribuirse una posición trascendente cuando en realidad permanece prisionero de las premisas de la autocomprensión moderna hechas valer por Hegel. No podemos excluir de antemano que el neoconservadurismo, o el anarquismo de inspiración estética, en nombre de una despedida de la modernidad, no estén probando sino una nueva rebelión contra ella. Pudiera ser que bajo ese manto de postilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración (Habermas, 1989: 15).

Foucault –como buen representante de la posmodernidad– puede ser considerado como un adelantado valedor del relativismo ético y científico y del presentismo cognoscente e interpretador de la realidad, que se asienta con su presencia en una serie de ideas básicas de nuestra intelectualidad y en una parte de los teóricos y prácticos que conforman el «aparato» escolar. El pensamiento foucaultiano ha calado de manera singularmente importante en un determinado análisis cultural y micropo-

lítico de la realidad escolar, inspirando determinadas posiciones –que algunos denominan críticas pero que, en ocasiones, se podrían denominar cínicas– que permiten, de hecho, la implantación de las nuevas prácticas del liberalismo financiero.

En las sociedades liberales occidentales se produce un progresivo desplazamiento de lo social a lo comunitario, apelando a que los problemas deben ser resueltos dentro de cada comunidad de vida o trabajo; por lo que se transfiere, al tiempo, la responsabilidad de que las cosas funcionen bien. Esta propuesta puede ser bien acogida, porque parece otorgar a los individuos y grupos capacidad para autogobernarse, al tiempo que se presenta como un antídoto contra el aislamiento de la sociedad de masas (Bolívar, 2000: 14).

Foucault no sólo se posiciona a favor del argumento característico de la contrailustración, a saber, que en toda acción anida una torpe voluntad de poder, sino que, también, lo defiende e incluso lo agudiza. Para ello, con un gesto radical, realiza una crítica a la razón y establece una teoría de generalización –de esta crítica– a través de su concepto de poder. Foucault elabora una teoría de la ciencia y del conocimiento criticando la razón objetiva a través de su teorización sobre el poder.

... la episteme moderna viene determinada por la peculiar dinámica de una *voluntad de verdad* para la que cada frustración sólo representa un acicate para una renovada-producción de saber. Pues bien, esta voluntad de verdad se convierte para Foucault en la clave de la interna conexión entre saber y poder. Las ciencias humanas ocupan el terreno abonado por la aporética autotematización del sujeto cognoscente. Erigen con sus exorbitantes pretensiones nunca cumplidas la fachada de un saber universalmente válido tras la que se oculta la facticidad de la pura voluntad de autoavasallamiento mediante el saber, de una voluntad de vertiginoso y productivo acrecentamiento del saber, en cuyo vórtice se forman la subjetividad y la autoconciencia. (Habermas, 1989: 313).

La argumentación foucaultiana de indudable valor, por otra parte, y que en el ámbito educativo plantea elementos de utilidad reflexiva

innegable, incorpora sin embargo una visión pesimista, continuista y negadora de los cambios en los procesos de construcción del conocimiento y en la capacidad de los sujetos para transformar la realidad.

Pero vayamos por partes; en primer lugar reconoceremos la sutil argumentación foucaultiana para explicar, entre otras realidades sociales, el hecho educativo. En el trabajo *Vigilar y castigar*, Foucault, en 1978, desmascara con inmejorable maestría la pretensión «normalizadora» y homogenizadora de la escuela a través de un conjunto de técnicas disciplinarias³² que agrupa en torno a tres tipos: (I) la «vigilancia jerárquica», maquinaria compleja, con un funcionamiento transversal, generadora de «poder» y distribuidora de los individuos dentro de un espacio de organización piramidal; (II) la «sanción normalizadora» que acompaña con una serie de grados de normalidad los privilegios, adscripciones... (elementos de asignación dentro de un cuerpo social homogéneo que, sobre la base de clasificar, jerarquizar y distribuir rangos, delimitan el espacio de normalidad de las conductas, del pensar, del sentir...), y (III) el «examen», que combina las técnicas disciplinarias de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza; sería «una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar» (Foucault, 2000:182). Foucault define la escuela moderna como «appareil d'examen ininterrompu».

El examen académico tiene su correlato en el informe médico, en las pruebas militares, en los 'dossiers' clínicos de los manicomios, en las hojas biográficas de las cárceles. Gracias a estos nuevos procedimientos, cada niño, cada enfermo mental, cada condenado, cada ser de minorías marginadas, se convierte en 'objeto de descripciones individuales y de historiales biográficos'. Estos informes, estas calificaciones, miden su respectivo alejamiento de la 'norma'. En una palabra, le convierten en un

'caso' individual. Una vez conseguido esto, el poder disciplinario campa por sus anchas. Tal es la visión de Foucault. Visión radicalmente pesimista respecto a un posible valor 'liberador' de lo educativo, ya que justamente la pedagogía se convierte en dispositivo clave de la sociedad disciplinaria. Y, por otro lado, apenas se atisba en su reflexión alguna salida que permita pensar en una educación no 'normalizadora' (Pere Solà, 1984: 2-3, el entrecomillado es nuestro).

Esta posición crítica contra la escuela moderna y otras instituciones socializadoras, así como contra la certeza «pretendidamente científica» (*Encierro, psiquiatría y prisión*, 1978; *Saber y verdad*, 1985; *La arqueología del saber*, 1969; *Microfísica del poder*, 1979; *La vida de los hombres infames*, 1990...) incorpora, además de una clarificación necesaria, una visión pesimista y, hasta cierto punto, negadora del cambio en el modo de construir y utilizar el conocimiento y en la capacidad de los sujetos para llegar a ese conocimiento mediante un camino orientado por una pretensión intersubjetiva de validez y de rectitud, por tanto, de viabilidad de transformación de la realidad por los sujetos. Esto es lo que, en segundo lugar, queremos poner de manifiesto con este apartado, y que constituye nuestra posición alternativa.

El ataque postmoderno es un ataque frontal contra todo lo que representa la Modernidad, y aunque esto pueda parecer muy radical y progresista, atacar e invalidar esta etapa significa ir en contra de los derechos de la persona, de la emancipación, de las primeras libertades democráticas, de los programas utópicos y revolucionarios, de los avances en la ciencia en general y de tantas otras cosas que, aunque imperfectas, han significado en general un avance en la democracia y en las libertades.

³² «En sí, la disciplina incrementa las fuerzas del cuerpo económicamente, porque lo hace productivo y debilita las fuerzas del cuerpo, políticamente, porque logra dominarlo» (J. A. Rodríguez, «Relación Individuo-Sociedad en Foucault y Habermas», <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/spring00.htm>).

Habermas, en su *Discurso filosófico de la modernidad* (1989), se muestra radical ante este tipo de pensamiento, que además pretende invalidar o adormecer cualquier tipo de acción, ya sea práctica (lucha de los movimientos sociales) o teórica (discursos teóricos o teorías que planteen elementos emancipadores y radicalizadores de la democracia). ¿Cuál es la propuesta del pensamiento posmoderno? Aquí podemos tomar la célebre frase de Feyerabend: 'todo vale' (cuando todo vale quiere decir que cualquier cosa vale). De hecho, lo más parecido al pensamiento postmoderno es el pensamiento del primer liberalismo. En palabras de Lyotard, se tiene por posmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos (Lyotard, 1993: 10). Sólo a partir de las pretensiones de validez con pretensiones de rectitud las personas pueden llegar al consenso sobre las normas que desean para ellos. Ante juicios como los expresados por Feyerabend, no cabe la posibilidad de decir que da igual un juicio u otro. Se puede llegar a partir de procesos discursivos a configurar pretensiones análogas a las de verdad en el campo de la moral y de las normas (Medina Cambrón, 2002: 162).

Frente a la posición relativista de Foucault y de otros autores del pensamiento posmoderno (Kuhn, 1995; Feyerabend, 1994; Lyotard, 1984; Derrida, 1989 y 1995...), aportamos reflexiones alternativas sobre: (I) la ética y su valor de deseabilidad; (II) la posibilidad real del diálogo intersubjetivo; (III) la posibilidad del cambio social, así como de la elaboración de pensamiento y acción transformadores de la realidad, y (IV) la viabilidad de las pretensiones de validez en la verdad y rectitud que pueden guiar la elaboración colegiada del conocimiento, frente a la exclusiva pretensión de poder explicada y descorazonadamente aceptada desde el pensamiento foucaultiano.

En cuanto al primero de los ámbitos de reflexión, es decir, la posibilidad o no de liderazgo del *sentido ético* en cualquier proceso de investigación y conocimiento humano y de transformación de la realidad, es preciso poner de manifiesto y reclamar con fuerza su presencia y posibilidad.

En el caso de la investigación en ciencias sociales, un desarrollo metodológico ético debería y podría estar basado en criterios que pusieran en acción tres tipos de compromisos: (I) el objeto de la investigación será obtener un conocimiento verdadero; (II) los criterios que orientaren esta línea de trabajo serán los de rectitud moral, y (III) la investigación debe estar promovida desde la veracidad, es decir, nadie debe interpretar la realidad investigada desde el deseo de ocultar sus verdaderas intenciones, sentimientos u opiniones (el objetivo común de todos debe ser conocer mejor la realidad para transformarla y reflejar su mundo subjetivo sin distorsionarlo, con el objeto de llegar al entendimiento). Estos criterios puestos en acción podrían responder a la pregunta de por qué investigamos. Esta pregunta fundamental, y su necesaria respuesta de acuerdo con un principio de rectitud moral, es la que daría paso a esa otra de cómo llevar a cabo la investigación.

En cuanto a la *posibilidad real del diálogo intersubjetivo* y, por tanto, de la construcción democrática del conocimiento y del cambio social, podemos recurrir a los innumerables ejemplos de la vida cotidiana y de las relaciones institucionales y estatales –hasta en sus aspectos normativos– que ponen en evidencia la presencia y el establecimiento de relaciones dialógico-comunicativas. Los cambios que se están produciendo en la sociedad –ampliamente explicados por Castells (1998a) a partir de su análisis de lo que llama la «sociedad de la información»– nos permiten generar confianza en el desarrollo de un marco en donde pueden producirse estas relaciones comunicativas. Las teorías y la investigación social (competencia comunicativa de Habermas, estructuración de Giddens, modernidad reflexiva de Beck, entre otras) explican las dinámicas comunicativas que se producen en la sociedad actual y muestran los frenos y trabas que se producen, así como los factores que las dinamizan o la ralentizan.

La teoría comunicativa de Habermas se apoya, precisamente, en la premisa de que todas las personas tienen competencias lingüísticas

comunicativas y de que todas las personas tienen la capacidad, por tanto, de interactuar a través del diálogo. Ésta es una idea que, universalmente aceptada en todas las culturas, apoya ese concepto de que todos los grupos sociales están en condiciones de entablar un diálogo si así lo desean (Chomsky, 1976, en su gramática generativa, manifiesta que todas las personas disponemos de unas normas gramaticales interiorizadas que nos permiten generar lenguajes de manera creativa).

La ciencia mantuvo durante toda la modernidad tradicional (ilustrada e industrial) una cierta concepción del conocimiento como algo propio de los científicos –los guardianes del conocimiento–, lo que les dotaba de una autoridad monolítica. La progresiva especialización del conocimiento experto, sin embargo, ha ido resquebrajando la tradicional separación entre expertos y legos (recordemos cómo en las sociedades tradicionales, a pesar de la existencia de una división del trabajo, los sacerdotes, por ejemplo, una vez considerados expertos, pasaban a tener cierto reconocimiento y nunca más pasaban a ser considerados legos o profanos). Esta barrera es la que se está disolviendo actualmente en las sociedades de modernización reflexiva (términos que, frente al de posmodernidad, son utilizados por autores como Beck, 1998b, para referirse al otro modo de desarrollo social deseado y presente en nuestros días). La cada vez mayor especialización comporta que un mismo experto sea experto en su materia y profano en todas las demás. Esta situación influye de forma decisiva en la naturaleza de las relaciones de confianza entre expertos y profanos.

Con el paso de sociedades tradicionales a sociedades modernas, con la sustitución de la tradición por el conocimiento experto o científico, se invierte también la jerarquía y la distancia existente en las sociedades tradicionales. En éstas, el conocimiento o sabiduría, más que transmitido, era «transmutado». En las sociedades actuales, por contra, el conocimiento experto ‘está abierto a la reapropiación por parte de cualquiera que tenga el tiempo y los recursos necesarios para formarse; y la preva-

lencia de la reflexividad institucional supone que existe un continuo filtrado de las teorías, conceptos y descubrimientos expertos a la población profana’ (Beck, 1998b: 117) (Medina Cambrón, 2002: 162).

La capacidad de diálogo y su necesario desarrollo para alcanzar un conocimiento personal y social, es algo que autores como Adorno –escuela de Frankfurt– señalan como la gran posibilidad para avanzar hacia un auténtico conocimiento. En una conversación con Hellmut Becker –emitida el 13 de agosto de 1969 en la Radio de Hesse, estado al Oeste de Alemania Central–, Adorno expresaba esa visión de la siguiente manera:

[...] quisiera apoyar desde un ángulo muy distinto lo que ha argumentado usted [se refiere a Becker] reflexionando específicamente sobre uno de los problemas pedagógicos más importantes en Alemania. Y quisiera hacerlo porque creo que el sentido de nuestro diálogo no es que nos peleemos sobre tal o cual cosa, algo a propósito de lo que no está tampoco demasiado claro que se trate de controversias efectivas, sino que nos ocupemos de unas determinadas cuestiones, tratándolas cada uno desde el ámbito de experiencia que le es propio, y veamos tentativamente qué sale de ahí. He hecho la experiencia, si se me permite decir algo muy personal, de que la efectividad de mis cosas, si es que hay tal, no guarda, en realidad, una relación decisiva tanto con la capacidad individual, con la inteligencia y con categorías parecidas, como con una serie de golpes de suerte de los que no quiero vanagloriarme y de los que soy enteramente inocente. Unos golpes de suerte gracias a los que no me vi sometido a los usuales mecanismos de control de la ciencia. Pude arriesgarme desde un principio a tener pensamientos no convencionales, del tipo de los que, por lo general, se hacen desistir muy pronto, por parte de ese omnipotente mecanismo de control que llamamos aquí universidad, a la mayor parte de la gente, sobre todo en la época en la que son –cómo se dice– ayudantes. Por obra de tales mecanismos de control la ciencia es castrada y se convierte en algo tan estéril en todos los ámbitos que, para poder siquiera mantenerse, necesita, a la vez, como las experiencias revelan, lo que ella

misma prohíbe. Si esto es así, el fetiche capacidad, estrechamente relacionado, como es bien sabido, con la vieja creencia romántica en el genio, sería eliminado. Esto concuerda por otra parte también con el dato psicodinámico según el cual la capacidad no es una disposición natural, por mucho que haya tal vez que reconocer también al respecto un residuo natural —no hay por qué ser aquí demasiado puritano—, sino otra cosa. Porque como podemos ver en relación con el lenguaje, con la capacidad expresiva, en todos estos casos, la capacidad es, en una proporción muy importante, función de las condiciones sociales, de tal modo que ya los propios presupuestos de la emancipación, de la que depende una sociedad libre, vienen determinados por la falta de libertad de la sociedad (Adorno, 1998: 116-117).

En lo que se refiere al tercero de los ámbitos de reflexión, es decir, a *la posibilidad del cambio social, así como de elaboración de pensamiento y desarrollo de acción transformadora de la realidad*, comencemos por apuntar la necesaria exigencia de utilidad social de cualquier contenido de conocimiento. La ética de la responsabilidad conlleva siempre el requerimiento de contemplar las consecuencias de nuestras acciones. Esto supone ligar ética y conocimiento científico. El interés del conocimiento científico y la orientación de la investigación no quedan desvinculados de la sociedad. El compromiso crítico ha de llevar a desenmascarar ese rechazo que, con frecuencia, hace la comunidad intelectual de este principio moral.

Esta decisión supone retomar la reconstrucción de la Filosofía como Filosofía social, es decir, como construcción y aplicación del conocimiento con vistas a la solución de problemas sociales. El filósofo que vive en la región de sus conceptos resuelve los problemas poniendo a la vista la relación de las ideas. El filósofo social debe plantearse la

resolución de los problemas poniendo a la vista la relación de las ideas en diálogo con los hombres y con los problemas en el terreno de lo concreto, además de colaborar en la construcción de hipótesis que puedan ponerse a prueba en proyectos de transformación de la realidad. *La Filosofía social debe pasar a ser un método que pueda dirigir la investigación y la implantación de proyectos o políticas de reforma.* Es, por tanto, tarea de la Filosofía «reconstruida» establecer métodos que estén relacionados con la aplicación y solución de problemas y no detenerse en discusiones eternas sobre conceptos generales. «¿Qué adelantarían el biólogo y el físico si, cuando se les plantea el tema de la respiración, limitasen la discusión a pelotear entre ellos con los conceptos de órgano y de organismo?» (Dewey, 1993: 204).

Y, por último, en cuanto al cuarto de los aspectos de análisis planteados, en oposición al actual pensamiento posmoderno de «moda», es decir, la posibilidad y la necesidad de *las pretensiones de validez, en la verdad y la rectitud, para la construcción del conocimiento, frente a la exclusiva pretensión de poder*, entendemos que aunque el conocimiento científico como construcción no se encuentre, ni mucho menos, exento de las referidas pretensiones de poder³³, desde un punto de vista intersubjetivo las pretensiones de poder invalidan una lógica verazmente científica.

Aunque —y es algo obvio— a través de la historia del desarrollo científico se han dado y se hacen patentes las pretensiones de poder en diversas formas, dichas pretensiones han generado algunos factores estructurales que no son recomendables: (I) el corporativismo de los organismos encargados de desarrollar la investigación científica, por ejemplo, y su deseo de propiciar la financiación de un tipo de investigación en detrimento de otra, cuando es sabido que la interdisciplinariedad posi-

³³ Estas prácticas, en términos habermasianos, serían las llamadas «acciones de acuerdo a fines u orientadas al éxito. Su pretensión es hacer un uso maniqueo de las circunstancias para sacar ventaja, oprimir. Una acción netamente antidiálogo y donde el dominio es la excelencia representativa» (Rodríguez, J. A., «Relación Individuo-Sociedad en Foucault y Habermas», //fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/spring00.htm).

bilita un conocimiento más global de la realidad y que la interpenetración y la permeabilidad entre las diferentes disciplinas permitirían una mayor riqueza de los contenidos teóricos que elaboramos, y (II) poner el énfasis en los departamentos puede hacer perder validez a la investigación por estar descompensada la participación de las distintas esferas de las ciencias sociales. Todo esto puede constituir una evidencia sobre ese modo de conocer basado en el ejercicio del poder y llevarnos a la necesidad de plantearnos la cuestión de los criterios que venimos analizando. Cuando la prioridad la tiene la calidad de la investigación, se trabaja en una línea muy distinta de si trata simplemente de un reparto del pastel.

Para que las dinámicas corporativas no desdibujen el objetivo de la investigación, defendemos la necesidad de basar la metodología de investigación en unos criterios éticos, de cuyos compromisos ya hemos hablado anteriormente. Pues bien, con esta argumentación y clarificación hemos pretendido alcanzar una doble finalidad: (I) dibujar esa posición cognitiva posmoderna pesimista –muy atractiva en este momento por el componente crítico que incorpora y tan de «moda»– pero, de hecho, tremendamente conservadora al permitir que las cosas continúen tal y como se están dando, y (II) orientarnos en la interpretación del discurso culturalista y micropolítico –del que exponemos más adelante algunas de sus excelentes aportaciones– a la hora de conceptualizar o poner en práctica procesos de apoyo y asesoramiento a las prácticas innovadoras de las escuelas.

En lo que se refiere a la *primera de las pretensiones*, consideramos que, aunque «Foucault [...] abandona la autonomía de las formas de saber sustituyéndolas por una fundamentación de tecnologías de poder, y subordina la arqueología del saber a una genealogía que explique la emergencia del saber a partir de las prácticas de poder» (Habermas, 1989: 326), desde nuestra posición crítica y comunicativa confirmamos la posible y necesaria emergencia del saber en marcos de acción

comunicativa alejados de las pretensiones de poder.

Reconocemos y le damos enorme importancia en esta investigación a la función colonizadora de los poderes financieros y políticos en el «mundo de la vida» de los sujetos –de hecho, nuestro estudio se ocupa ampliamente de caracterizarlo y de observarlo en su desarrollo dentro de una determinada institución educativa–. La penetración de las formas de racionalidad instrumental guiada por el dinero (subsistema económico) y por el poder (subsistema político) en ámbitos de acción de la tradición cultural, integración social y educación, que necesitan de los mecanismos de entendimiento para la coordinación de las acciones, es una evidencia que Habermas conceptualiza como la «colonización sistémica» del «mundo de la vida». Sin embargo, seguimos auspiciando, al mismo tiempo, la capacidad de reelaboración que existe por parte de los sujetos con esa influencia colonizadora, otorgándole una impronta específica –si se quiere sorprendente– y generando soluciones creativas y, a veces, divergentes en la acción a los problemas que se le plantean.

Habermas [...] diferencia entre 'sistema' y 'mundo de la vida'. El sistema no determina a los sujetos, sino que en su proceso histórico de creación ha sido producido por los propios sujetos. Los sistemas que están regidos por pretensiones de poder utilizan básicamente la acción teleológica. Es un error extrapolar el funcionamiento del sistema a todos los ámbitos sociales. En el mundo de la vida, los sujetos se ponen de acuerdo en condiciones de igualdad para actuar basándose en pretensiones de validez. Los sistemas caracterizados de esta forma, por tanto, no determinan a los sujetos, si bien debido a que se han autonomizado pretenden colonizar el mundo de la vida. Beck analiza y plantea que el cambio de [nuestro] sistema [...] no nos lleva a un callejón sin salida, sino que se abren también posibilidades a la actuación de los sujetos en diferentes niveles. Se da, por ejemplo, un papel más activo y dialógico en las relaciones orales. La ruptura con las tradiciones en el ámbito familiar nos lleva hacia espacios por descubrir más demo-

cráticos e igualitarios. En el ámbito de la política, gracias al concepto de subpolítica, los agentes y movimientos sociales pueden pasar a desempeñar un papel más activo dentro de una sociedad civil cada vez más radicalizada democráticamente, en el sentido habermasiano. Finalmente, en el ámbito científico, rompiéndose la tradicional distancia y jerarquía entre los 'poseedores' del conocimiento y los profanos o legos, se pueden comenzar a dar los pasos hacia una democratización del conocimiento científico y de sus resultados. Las mismas instituciones sociales de la modernidad no han aparecido por un proceso de evolución y cambio interno, como se analizaría desde perspectivas sistémicas, sino que han sido el producto de la acción de agentes que han conquistado progresivamente esos espacios. Se demuestra que el papel de los sujetos ha sido de gran importancia en los cambios producidos. La Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano o las diferentes leyes constitucionales de la Revolución Americana y la Revolución Francesa, la caída de las estructuras del *Ancien Régime*, o la redacción de las leyes de libertad de asociación, de prensa o de reunión, son metas conseguidas por la acción de personas (Medina Cambrón, 2002: 251-252).

Nos referiremos ahora a la *segunda de las pretensiones anunciadas, es decir, la de permitir orientarnos en la interpretación del discurso culturalista y micropolítico existente a la hora realizar prácticas de asesoramiento a las prácticas innovadoras de las escuelas*. Es preciso resaltar que, siendo indudable la relevancia de la investigación sobre la cultura docente y la visión micropolítica de las organizaciones escolares, sin embargo, sus conclusiones necesitan de un discurso externo localizado en las tesis de Habermas, de Beck o de Giddens. Este otro discurso constituye un componente esencial para que las teorías culturalistas y micropolíticas puedan situarse al servicio de una transformación de la realidad. Finalidad que, por otra parte, ha sido una constante del discurso pedagógico –Dewey, Ferrer I Guàrdia, Freire, Giroux...– y es la que ha otorgado el mejor de los sentidos al conocimiento y a la investigación educativa.

El debate que hemos presentado entre las posiciones posmodernas y las tesis de Habermas, lo queremos mostrar como un contenido transversal que nos sirva para explicar todo el discurso existente sobre la «gramática de lo escolar». También, para colocar en su sitio los resultados de la investigación hermenéutica y micropolítica cuya lectura puede producir un extraordinario atractivo, monopolizando la elaboración de conocimiento acerca de los procesos de innovación en educación, así como el discurso sobre los procesos de apoyo y asesoramiento de las prácticas de las escuelas. A este debate, que se hace dentro de un pensamiento y una condición social (la posmodernidad), le dedicamos todo un capítulo, el tercero de la presente monografía, con el objeto de seguir profundizando en estas cuestiones.

Hasta este momento, por tanto, hemos analizado dos aspectos básicos del conjunto de elementos de colonización que, generados desde fuera de las escuelas, explican en parte esas dificultades en el desarrollo y sostenibilidad de las innovaciones. En primer lugar hemos analizado las distintas teorías disponibles sobre la *administración del aparato escolar* y sus usos habituales; esto nos ha permitido entender las distintas maneras de ejercer la acción administrativa, en un continuo entre la dominación burocrática y la posibilidad de un desarrollo democrático personal y social. En segundo lugar, hemos mostrado algunos de los *argumentos que fundamentaban una manera de entender las relaciones humanas y la voluntad de saber dentro del modo cultural vigente que se ha venido denominando posmodernidad*, en el que el pesimismo y la falta de confianza en una acción comunicativa transformadora permite el afianzamiento de prácticas económicas, políticas y sociales conservadoras.

Aún nos queda otro elemento que, teniendo su propia genealogía, se encuentra a caballo entre su elaboración externa –temporalmente considerado– y su cristalización y afianzamiento interno. Este elemento se refiere a las ruti-

nas culturales del hecho de ser profesor y, de manera, a veces específica, profesor de una determinada asignatura y en una determinada escuela. Sobre este componente y su valor explicativo de las posibilidades y sostenibilidad de las innovaciones en educación nos ocupamos a continuación.

3.1.3. Una cultura docente, una subcultura de la asignatura y una cultura de cada escuela

Entre el profesorado «veterano» existe una serie de «supuestos» compartidos, de creencias, de teorías implícitas, rutinas... –la cultura de lo docente– que rigen, en muchas ocasiones, con acomodaciones importantes, la vida profesional de los centros. De estas ideas y de las correspondientes expresiones compartidas exponemos algunas expresiones que suelen ser habituales en determinados contextos profesionales: «en el aula el profesor es el rey»; «lo que se acuerda en el claustro tiene otras utilidades, pero no es algo que se someterá a seguimiento para comprobar su grado de cumplimiento»; «al principio de curso, ya sabes, te tienes que poner serio con los alumnos y luego, si quieres, aflojas»; «a los compañeros no les puedes ir contando los problemas que tienes con tu clase, en todo caso, es algo que el tutor o el jefe de estudios debe encargarse de solucionarte»; «las familias y las asociaciones de padres se quieren meter en todo, hace falta un director que los mantenga a raya»; «a los alumnos que no quieran estudiar habría que buscarles otras tareas para que no diesen tanto la lata»; «lo que se hace y se entrega para el centro, o para la administración, no se hace con la intención de llevarlo a la práctica, sino para cumplir con un requisito»; «al último profesor que llega –ya se sabe– se le da la clase más problemática»; «los alumnos de la Reforma LOGSE salen menos preparados que los de antes para estudiar el Bachillerato»...

Dahllof y Lundgren (1970) han puesto de manifiesto, también, otras «impresiones»,

como, por ejemplo, el llamado efecto del «grupo de referencia», según el cual, es un pequeño subconjunto de la clase quien, con un rendimiento medio, sirve de criterio a la hora de determinar el ritmo de la enseñanza y en general las decisiones de planificación docente. Podemos añadir, igualmente, algunas de las preocupaciones más reiteradas por el profesorado como las de estar más pendiente por el orden de la clase que por el contenido que va a impartir; o mostrarse más interesado por disponer de un buen material de apoyo que de una buena programación; por cierto, una secuencia totalmente contraria a la que se suele plantear la administración, el asesoramiento y/o la formación en el desarrollo de iniciativas de apoyo a las innovaciones (pueden consultarse al respecto el trabajo de Wittrock, 1990, tomo III, y las observaciones de Casares Sánchez y Sempere, 1999).

Pues bien, todas las conductas que se desprenden, a modo de corolario, de algunas de las referidas expresiones y/o preocupaciones profesionales (al igual que ocurre con las conductas «implícitas» de otras ocupaciones) nos permiten tomar conciencia de lo inadecuado e impropio de muchas de las actuaciones asesoras. Estas iniciativas suelen «caer como en paracaídas» en los centros, esperando que con su sola presencia sean suficientes para cambiar las prácticas de enseñanza, considerando que la valía de una propuesta o la «supuesta» competencia de la preparación profesional del asesor sean razones suficientes para que una innovación sea aceptada y funcione.

Estas conductas y creencias, además de inoperantes, son como rutinas de trabajo de asesoramiento bastante contrarias a un desarrollo significativo de procesos de innovación. «La viabilidad y utilización de un determinado conocimiento pedagógico no está sólo en función de su validez en sí, sino en razón de sus virtualidades, utilidad, sentido y significado para los sujetos» (Escudero, 1992: 145).

Las posiciones de los autores que han teorizado sobre la «gramática de lo escolar» ponen

de manifiesto la existencia de un sustrato cultural y compartido de estructuras, esquemas de percepción, categorías, distinciones y hábitos articuladores del modo de proceder básico en las escuelas. Este sustrato posee una extraordinaria importancia a la hora de explicar la apropiación y sostenibilidad de las innovaciones.

Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han puesto en funcionamiento y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud [...]. Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis [...] más que como metas fijas (Tyack y Tobin, 1994: 478).

Al igual que existe un uso natural de la gramática de cualquier lengua, la «gramática» de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para funcionar; más bien al contrario, su eficacia reside en su uso no reflexionado, en su invisibilidad. De esta manera, ese sustrato compartido de creencias y prácticas se va concretando, por ejemplo, en un determinado modo de concebir las condiciones de escolarización, las restricciones y limitaciones que se le asignan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la singular organización del tiempo y del trabajo escolar (Fernández Enguita, 2000c), la separación estricta entre estudiantes (al respecto Foucault ya nos facilitaba algunas claves), etc. Como es fácil de observar, todo ello constituye un conjunto de elementos sustanciales de la vida de las escuelas y de todo el sistema escolar.

Este conjunto compartido de creencias y modos de actuación, habitualmente «no dialogado», estará soportado –en el análisis que emprendemos a continuación– por tres variables específicas: (I) la cultura que se genera a lo largo del ejercicio de la profesión docente;

(II) la cultura que se consolida en el ejercicio de la docencia de una determinada área disciplinar, y (III) la cultura organizativa que se construye y reconstruye en cada escuela. A continuación describiremos cada una de estas variables, y nos extenderemos más en la tercera, que será completada en un apartado específico posterior denominado: «La construcción interna de las escuelas. El ejercicio del poder».

A) La cultura de la docencia

Los profesionales de la docencia en virtud de determinados condicionantes históricos, geográficos y de experiencia han generado una serie de *creencias ideológicas*, saberes y conocimientos, así como una serie de patrones de conducta, que orientan *los modos de ejercer la docencia*³⁴.

El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elemento central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor y la vacilación de padres, administradores y compañeros en el intento de violarla... El aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores. En la cultura de la escuela se mantienen aquellos aspectos que se pueden considerar menos educativos: la dependencia de la opinión de expertos externos, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la negación de intereses personales vinculada al incremento de la alienación del trabajo, la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, la supresión de las emociones, la desconfianza de otros profesores, la tendencia estrecha a concentrarse exclusivamente en los medios, negando la discusión de los objetivos educativos... (Bullough, 1987: 92) (citado por Pérez, 1999: 162).

Se da, además, el hecho de encontrarnos con el desarrollo de una profesión sumergida en una fuerte crisis de identidad que, fluctuando en su comportamiento, contradiciendo sus propias argumentaciones, reproduce, a veces

³⁴ «La cultura de los docentes podemos definirla como conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí» (Pérez, 1999: 162).

de manera radical, determinados clichés culturales.

Atrapado en la trampa de todas las semiprofesionales, el profesorado trata de defender y mejorar su posición de grupo frente a sus empleadores (la Administración y los propietarios de centros privados) y frente a su público (los alumnos y sus padres o madres). Se enfrenta así, por un lado, al 'autoritarismo', el 'ordenancismo', etc., de la Administración, frente a la cual reclama una mayor autonomía de los centros; por otro, a los padres como 'compradores' de enseñanza o como celosos 'propietarios' de sus hijos, ante los cuales reclama una mayor autonomía para sí mismo. Y, en un hábil juego de equilibrios, se apoya en la Administración contra los padres y en éstos contra aquélla, o por lo menos lo intenta. [...] En el campo de la gestión de la enseñanza, lo que los profesores necesitan 'usurpar' son las competencias que mantienen en sus manos la Administración y los propietarios de centros; y a quienes necesitan 'excluir' es a los padres y a los alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos (las del profesorado). En la jerga propia, todo esto tiene un nombre específico y original. Lo que Parkin llamaría 'usurpación', en el sistema educativo español se conoce como 'democratización', 'descentralización', 'autonomía de los centros', etc.; lo que el sociólogo inglés denominaría 'exclusión', aquí lo designamos como 'profesionalización', 'dignificación', 'reconocimiento de la labor docente' y otras cosas por el estilo. [...] La historia reciente del movimiento de enseñantes da consistencia a esta hipótesis. En los últimos años sesenta, los setenta y los primeros ochenta, frente a la dictadura y frente a los gobiernos de la derecha celosos de mantener la autoridad de la Administración, la iglesia y los empresarios de la enseñanza, los enseñantes reclamaban la democratización del sistema educativo, para lo cual invocaban el apoyo de alumnos y padres y recurrían a 'tácticas de solidaridad', es decir, a la movilización al margen de los cauces legales, por lo demás poco apreciables. Hoy en día, cuando la ley reconoce, aunque sea con resultados no muy espectaculares, a padres y alumnos la capacidad de intervenir en la gestión de los centros docentes, los profesores

recurren frente a éstos a 'tácticas legalistas', aplicando su mayoría en los consejos, enredando a los representantes de los demás sectores en una jerga que no conocen, provocando que se estrellen frente a mecanismos de lenta aplicación, etc. (Fernández Enguita, 1995b: 174-176).

La anterior argumentación, reiterada, por otra parte, por este autor en varios de sus trabajos, no debe llevarnos a culpabilizar a un colectivo de la determinación de unos hechos que, como afirma el mismo autor (Fernández Enguita, 2000c: 97), describen posibles conductas de *«unas personas en la medida que son la personalización de categorías sociales, portadores de determinadas relaciones e intereses profesionales de los cuales sigue siendo socialmente un producto por más que subjetivamente pueda elevarse sobre las mismas»*.

La cultura profesional es también producto de una serie de decisiones políticas y estructurales.

Las condiciones en que el profesor ejerce la profesión también representan otro de los aspectos sobre el que procede algún comentario particular. Algunas, también ya mencionadas, se refieren concretamente a la organización del día escolar, al número de alumnos de los que han de ocuparse, a los tiempos y espacios disponibles para conocer y atender personalmente a sus estudiantes, o para planificar con los demás colegas la enseñanza y revisar su desarrollo en cada una de las materias y aulas. Otras, más sutiles pero tanto o más importantes, atañen a la valoración social de la profesión, a su participación activa y efectiva en la toma de múltiples decisiones que frecuentemente constriñen y alienan su trabajo formativo (Canario, 2000), especialmente cuando los administradores y políticos se arrojan la decisión de implantar medidas y decisiones de forma irracional, sin crear las capacidades ni disponer los recursos y respaldos que son imprescindibles (Escudero, 2003b: 30).

B) La cultura de la docencia de la materia

Una segunda variable constituyente de la tradición o cultura docente tiene que ver con

esa forma, a veces singular, de *ejercer la enseñanza, adherida a una cierta tradición de raíces epistemológicas* y asumida desde la formación inicial y en ejercicio. Algunos estudios como los de Goodson y Mangan (1998b) ponen de manifiesto la llamada «subcultura de asignatura». Las disciplinas escolares se singularizan, hasta cierto punto, en microcosmos distintos con sus propias tradiciones y valores.

Los citados autores canadienses lograron definir las características arquetípicas a las que tiende el profesorado en sus clases habituales. Para ello, reflejaron los modos profesionales de impartir los estudios sociales, como la Historia, la Geografía o la Sociología, que consistían en: (I) un interés predominante por el contenido impartido; (II) una pedagogía centrada en el protagonismo directivo del profesor; (III) un espacio ajustado a un modelo muy tradicional (alumnos sentados en filas, mirando al frente del aula y el profesor procurando mantener una atmósfera de silencio, dominada por su voz y por la preocupación de que todo el grupo estuviera atento a su exposición, que se complementa con preguntas de comprobación a los estudiantes y con la lectura de los ejercicios o trabajos).

En cuanto a las características de las enseñanzas artísticas, observaron que: (I) se ponía menos énfasis en el contenido y en la lección magistral (con la excepción, al menos parcial, de la Historia del Arte); (II) la actividad creativa del alumnado gozaba de mayor espacio; (III) el papel del maestro se orientaba más a realizar demostraciones, atender consultas y resolver dificultades, y (IV) la atmósfera acostumbraba a ser menos formal, con más ruido y movimiento, con conversaciones más improvisadas entre tutor y estudiantes, con una mayor tolerancia a ese murmullo de fondo y, ocasionalmente, con una vigilancia menos estricta (*apud* Romero, 2002).

Goodson (2000b) también expone una serie de observaciones acerca del impacto que, en la innovación de las prácticas docentes, suponía la incorporación de los ordenadores en las aulas. Entre las referidas observaciones mani-

fiesta cómo dicha incorporación consiste, más bien, en que «pequeñas partes de sus lecciones se reemplazan por partes computarizadas, pero los objetivos básicos y la estructura siguen siendo los mismos» [117]. Según su valoración «es posible que la cultura informática colonice completamente algunas áreas del currículo. En la mayoría de ellas, sin embargo, la subcultura de asignatura ya asentada coloniza en realidad al ordenador y lo usa para enseñar los temas habituales de la manera habitual» [119-120]. Las innovaciones pueden convertirse en un mero «barniz para cumplir con la modernidad» sin menoscabo de la lealtad al conocimiento y la pedagogía tradicionales (Goodson, 2000b: 175). Es decir, persiste la primacía de las rutinas acerca del quehacer docente en cada asignatura sobre otras propuestas que, aun siendo muy atractivas de entrada, no cuentan con la acumulación de prácticas históricamente prestigiadas e incorporadas a los hábitos docentes.

En esta misma línea se manifiestan los trabajos de Romero (1996 y 2001), que analiza las descripciones de experiencias de docentes de Historia y Geografía acerca de la utilización de un determinado *software* educativo. Este estudio del Colectivo Asclepios pudo comprobar «que las decisiones relacionadas con este recurso son subsidiarias de los presupuestos instructivos, y éstos se identifican con nitidez al contar con arraigados referentes. Por añadidura, las pautas estadísticamente dominantes demostraron (cfr. Romero, 2001) la avenencia de los modernos dispositivos con liturgias de larga duración, tanto si nos fijamos en las temáticas trabajadas como en las actividades realizadas con su auxilio» (Romero, 2002: [//www.ub.es/geocrit/b3w-130.htm](http://www.ub.es/geocrit/b3w-130.htm)).

En esta idea abunda, con clara identificación y de manera comprobable, Teresa González (2002) cuando se refiere a estas subculturas de pertenencia (materias, ciclos, o departamentos) como un constructo que tiene una influencia notable en la conformación de las identidades docentes y en el modo consagrado de desempeñarlas. Bolívar (2000b) las contempla, igualmente, denominándolas «sub-

culturas departamentales» y, aunque no es exactamente el mismo concepto, sí pone en evidencia que, en el seno de cada institución educativa, existe una serie de *comunidades ocupacionales* con tradiciones profesionales comunes y estructuras organizativas internas que les son de referencia y generan componentes específicos de una subcultura propia (lenguaje, modos de percibir, normas, perspectivas y fines, etc.).

Estas subculturas departamentales pueden llegar a tener consecuencias negativas para el aprendizaje de los alumnos y el propio trabajo de los profesores; aunque también, en muchos casos, es una forma de fomentar una identidad profesional y un conocimiento base y artesanal específico de un lugar de trabajo, al tiempo que un contexto laboral adecuado para la socialización profesional. En estos casos no hay nada que juzgar negativamente. Pero, a pesar de estos efectos positivos, puede llegar a limitar la capacidad colectiva de llevar acciones conjuntas en el centro, inhibir la responsabilidad, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional de unos a otros, o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000b: 140).

C) La cultura organizativa

La tercera variable cultural que contemplaremos hace referencia a la *cultura organizativa* que va construyéndose y reelaborándose en cada escuela para formar un sustrato común entre los habitantes de la organización, que integra la acción colonizadora del resto de componentes gramaticales analizados.

En general, la cultura organizativa ha sido definida como un sistema de reglas, a menudo implícitas, que gobiernan los significados y modos de hacer de las organizaciones. Estos esquemas de interpretación son empleados por los miembros para dar sentido a sus propias acciones o a las de los otros. En la definición de Schein (1996b: 11), 'una cultura es un conjunto tácito de supuestos básicos sobre cómo es el mundo y debe ser, que comparte un

grupo de personas y que determinan sus percepciones, pensamientos, sentimientos y, en algún grado, su conducta'. Como tal, funciona como un sistema estructurador de la práctica, que da lugar a que los agentes actúen de ciertas formas y –como marco interpretativo– perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros (Bolívar, 2000b: 134).

La cultura organizativa estaría constituida por esa memoria colectiva, superando la simple suma de las memorias individuales de cada uno de los sujetos de una organización, que actúa como «matriz estructurante» (Bolívar, 2000b; López Yáñez, 2001c) de significado y de acción para el desarrollo de las relaciones internas en cada institución; guía para la práctica docente; «barrera» o «puente» para su mejora y referente de estabilidad emocional para sus habitantes.

Sería un constructo colectivo cognitivo-emocional fruto de un enfrentamiento dialéctico entre la acción colonizadora (fundamentalmente del aparato administrativo, de la axiología dominante en el subsistema sociocultural y de la tradición docente) y aquellas posiciones construidas por los sujetos en el seno de la historia de vida de cada institución. Por cierto, un enfrentamiento no exento de conflictos de los que nos informará de manera detallada la investigación micropolítica. Este último campo de estudio conforma un constructo teórico-estratégico de gran coherencia y lógica interna, que nos invita a realizar un tratamiento más específico del mismo; tarea que abordamos en el siguiente apartado.

3.2. La construcción interna de las escuelas. El ejercicio del poder

Si bien hasta ahora hemos reflexionado sobre las acciones ejercidas desde los contextos externos a las escuelas, es momento de dedicar un espacio, en este apartado, a las dinámicas de relación política que suceden dentro de las escuelas³⁵. Es decir, a conocer las razones

³⁵ El concepto de política, en este caso, lo utilizamos refiriéndonos a las relaciones de poder dentro de los centros, a las negociaciones menos visibles, entre bastidores, lo que Hoyle (1986) llama «el lado oscuro de la vida organizativa» y Ball (1989: 35) explica como sigue: «Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de

que suelen motivar las actuaciones que se llevan a cabo dentro del «mundo de la vida» de cada institución educativa. Estas prácticas –que se conforman en profunda interacción con la presión ejercida por la acción «colonizadora» del entorno– generan tanto las estructuras características de cada organización como su proceso de reconstrucción interna (de «aprendizaje organizativo», López Yáñez, 2001b). Un modelo gráfico de lo expresado queda reflejado en la figura 1.

La imagen pretende mostrar una vez más, entre otros, tres conceptos fundamentales del

proceso de construcción y reconstrucción interna de las escuelas: (I) la complejidad que supone el desarrollo de cualquier iniciativa innovadora en el seno de las organizaciones³⁶ educativas; (II) la importancia explicativa que, para entender el desarrollo de los procesos de innovación en las escuelas, tienen las interacciones que se generan dentro de los procesos de construcción y reconstrucción organizativa, y (III) el componente impredecible del cambio en educación frente a los planteamientos más habituales sobre cambio planificado.

Una vez enfatizada la complejidad³⁷ de los pro-

FIGURA 1. MODELO REPRESENTATIVO DEL APARATO ESCOLAR Y DEL APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES DE ENSEÑANZA



lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos».

³⁶ «No entenderemos como equivalentes los conceptos de *organización* y *sistema*. Basándonos en la teoría de Luhmann, la *organización* será la unidad que forman el *sistema organizativo* y su *entorno*. Será el término genérico que designe a ambos simultáneamente. El *sistema organizativo* será el sistema definido por el proceso continuo de comunicación que se desarrolla en la organización mientras ésta se mantiene en funcionamiento. Y el *entorno* será el conjunto de los objetos y de los sujetos que participan en el proceso de la comunicación, en el marco del sistema organizativo. Mientras el Instituto Pablo Neruda, por ejemplo, exista como *organización*, su *sistema organizativo* será el conjunto de actos comunicativos que tienen lugar en él o referidos a él (esto incluye, por ejemplo, lo que los padres hablan con sus hijos sobre él cuando están en su casa). Y su *entorno*, en contra de lo que pudiera parecer a simple vista, no será lo que hay fuera de los límites del Instituto, sino que incluye (también) a sus miembros (alumnos, profesores, padres, administradores, vecinos, antiguos alumnos o profesores, etc.) y sus recursos (edificios, mobiliario, tecnología, reglamentos, planes, y un amplio etcétera). Nótese que todos ellos forman parte del entorno del sistema organizativo, no del entorno de la organización. Respecto a la organización, obviamente, son elementos constitutivos. Por supuesto, si fuéramos el administrador y tuviéramos que pagar un salario a toda esa gente que *está* en la organización por el hecho de formar parte del entorno del sistema organizativo, buscaríamos otra delimitación del concepto; pero afortunadamente no es el caso» (López Yáñez, 2001a: 10).

³⁷ «La complejidad de un sistema no está determinada tanto por el número de sus elementos como por la necesidad de mantenerlos conectados entre sí. Para decirlo claramente: el hecho de que dispongan de estructuras de conexión es lo que hace complejos los sistemas. No es necesariamente más complejo un gran centro escolar que otro pequeño. Y con toda seguridad aquél no será más complejo si acaba de ser inaugurado mientras que éste es reconocido como una institución en su localidad.

cesos de cambio organizativo que hemos considerado único, autónomo e impredecible en cada organización³⁸, nos centraremos en el estudio de su núcleo fundamental: la naturaleza de las interacciones producidas dentro de las organizaciones escolares en el transcurso de su aprendizaje organizativo.

Para algunos autores el contenido de las relaciones internas es de naturaleza fundamentalmente comunicativas, ya que «los sistemas sociales son creados y mantenidos mediante actos y sucesos comunicativos y, al mismo tiempo, producen nuevos actos y sucesos comunicativos, los cuales constituyen los elementos propiamente dichos del sistema» (López Yáñez, 2001a: 8).

De ahí que, desde esta perspectiva, se considere como objetivo de estudio de las organizaciones educativas la identificación y el conocimiento de las perturbaciones internas, en su sistema organizativo y en su entorno, que obligan a desplegar esa serie de interacciones o flujos de comunicación (con muy diversas posibilidades y, por tanto, impredecibles). Siendo esto mucho más importante que la caracterización de los elementos estáticos constitutivos de las organizaciones, como suele ser lo habitual.

La estructura es obvia y claramente visible en las categorías y roles de la organización. A veces es manifestada deliberadamente en sucesos públicos; se utilizan rituales para confirmar el orden y celebrar y reforzar las verdades institucionales. *El proceso y la interacción son menos obvios y visibles, normalmente sólo se traslucen en privado y entre bastidores, donde los acuerdos pueden ser puestos a prueba y modificados, y las verdades desafiadas.* En estos encuadres, los intentos de interpretar la organización mediante un código racional, y como algo separado de las vidas,

motivos y personalidades de sus miembros, se derrumban completamente. Las relaciones de rol se convierten en amistad u odio. En las decisiones influyen la venganza, el rencor y las preferencias personales. Aquí se despliega la vida emocional de la organización, se articulan las quejas, resquemores y enfados; se permite que las antipatías salgan a la superficie y sean 'expresadas' (Ball, 1989: 272, la cursiva es nuestra).

Profundizando más en la naturaleza de dichas interacciones, algunos estudios de investigación (Hoyle, 1996; Ball, 1987; Bacharach y Lawler, 1980; Bacharach y Mundell, 1993) consideran que las movilizaciones internas en los sistemas organizativos, además de tener un contenido comunicativo, pretenden la satisfacción de una serie de metas, intereses, necesidades... más o menos conscientes.

Cada individuo actúa según sus intereses y responde a los intentos de otros para conseguirlo. Ningún participante tiene poder absoluto; éste está distribuido entre las instituciones y niveles del sistema educativo de forma simétrica. Los individuos pueden formar coaliciones en las que se comparte una subcultura para, utilizando el poder de forma sinérgica, alcanzar unos mismos intereses (Wallace, 2000: 613).

Identificar esa energía que alimenta e incentiva las interacciones y los flujos de comunicación dentro de cada escuela nos introduce en un campo de estudio de extraordinario interés y con un cierto auge en la reciente investigación educativa. Algunos trabajos de investigación (Hoyle, 1986 y 1988; Apple, 1987; Bacharach y Mundell, 1987 y 1993; Bacharach y Lawler, 1980; Ball, 1987, 1994 y 1997; Bacharach, Conley y Shedd, 1987; Barquín, 1990; Bates, 1989 y 1994; Benson, 1983; Hargreaves, 1993; Hoyle, 1986; Blase 1991; Anderson y Blase, 1994; Blase y

La razón principal es que el centro pequeño habrá creado a lo largo de su historia profundas y variadas estructuras de conexión: estructuras de creencias, de expectativas, de influencia, de afinidades sociales, de comunicación, etc. Por el contrario, el otro centro tan sólo contará con su estructura formal y administrativa; por el momento, su sistema relacional será aún muy débil y su papel en el mantenimiento de la conexión entre los elementos, muy poco relevante» (López Yáñez, 2001a: 11).

³⁸ Las interacciones, su naturaleza y el modo de concretarse en cada escuela no son unívocos, cristalizan de manera singularmente distinta en cada organización. A esta propiedad de los sistemas organizativos, López Yáñez (2001b: 6) la llama «equifinalidad: los sistemas pueden llegar al mismo fin a partir de configuraciones distintas de partida y, a la inversa, pueden llegar a fines o estados distintos a partir de la misma configuración de partida».

Anderson, 1995; González, 1989, 1990, 1994a, 1994b, 1994c, 1998 y 1999; Jares, 1995 y 1997; Santos, 1995 y 1994; Bardisa, 1993, 1995, 1997 y 1998; Valverde, 1997; Wallace, 2000; entre otros) han puesto de manifiesto que el complejo proceso de interacciones para la supervivencia de las organizaciones (ante las perturbaciones del entorno y las generadas por el propio sistema organizativo interno) no está exento de diferencias, conflictos y desacuerdos. Estos conflictos se abordan por los sujetos –actantes sociales en las escuelas– con una perspectiva y práctica política. Los estudios de micropolítica de lo escolar han focalizado su interés en el análisis de estas interacciones (en sus aspectos más funcionales y humanos), encontrando en el ejercicio de la capacidad de influencia el instrumento por el que los sujetos satisfacen sus intereses y metas individuales y colectivas. Esta corriente de investigación centrada en el estudio del funcionamiento interno y «real» de las organizaciones pone de manifiesto que, si bien el contenido del fluido animador de las interacciones es de carácter comunicativo, su finalidad es de naturaleza política.

Desde estas posiciones micropolíticas se tiene muy presente que a lo largo del proceso histórico de construcción social de cada escuela se van acuñando una serie de estrategias políticas con el fin de: (I) salvaguardar o conseguir «privilegios»; (II) influir en las decisiones del centro, y (III) lograr un cierto equilibrio emocional en los sujetos ante las sensaciones de pérdida o ganancia que se generan con la inevitable presencia de turbulencias surgidas en el entorno y en los sistemas organizativos de las escuelas.

Afirmado lo anterior, nos encontramos en mejor posición para concretar algunas reflexiones más específicas y funcionales sobre la finalidad política de las interacciones que se producen en las escuelas. Por ejemplo, sabemos que la necesidad de supervivencia emocional, de estima personal o de protección (Blase y Anderson, 1995) llevan al profesorado a luchar dentro de cada institución por todo

aquello que considera un derecho o un «privilegio adquirido». El profesorado percibe que para mantener sus «conquistas» profesionales necesita disponer de un cierto control y de una cierta capacidad de influencia sobre las decisiones estructurales y funcionales que orientan la vida escolar. Esta capacidad de influencia, que es «conservadora» cuando se ostenta y «crítica» cuando se pretende alcanzar, se consigue de dos maneras: (I) jerárquicamente, cuando es otorgada por las estructuras formales de poder (el nombramiento de director o de jefe de departamento, por ejemplo), y (II) estratégicamente, desplegando una serie de acciones y conductas (bien de *cotilleo*, *rumores*, *humor...* como señalaría Ball, 1989; o de *control en la toma de decisiones y en la información*, por medio de *alianzas*, *coaliciones* y la *asignación de «roles» de trabajo...* como expone Sparkes, 1990) a fin de poder ejercer su «influencia» o lograr una determinada conquista «entre bastidores» (Blase y Anderson, 1995).

En lo que se refiere al modo de desplegar este poder –ejercido siempre de manera «reservada»–, al analizar los estudios disponibles se observa, por ejemplo, el establecimiento de alianzas, coaliciones... que instrumentan las interacciones, los enfrentamientos y los «pactos» dentro de las escuelas. También, se constata cómo la concreción de estos modos de interacción no es ni mucho menos estándar, sino específica, otorga una determinada identidad al «mundo de la vida» de cada escuela. De esta manera, nos encontramos, con que el significado de las interacciones no es algo objetivo o unívoco, sino que es una construcción cultural y específicamente elaborada dentro de cada institución educativa.

El sistema organizativo se vale de la cultura para producir la operación que le es propia: la comunicación. Ella es la base, el referente, de toda comunicación. Tanto si el acto comunicativo lleva implícito la aceptación, el rechazo o la confrontación de puntos de vista, la cultura será la estructura sobre la que se establezca la comunicación, ya que estará conformando de un modo u otro las expectativas de aquellos que participan en ella (López Yáñez, 2001a: 10).

Se deduce, por tanto, de la lógica expresada por el profesor López Yáñez que en el seno de los flujos de comunicación existen dos grandes ingredientes³⁹ uno, político, de acción, y otro, cultural, de interpretación⁴⁰ y que, por tanto, forzosamente tendrán determinados ribetes específicos en cada realidad escolar⁴¹.

Algunos autores avanzan más respecto al modo estratégico de concretar los deseos de influencia y su correspondiente actuación política, hablando de determinados constructos con reglas internas que denominan las «lógicas de acción» (Bacharach y Mundell, 1993). Estos investigadores se valen de la observación de las conductas de los distintos grupos de interés⁴² tanto en su funcionamiento interno como en los enfrentamientos entre ellos para establecer determinadas «leyes» de funcionamiento.

Estas lógicas, además de hacer referencia a creencias e ideas, sobre todo se caracterizan por ser estructuras de acción que se manifiestan, especialmente, en los momentos de tur-

bulencia organizativa, es decir, cuando las prácticas de enseñanza se enfrentan a propuestas innovadoras.

Cualquier propuesta innovadora va a situar determinados usos, grupos y «lógicas de acción» –que hasta ese momento gozaban de una capacidad de influencia «consagrada»– en una posición «incómoda». Las actuaciones de innovación y asesoramiento incorporan ingredientes de perturbación en los sistemas organizativos que aceleran la puesta en marcha del conjunto de estrategias micropolíticas disponibles. *Ni que decir tiene que es necesaria una mínima comprensión de las «lógicas de acción» de cada organización para desarrollar cualquier actuación asesora.*

Los mecanismos utilizados para el desarrollo de la acción política en las escuelas se caracterizan por presentarse con una aparente racionalidad –aunque realmente son estrategias de enmascaramiento–, que suelen valerse de argumentos procedentes de la tradición cultural docente (la antigüedad, la titulación, el

³⁹ «Pero la comunicación no sólo produce y se basa en símbolos; también produce y se basa en acciones. Y las acciones también son organizadas mediante estructuras, que son esencialmente estructuras de influencia o de poder. De este modo, las expectativas a las que toda comunicación se refiere no son sólo expectativas referidas a cómo nuestro interlocutor va a entender nuestra propuesta, sino también a cómo va a actuar ante ella. Esta formulación nos permite integrar la teoría de los sistemas sociales de Luhmann con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1988) en un intento de superar el debate que ellos mismos establecieron. Tan sólo tendríamos que corregir a Habermas en el sentido de que toda acción en el seno de un sistema es comunicativa y no necesita responder a una intención para ello. Lo importante es que toda acción deja huella, se integra en una estructura –de poder– y en cierto modo la modifica» (López Yáñez, 2001a: 11).

⁴⁰ Algún autor (Wallace, 2000) incluso, aboga por la integración de las dos perspectivas, la política y la cultural, para una mayor comprensión de las actuaciones de las Administraciones educativas.

⁴¹ López Yáñez plantea una visión global de las dos realidades que explican la naturaleza de la interacciones o flujos de comunicación interna de las escuelas:

«En definitiva, los modos de entender y los modos de hacer de los participantes en un sistema organizativo delimitan y son delimitados por las dos estructuras básicas que conforman la unidad, la identidad del sistema: la cultura y el poder. Bajo este punto de vista, las organizaciones aprenden observándose a sí mismas desde sus propias estructuras; estructuras que tienen un carácter *cognitivo* porque se basan en el conocimiento ya adquirido y producen nuevo conocimiento, a lo largo de un proceso comunicativo que no se detiene mientras la organización existe como tal. Estas estructuras no están dadas de antemano sino que se construyen socialmente. Y hay que insistir en que *construidas socialmente* no quiere decir, necesariamente, construidas de manera consciente y deliberada. Nos parece demasiado restrictiva la idea de que *el conocimiento no es utilizable por los contextos locales sino cuando ha sido 'socialmente procesado', mediante alguna discusión colectiva y acuerdo sobre su validez y aplicabilidad* (Bolívar, 2000: 152). Al igual, que en los sistemas psíquicos, en los sociales el procesamiento de la información no siempre adopta pautas *racionales*» (López Yáñez, 2001a:11).

⁴² «En algunas escuelas, es frecuente que los profesores se relacionen con sus compañeros de manera más intensa que en una cultura de estricto individualismo, si bien lo hacen en pequeños y selectos grupos más que en el marco del centro en su conjunto.

Estas escuelas poseen lo que podemos llamar una cultura balcanizada –una cultura compuesta de grupos separados, a veces en competencia mutua, como si fueran ciudades-estado independientes relacionadas de manera muy débil–. Los profesores de culturas balcanizadas depositan sus lealtades e identidades en grupos de compañeros determinados; normalmente se trata de los compañeros que tienen más cerca en el trabajo, con los que pasan más tiempo y con los que se llevan mejor a nivel personal. La existencia de estos grupos en un centro refleja –y refuerza– con frecuencia distintas perspectivas de grupo sobre los estilos de aprendizaje, el currículum y la disciplina. Las culturas balcanizadas no son privativas de profesores conservadores; también los grupos de profesores innovadores, que se consideran por delante de sus compañeros, pueden marginarse del resto del centro de maneras claramente perjudiciales para el desarrollo global de la institución» (Fullan, 1994: 153).

modo de acceso al puesto de trabajo, la tradición «científica» de la asignatura que se imparte o la, mejor o peor, consideración de «moda» que la referida asignatura posea en un determinado momento, etc.) para obtener los beneficios buscados. La presencia de estos mecanismos, su reclamo y su articulación individual o grupal nos confirma dos cosas: (I) la naturaleza «política» de la construcción de esa realidad social y cultural que es cada escuela, y (II) la «crisis» que se genera cuando esa construcción es puesta en «tela de juicio» por las propuestas de innovación y cambio (Ball, 1989).

En el caso de las escuelas, la posición que se ocupa y la capacidad de influencia que se puede ejercer se manifiestan fundamentalmente en el papel que se asume a la hora de decidir una determinada estructuración del currículo (las cargas lectivas) y de manera particular en la definición de los horarios (Ball, 1989). Estos aspectos son precisamente los que abordan las «buenas propuestas de innovación», y no es, por tanto, sorprendente que se produzcan fuertes reacciones ante el cambio.

En cuanto a los lugares en donde se pone en juego la interacción de los grupos (la «arena política») se consideran, en realidad, todos aquellos que ofrecen cobertura a las acciones cotidianas en las escuelas. Los espacios de confrontación no quedan restringidos a las reuniones formales e instituidas (en

esos momentos las posiciones ya suelen estar decididas), sino que encuentran un terreno propio en las conversaciones informales de *pasillos, cafetería, sobremesa, sala de profesores*. Es en estos lugares donde se adoptan las decisiones importantes, se asumen acuerdos, se negocian nombramientos y se logran o bloquean ascensos⁴³. Hoy, incluso, se suele situar, además, en el *distrito escolar* la «arena» de esta acción política.

Lo que hemos descrito hasta ahora sobre el componente político de la construcción escolar puede llevarnos, y así lo conceptualizan algunos autores como Ball, a una concepción conflictiva de las relaciones entre los profesionales. Sin embargo, también es verdad –según Blase, Anderson y Giddens, entre otros– que el poder puede desempeñar un papel muy relevante como energía promotora del acuerdo, el consenso y la innovación, y constituye una fuerza vital para promover cambio institucional. Sea una u otra la concepción que se tenga de poder, lo que no tiene sentido es ignorarlo, como sucede con muchas de las teorías racionalistas dominantes sobre la organización, la formación del profesorado y la innovación. El poder es un componente estructural, de proceso y de interacción, que se hace presente, una y otra vez, a la hora de ir afrontando cualquier innovación de las prácticas docentes. «Ese proceso de aprendizaje

⁴³ «La micropolítica no termina cuando se ha agotado el orden del día, no se detiene en la puerta de la sala del comité; es un proceso dinámico en marcha. Es polifacética, indicativa y oscura. Aparece cuando menos se espera, favorece el encuentro fugaz, el memorando en apariencia inocente, el comentario improvisado. Conciernen a las relaciones, no a las estructuras, al conocimiento más que a la información, a la conversación más que al papel. Aun entonces es raro que se la exprese directamente. La insinuación, la referencia cautelosa y el eufemismo constituyen el léxico de la política. Es la esencia de la comprensión y la incomprensión mutua, de la negativa posterior, de las fuentes informadas y los relatos de segunda mano. Negocia ganancias a corto plazo, conveniencias y pragmatismo, no metas, principios e ideales a largo plazo. La política es un campo para que la personalidad dominante se destaque, y para despertar las burlas del agresivo. Se la encuentra en la crítica ocasional tanto como en las posiciones consolidadas, en el elogio inesperado como en la acusación inmerecida, en las relaciones entre los sexos, entre jóvenes y viejos, y en las relaciones raciales, tanto como en las estructuras departamentales. Une a los enemigos y divide a los amigos. Es el nexo en el que la estructura formal de roles interacciona con el modelo informal de influencias. Es agudeza del juicio y habilidad para formar coaliciones, más que una cuestión de posición. Así, el poder es una meta, un resultado, más que una condición previa del proceso político. También es una carrera, un medio, un canal; para algunos es un modo de vida, un fin en sí mismo. Es lo que hacen. 'La comprensión de los sucesos políticos es una herramienta para la vida, un instrumento mediante el cual se alcanzan otras metas' (LANE, 1959: 111). En el terreno micropolítico se ganan y se pierden reputaciones, aunque la reputación es un recurso esencial tanto como un resultado. Es, quizá, una preocupación masculina, un 'juego entre niños'. Como adjetivo, la voz 'político/a' ocupa una delgada línea divisoria entre el insulto y el elogio. A la persona política se la admira, y se desconfía de ella al mismo tiempo. Dedicar la propia vida a la política es quedar contaminado por ella. Puede explicar el ascenso meteórico y la caída vertical. Ser político a menudo significa ser poco limpio. [...] Pocos progresos se harán en el campo de la organización escolar hasta que reconozcamos y empecemos a analizar los procesos de la micropolítica. Es necesario tomar menos en serio la labor de los teóricos sin experiencia práctica, y mucho más en serio el conocimiento común de los profesores» (Ball, 1989: 240).

queda plasmado en estructuras sociales (de vínculos y de poder) y en estructuras de significado (normas, valores, conocimiento, etc.)» (López Yáñez, 2001b: 7).

Cualquier actuación asesora necesita conocer e incorporar estos componentes estructurales, utilizando los recursos del aprendizaje organizativo con un sentido creativo y orientándolos hacia una mejora éticamente conformada. Podemos y debemos hacer esfuerzos para trabajar con las organizaciones al objeto de que se puedan ver las cosas de otra manera, pero es imprescindible que nosotros aprendamos antes a ver la organización del modo en el que ella se ve a sí misma. De lo anterior no debe concluirse, sin embargo, que las innovaciones son sólo una cuestión de política interna de las escuelas. El cambio es una cuestión de apropiación interna de las escuelas, pero promoverlo es una responsabilidad compartida con la política con mayúsculas, con la política vecinal, de distrito, de barrio... del entorno cercano. Estos colectivos poseen auténticas posibilidades de implicación mutua y con los centros educativos en un determinado sector.

4. REVISIÓN CRÍTICA

Hemos facilitado hasta ahora una panorámica de los conceptos utilizados como referencia –por nuestra parte– a la hora de asesorar una serie de innovaciones en un determinado periodo (1995-2000) y con determinado grupo de centros en los «márgenes». Todos los conceptos referidos conformaban nuestro *background* profesional con el que nos sentíamos capacitados para abordar la referida tarea. Esta ha sido la razón de haberlos puesto de manifiesto en este capítulo.

Sin embargo, sabemos de la evolución, la reafirmación o refutación de algunas de estas ideas. Las reflexiones que expondremos a continuación son producto de la insatisfacción –que nos han producido algunas de nuestras prácticas– y de la investigación que sobre la innovación en educación han seguido generándose.

Este apartado pretende, por tanto, afrontar la tarea de revisar críticamente los conceptos expuestos, avanzando, para ello, en el conocimiento de los procesos de innovación y su asesoramiento, con el fin de abordar, con el mayor rigor posible, el estudio de caso que presentamos en el capítulo quinto de esta investigación.

Un trabajo de las características del que estamos abordando exige poner en evidencia la complejidad de los procesos de innovación educativa y la funcionalidad de los contextos a la hora de explicarlo. Deberá, por tanto, poner en evidencia la presencia colonizadora y reinterpretada de los referidos contextos en la conformación del «mundo de la vida» de cada institución educativa (a esta tarea dedicamos fundamentalmente el capítulo quinto). Esta pretensión sería difícil de lograr si no recogiésemos, hasta el último momento, el debate al que se encuentran sometidos los conceptos ya expuestos sobre innovación, asesoramiento y «gramática» del dispositivo escolar.

El desarrollo de un sentido profundo del proceso de cambio mediante la acumulación de perspectivas y de sabiduría en diferentes situaciones y a lo largo del tiempo puede que resulte ser lo más práctico que podemos hacer. Seguro que más práctico que los mejores modelos paso-a-paso, porque estos modelos o bien no funcionan, o funcionan sólo en algunas situaciones o sólo tienen éxito en breves periodos de tiempo y, en cualquier caso, no son nada prácticos (Fullan, 2001a: 63).

Algunos elementos de este debate ya se han insinuado a lo largo de los apartados anteriores, sin embargo, consideramos que es conveniente dedicarles un cierto espacio para profundizar.

El modo habitual de ejercer nuestra tarea asesora ya permitía realizar una continua revisión teórica y práctica de los conceptos en los que se sustentaba. Esta circunstancia nos ha facilitado la categorización de esta revisión en torno a una serie de aspectos: (I) La conceptualización de la innovación educativa como un

problema emocional, de sentimientos, de escucha, de apropiación y de compromiso más que una secuencia de planificación lógica, paso a paso; (II) el valor de referencia que la colaboración profesional debe tener en cualquier innovación; (III) la necesaria focalización de las actuaciones de innovación y de asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje; (IV) las acciones de pacto y de consenso –social y profesional– que debería promover la administración en la iniciación y desarrollo de las innovaciones; (V) la capacitación profesional que deben generar las innovaciones en aquellos que son los protagonistas, y (VI) la necesaria finalidad ética que se exige de cualquier innovación para considerarla como tal, trascendiendo el pesimismo de la lógica de los hechos y situando por delante como idea sobre el «deber ser» la de una «buena educación para todos».

4.1. Las limitaciones de las teorías de «cambio planificado»

Como digno exponente de un momento histórico de deificación del contenido tecnológico, las tesis de «cambio planificado» se han mantenido como un referente inspirador del desarrollo de innovaciones en educación. La concepción de que la innovación es el resultado de una acción estratégica coherente con una cierta lógica lineal, ha sido una visión de la que incluso nosotros hemos participado en el momento de ejercer nuestra tarea asesora⁴⁴.

La idea básica subyacente a las teorías de cambio planificado es que la innovación se produce esencialmente a partir de modelos preestablecidos que se desarrollan mediante una tecnología que incluye fases, estrategias y roles asignados a los diferentes agentes. A partir de esta idea común, queda a la consideración de los distintos enfoques el reparto de responsabilidad entre los denominados *agentes internos* (los miembros de la organización y por extensión de la comunidad educativa) y los

agentes externos. Sin embargo, la confianza en este modelo ha decaído en los últimos años. Y ya sabemos que cuando la incertidumbre aumenta, también aumenta el riesgo de caer en las redes de cualquier predicador de afilada retórica... Está por dilucidar el potencial de la nueva perspectiva del aprendizaje organizativo, así como la seriedad de sus intenciones (López Yáñez, 2001a: 3).

Los políticos tienen que asumir que su política no debe ser objeto de ejecución lineal, sino, más bien, de *re-invencción* en cada nivel del sistema. Lo que en último extremo ocurre en los centros y aulas tiene menos relación con las intenciones de los políticos que con los conocimientos, creencias, recursos, liderazgo y motivaciones que existen y operan en los contextos locales. Éstos son algunos de los factores que producen lo que Richard Elmore (1983) ha denominado 'el poder de las bases sobre los de arriba' (Darling-Hammond, 2001: 277-278).

Las tesis del cambio planificado generan confianza en aquellos que desarrollan tareas asesoras, a riesgo de olvidar los procesos y ritmos específicos del aprendizaje organizativo de cada escuela (López Yáñez, 2002) y de alejar el foco de la innovación de aquello que sucede en las aulas, alrededor de los aprendizajes. La lógica de la planificación permite con cierta facilidad introducir cambios superficiales, que no amenazan «seriamente» las estructuras existentes, sin embargo no suelen llegar a cambiar las estructuras profundas –de funcionamiento real– de la enseñanza y de las escuelas. Aspecto que, por otra parte, y como Rudduck (1991) ya planteaba, es una pretensión de una enorme dificultad en cualquier caso.

[...] Los sistemas aprenden por el hecho de desarrollar estructuras basadas en el conocimiento y en la comunicación, mediante las que interpretan de manera colectiva el significado de los acontecimientos que tienen que ver con ella y mediante las que orientan la acción. Esta concepción reúne el potencial suficiente para aglutinar las teorías derivadas de la tradición

⁴⁴ Podemos leer, al respecto, en este mismo capítulo, el apartado 2.3. «Una secuencia de práctica asesora».

del cambio planificado y, al mismo tiempo, de las teorías de la complejidad, el caos y la evolución en las organizaciones. Bajo este punto de vista, el aprendizaje aparece como una propiedad de los sistemas complejos mediante la que afrontan la complejidad inherente a su entorno y a sus propias estructuras; también como un proceso basado en la comunicación que produce esas estructuras mediante las que la organización alcanza algún tipo de funcionamiento integrado y coherente con su propia *lógica interna*. En consecuencia, el aprendizaje lleva a las organizaciones por caminos diversos y esencialmente imprevisibles: tanto la crisis y el conflicto como la estabilidad; tanto los pequeños ajustes como la creatividad y la innovación; tanto la mejora como la corrupción o el deterioro. Todos los estadios de aprendizaje son dignos de ser tenidos en cuenta cuando analizamos la evolución del sistema organizativo. Las acciones intencionales que conducen a la innovación y a la mejora están obligadas a comprender la identidad de la organización para establecer allí el punto de partida (López Yáñez, 2001b: 16).

Desde la posición de «cambio planificado» se había considerado la cultura profesional de cada escuela como una «barrera» que había que superar. Desde la óptica del «aprendizaje organizativo» la cultura escolar pasa a ser un «puente» para la mejora. Hoy sabemos que el problema del cambio tiene más que ver con el significado que inspira en los sujetos que con el desarrollo de un conjunto de estrategias para su gestión e implantación.

Si, como se ha constatado, el cambio de las estructuras organizativas tiene escasa influencia directa en la práctica docente de aula, y la 'gestión basada en el centro', como parte fundamental de la reestructuración escolar, si bien altera la estructura de gobierno de los centros y las relaciones de docentes, no ha afectado a la práctica docente del aula, ello proviene –dice Fullan (1991: 202)– de haber incidido en la estructura, pero no en la cultura (Bolívar, 1999: 212).

De ahí que la propuesta que hoy comenzamos a apoyar es aquella que intenta promover desde las escuelas un tipo de desarrollo organizativo (proceso de aprendizaje inevitable generado por las perturbaciones internas y del

entorno) en donde «lo que prevalezca sea un tipo de relaciones que capaciten a todos los sujetos para llegar a nuevas 'autocomprensiones' de su realidad que les den poder. Desde este posicionamiento crítico se sustituyen las formas más tradicionales de concebir y hacer el liderazgo en las escuelas, es decir, aquellas formas privilegiadas y elitistas del liderazgo –como lo define Smyth–, reemplazándolas por una opción que estimula el diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje, convirtiéndolo en un discurso crítico sobre lo pedagógico como contraste y alternativa al gerencialismo escolar» (Smyth, 1994a) (Hernández Rivero, 2002: 48-49).

Es posible construir un modelo general de asesoramiento a las escuelas y al profesorado que, como consideran Escudero (1992b) y Hernández Rivero (2002), se asiente en una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica educativa –de modo que la una y la otra se hallen recíprocamente interconectadas– y en una concepción de la innovación educativa como un proceso complejo. Esta concepción de la innovación exige, por otra parte, la contribución de diferentes agentes y funciones, entre ellos la de aquel asesor que, compartiendo con otros agentes el liderazgo pedagógico, facilite la creación de condiciones para el desarrollo organizativo; apoye la validez del conocimiento práctico de los profesores; preste atención al entorno –escuela, comunidad, sector o zona escolar– en el que adquieren significado los problemas, y que fomente una cultura de compromiso colegiado con la transformación de la realidad, coherente con el desarrollo de procesos éticos de innovación.

En estos momentos pensamos que sería preciso partir de las prácticas docentes para pasar después a los posibles cambios estructurales, si éstos se requieren. Se trataría de comenzar haciendo explícito por qué motivo entendemos que son buenas determinadas prácticas de enseñanza-aprendizaje; a continuación, es preciso detectar qué se necesita para que puedan desarrollarse y, por último, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y

aprendizaje que deseamos (Bolívar, 1999 y 2000).

De este modo, el aprendizaje aparece como un recurso del sistema ante la complejidad; ante su propia complejidad interna y ante la complejidad del entorno, de la cual debe dar cuenta. Aprendizaje significa autoorganización del sistema, que continuamente responde a los cambios externos e internos con ajustes en sus estructuras: cambian los sistemas de creencias, las expectativas, las alianzas, la configuración del poder, los modos de hacer y de expresarse, etc. Todo se transforma, y no necesariamente porque alguien decida hacerlo, sino porque lo de antes deja de tener sentido o validez y se hace necesaria una nueva pauta (López Yáñez, 2001a: 12).

4.2. La colaboración profesional en la innovación educativa

Otra de las revisiones tiene que ver con los modos de proceder al poner en marcha procesos de innovación con sentido. Afecta al debate sobre el significado y el papel de la colaboración a la hora de promover que los procesos de autorregulación interna en las escuelas puedan ser innovadores.

Desde un modelo crítico de innovación se ha considerado que cualquier iniciativa de cambio que pueda considerarse como tal debe pretender, como un proceso interno de desarrollo profesional y organizativo, instaurar y mantener el análisis y la reflexión colectiva sobre un determinado aspecto de la realidad con el propósito de transformarla (Giroux, 1990; Freire, 1990; Hernández, 1999). Este ambicioso objetivo ha generado, siempre, una enorme insatisfacción en los docentes y asesores a la hora de intentar incorporarlo en su práctica profesional.

Todo el mundo reconoce que, como señalaba Nicos Poulantzas (1978) en *La crisis del*

Estado, vivimos un momento histórico caracterizado por una ausencia de ideas de liderazgo social –de «narrativas», como diría Postman (1999)– que nos privan de referencias a la hora de pretender trascender lo cotidiano. Por el contrario, se prioriza la solución técnica y el despliegue de soluciones prácticas que exigen un plazo corto de aplicación dentro de una realidad concebida como la menos mala de las posibles.

En este contexto de ideas se puede entender que es una empresa de «titanes» considerar la reflexión colectiva una exigencia para permitir caracterizar cualquier mejora como tal. Esta pretensión sería tan contraria a lo que suele ser lo habitual que, si bien debería constituir una finalidad, no estaríamos en condiciones de plantearla como requisito previo en un proceso de negociación con los centros (Fullan, 1994; Taylor y Teddlie, 1992⁴⁵...).

Antonio Bolívar, en algunos de sus trabajos (1999a, 1999b, 2000a, 2000b y 2000c), recoge las aportaciones de Hargreaves (1993 y 1996b), Huberman (1993) y de Westheimer (1999), y nos invita a reflexionar sobre los conceptos de colegialidad y de colaboración planteados como condición para el desarrollo de innovaciones.

Bolívar (2000c) nos habla de *la legitimidad* de dos posibles tipos de «comunidad profesional»: (I) la *liberal*, que «diferencia lo personal y lo profesional» y que se caracteriza, entre otros rasgos, por una práctica docente basada en «la responsabilidad personal por el éxito de sus alumnos, su currículum y su disciplina», y (II) la *comunitaria*, «más afectiva o familiar, mezclando lo personal, social y profesional», caracterizada en su práctica docente «por [la presencia de trabajos incorporados] en proyectos conjuntos buscando el éxito de los alumnos, el currículum y las disciplinas». Es decir, por una práctica soportada en una

⁴⁵ Taylor y Teddlie (1992: 10) afirman al respecto:

«Los profesores con los que trabajamos en el estudio no alteraron sus prácticas... Aumentar su participación en la toma decisiones no influyó lo suficiente como para que se vencieran las normas de autonomía y aislamiento y los profesores se sintieran capacitados para colaborar con sus colegas».

estrecha comunidad construida de ideas y prácticas.

Frente a una valoración superficial de los aspectos positivos de uno y otro tipo, Bolívar considera que «las conclusiones ejemplares que extrae Westheimer (1998) de sus estudios de caso son hasta qué punto la retórica de la comunidad profesional y la colaboración ha privilegiado un tipo, desdeñado el otro y camuflado las diferencias. La autonomía profesional, como aparece en la comunidad 'liberal', no está reñida con un buen funcionamiento del centro educativo. [...] la perspectiva liberal de centro educativo (muy presente, por ejemplo, en los 'buenos' institutos de Enseñanza Secundaria) nada tiene que envidiar en los niveles educativos conseguidos en el alumnado» (Bolívar, 2000c: 13).

Nos encontramos, por tanto, en una encrucijada en la que se equiparan dos modos distintos de construir la realidad de cada escuela y de entender la realidad social. Sin embargo, es de resaltar el valor de estas reflexiones al poner las cosas en su sitio, ayudándonos a pensar en la posible ingenuidad que supone considerar el desarrollo de la «colaboración profesional» como la única opción estratégica que puede otorgar sentido a la tarea asesora. Pretender cambiar de entrada, y como única opción, las ideas, normas y prácticas con las que unos profesionales se dotan para funcionar, puede entrañar una cierta osadía y una cierta postura «salvadora» intolerable. Sin embargo, y esto es una reflexión basada en nuestra experiencia, tampoco podemos ignorar que, si bien la colaboración profesional no puede constituirse en una exigencia *per se*, la «comunidad liberal» y la «comunidad comunitaria» son opciones diferentes con distinto valor ético a la hora de aportar sentido a cualquier innovación.

El mismo Bolívar (2000c: 13) pone de manifiesto el valor «instrumental» que tiene la «comunidad» para la opción «liberal» y el énfasis que pone en el desarrollo de la «iniciativa personal y los derechos individuales entre alumnado y profesorado»; frente al modelo

«comunitario», cuyo «énfasis se coloca en la interdependencia y la acción colectiva entre alumnado y profesorado». Este análisis nos permite avanzar un poco más a la hora de asociar el calificativo de legitimidad a cualquier práctica innovadora.

Rattray-Wood y Parrot (1989), a partir del esquema que utiliza Habermas para explicar las crisis en los sistemas capitalistas occidentales de tradición democrática, comparan la *legitimidad* de dos escuelas que, asumiendo los mismos principios organizativos, se aplican en dos contextos muy distintos. Para estas autoras la legitimidad de las prácticas de innovación tiene una definición contextual de reciprocidad entre los tres sistemas sociales que conforman nuestra realidad (político-administrativo, económico y sociocultural), de tal manera que la inexistencia de equilibrio entre las decisiones administrativas, la inversión económica y las compensaciones sociales genera una crisis de legitimidad de las actuaciones.

Para ello, comparan las prácticas de dos escuelas. Una de ellas es la Escuela de Primaria de Coolaroo, situada en la zona norte de Melbourne, en un suburbio carente de servicios sociales, en donde un 37% de sus alumnos es inmigrante de 14 nacionalidades diferentes y cuya lengua materna no es la inglesa. En la entrevista que se le hace a la directora de la escuela se puede observar –según las investigadoras– la falta de legitimidad de las prácticas ejercidas desde una perspectiva de «comunidad liberal».

A pesar de que en Coolaroo se utilizaron las más modernas técnicas de planificación escolar en el diseño de las instalaciones físicas, el fracaso de las autoridades en su intento de comunicar con los padres de los futuros alumnos, con anterioridad a la construcción de la misma, pone de manifiesto lo impropio de las planificaciones maravillosas. A los padres se les ofrecieron unas soluciones técnicas y culturales que no entendían, y, por consiguiente, se produjo en ellos una crisis de motivación frente a la escuela como institución educativa. La carencia adicional de otros servicios dentro de la comunidad, en esta zona suburbana,

favorecía también esa crisis de motivación y cultural.

Los padres de los alumnos de Coolaroo sufren también los efectos de la crisis de motivación al verse en una situación inevitable de desempleo y, al mismo tiempo, desear integrarse en el mundo del trabajo una vez sobrepasada la edad de escolarización obligatoria. Por esta razón, los objetivos de la educación quedan en entredicho, y se produce una crisis de legitimidad, con lo que se hace difícil mantener en la comunidad un sentimiento de participación educativa.

El profesorado de Coolaroo participa activamente en el desarrollo y en la planificación del currículum (han llegado a la conclusión de que es necesaria una continua revisión del programa en función de los niveles que van alcanzando sus alumnos). Se organizan actividades educativas e informativas para la comunidad. Todo ello es insuficiente para contrarrestar las fuerzas exteriores, tales como los efectos del desempleo, por lo que parece imposible poder neutralizar los efectos de las crisis de legitimidad y de motivación (Rattray-Wood y Parrot, 1989: 56).

La otra escuela es el Braemar College, una institución católica de Enseñanza Secundaria, situada en un lugar paisajísticamente privilegiado; la dirección del centro es la propietaria, mediante una sociedad limitada, la Braemar College Limited; su alumnado se desplaza en autobús desde distintos barrios residenciales. En la entrevista que le hacen a la directora sobre los objetivos de la escuela, desde un planteamiento de «comunidad liberal», responde que...

Braemar ha decidido que nuestra finalidad es instruir en el razonamiento lingüístico y en el razonamiento numérico, por eso la mitad del programa semanal –la mitad de las clases– las dedicamos al Inglés, al Francés, a las Matemáticas y a las Ciencias.

Seis meses antes de que los alumnos ingresen en la escuela les hacemos un examen, informativo para los padres, para detectar posibles deficiencias en la lectura o en las Matemáticas. Planificamos las actividades que deben realizar durante esos seis meses, y al cabo de este tiempo, en el primer día de escuela, se les pasa

una nueva prueba cuyos resultados sirven para clasificar a los alumnos en tres clases. [...] No tengo noticia de ningún antiguo alumno nuestro que esté sin trabajo. Trabajamos mucho en el programa de acceso al mundo laboral. Si algún antiguo alumno busca empleo y se pone en contacto conmigo, nos ponemos a trabajar en ello y a contactar con los padres.

En una escuela como la nuestra existe una comunicación activa entre padres, alumnos y profesores por lo que se refiere a las asignaturas que el alumno debe cursar (Rattray-Wood y Parrot, 1989: 56).

Estas autoras terminan su análisis comparativo afirmando que existe ese equilibrio, en el caso del Braemar College, de reciprocidad entre los tres sistemas (político-administrativo, económico y sociocultural –fórmula habermasiana–) y, por tanto *legitimidad* en la acción:

Parece que para los clientes de Braemar y para quienes diseñaron su currículum, la situación de desempleo es la expresión más amenazadora de la crisis económica. Aunque es evidente que la crisis de legitimidad ha tenido un cierto impacto en las escuelas, esa gente ha reaccionado centrando sus propósitos educativos particulares en desarrollar unas condiciones que presuntamente van a ser las más valoradas por las autoridades que rigen el mundo del trabajo en la distribución de los puestos de trabajo, cada vez más escasos. Con independencia de que los padres acepten o no el orden político establecido, parece que asienten en los programas educativos basados en controles técnicos derivados de los intereses políticos y empresariales. [...] Braemar ofrece abiertamente su programa y, a juzgar por su número de alumnos, la escuela tiene mucho éxito. A juicio de sus clientes, la educación se legitima por la oferta que se hace de cualificaciones y de capacidades que permitan la obtención de un posterior empleo (59).

Esto claramente no sucede en el caso de la Escuela Primaria de Coolaroo.

Esta comparación pone en evidencia el distinto grado de valor y de funcionalidad de los dos tipos de colaboración profesional según el sistema social-cultural ante el que deba responder. La «comunidad liberal» y la «comunidad comunitaria» son opciones que cumplen

cometidos diferentes en ese pretendido equilibrio entre sistemas sociales, basándose en la reciprocidad de necesidades y respuestas entre el sistema político-administrativo, el económico y el sociocultural de los que las escuelas como organizaciones y recursos sociales no pueden zafarse.

Por encima de cualquier consideración sobre la colaboración profesional como estrategia organizativa, existen razones para pensar que este modo de trabajo (en los términos que hemos definido «comunidad comunitaria») se convierte en un componente fundamental de legitimidad para las prácticas escolares y de innovación en determinados contextos socioculturales más «marginales».

Dicho lo anterior y retomando nuestro argumento –aun sabiendo el distinto valor que poseen ambas opciones de colaboración profesional– pretender cambiar las prácticas y las ideas de los profesionales acerca de cómo llevar a cabo su trabajo a través de la acción asesora es un objetivo de desarrollo dialógico, que no puede ser objeto de imposición. La tarea asesora debe moverse dentro del respeto a los conceptos y a las creencias y no puede partir de la exigencia al profesorado de una declaración de fe sobre la «bondad» de la colaboración y de la colegialidad profesional. Esto sería una conquista –irrenunciable– a más largo plazo, facilitada por una cobertura administrativa local, regional y nacional y desde un contexto político, social y profesional de ideas desplegadas de una forma coherente.

Ante la dificultad real de lograr la colaboración profesional profunda (frente a la superficial que denuncian Fullan y Hargreaves, 1997), sería necesario «comenzar con pasos concretos, como planificar conjuntamente con (algunos) colegas del departamento o ciclo algu-

nas unidades didácticas, empezar a observarse mutuamente en clase, ponerse de acuerdo para trabajar con otros en algún problema, poner en práctica e intercambiar las experiencias decididas, llevarlas a cabo al mismo tiempo, formar un grupo de trabajo, etc. En suma, en lugar de hablar de la colaboración en general conviene analizar los diversos frentes en que se desarrolla el trabajo docente, volver a analizar el trabajo en equipo, sus problemas y habilidades, etc.» (Bolívar, 2000: 17).

Esta dificultad para conseguir la colaboración profesional no quita relevancia ética a su búsqueda incesante como componente básico para que alcancen el sentido que necesitan las propuestas innovadoras (Fullan, 1994; Rosenholtz, 1989⁴⁶). El trabajo colegiado, o si queremos el trabajo «comunitario», desarrolla una conciencia solidaria necesaria a la hora de encontrar referencias éticas para el desarrollo de innovaciones⁴⁷ y, por otra parte, es algo necesario si queremos realmente promover cambios profundos.

McLaughlin y Talbert (2001) llevaron a cabo estudios detallados de comunidades profesionales de aprendizaje en dieciséis escuelas de Bachillerato superior. Hallaron que sólo tres de los dieciséis centros poseían fuertes comunidades profesionales de aprendizaje [...] y que en algunos departamentos existían comunidades fuertes y en otros comunidades débiles. En un centro, por ejemplo, vemos que en el departamento de inglés de Oak Valley identificamos la cultura y la comunidad profesional más fuerte de todo nuestro estudio, mientras que en la misma escuela, en el departamento de ciencias sociales, se hallaba entre los más débiles en este sentido.

Un profesor veterano de inglés de Oak Valley comenta: 'cada día los profesores nos intercambiamos muestras de las lecciones que

⁴⁶ Fullan (1994: 151) afirma:

«Como observa esta autora [se refiere a Rosenholtz, 1989], en las escuelas eficaces la colaboración está asociada con normas y oportunidades de mejora continua y de formación permanente: 'Se asume que la mejora de la enseñanza es una cuestión colectiva más que individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjuntas con los compañeros son las condiciones en las que los profesores aprenden y mejoran' (73)».

⁴⁷ Insistimos, por tanto, en la superior fuerza transformadora que tiene el modelo de «comunidad profesional» en donde la identidad individual se incorpora en ese «sentido de identidad comunitaria, expresado individualmente», tal y como Bolívar la caracteriza.

hemos impartido, o tareas que hemos preparado y comentamos si resultaron bien y si se deberían enfocar de forma diferente. Si un profesor nuevo entra en el departamento, recibe el apoyo inmediato de un par de compañeros... y archivadores y disquetes; en realidad, se pone todo a su disposición' [...]. En cambio, los profesores del departamento de ciencias sociales hablan de 'mis materiales' y nunca se refieren a sus colegas como recursos.

Lo más significativo de todo es que los diferentes profesores, cuando hablan de los estudiantes, reflejan concepciones radicalmente distintas sobre el aprendizaje. Los comentarios de los profesores de inglés son siempre positivos: 'tenemos estudiantes excelentes, cooperan y existe una buena relación con el profesorado'. En cambio, un profesor de ciencias sociales decía: 'Los chicos no están interesados en el conocimiento. No todos, pero en general... no les importa, sencillamente no quieren aprender.' Fíjese que se está hablando de los mismos estudiantes.

McLaughlin y Talbert resumen la situación de los dos departamentos de Oak Valley: 'En el departamento de ciencias sociales, la autonomía significa aislamiento y refuerza las pautas individualistas y conservadoras. En el departamento de inglés, la autonomía profesional y la solidez de la comunidad se refuerzan mutuamente, no son antagónicas. El apoyo recíproco y la interacción permiten que los profesores individualmente reconsideren y revisen su práctica en el aula con confianza, porque las normas del departamento son negociadas y comprendidas por todos' (Fullan, 2001: 61-62).

Nos seguimos situando, por tanto, dentro de posiciones conceptuales y prácticas «comprometidas» con la transformación de la realidad y con el desarrollo de un sentimiento y una práctica profesional basados en la conformación de comunidades identitarias. «Aunque quizá sea en exceso moderno, dar, en cierta medida, la vuelta a la lógica comunitaria, es tomar los centros escolares como un recurso de la comunidad local para la educación de la ciudadanía» (Bolívar, 2000b: 18).

Nos mantenemos en la línea teórica de autores como Freire (1975, 1990a, 1990b, 1993, 1994 y 1997b), Freire y Macedo (1989), Macedo (1994), Giroux y McLaren (1990) o Escudero (2000)⁴⁸. Consideramos que la práctica colectiva y dialogada es lo que permite avanzar éticamente a una sociedad, una escuela, un profesional; la que consigue generar conocimiento válido (Habermas, 1988b) y la que envuelve de sentido cualquier acción de innovación en las escuelas⁴⁹.

No sólo tenemos entre manos un objetivo móvil y cambiante, sino que lo estamos ensayando en contexto social. Las soluciones deben venir del desarrollo del *sentido compartido*. Es en la iteración entre el sentido y la acción colectivos e individuales donde se libra la batalla del cambio (Fullan, 2002: 42).

Con esta revisión, lo que hemos pretendido poner de manifiesto es que siendo la «colaboración profesional» un objeto y un objetivo de trabajo, al servicio de las preocupaciones de los profesores y de los aprendizajes, no debe-

⁴⁸ Escudero (2000: 80-81) considera:

«Trabajar sobre calidad y mejora exige disponer voluntades, contraer compromisos y prestar a estas tareas afanes, dedicación y esfuerzos. No le demos más vueltas: sin estos ingredientes no hay proyectos que se puedan preciar de tales. Una reserva que puede surgir de inmediato ante esa proposición, que a todas luces ofrece una cara un tanto voluntarista, bien podría traducirse en una consideración y pregunta como la siguiente: tal vez sí, ¿pero por qué hacerlo? [...] No entiendo que sean fáciles las respuestas a cuestiones tan de fondo como éstas. Pero, sin entrar de lleno en el asunto, me parece que procede una pequeña indicación. O conectamos y radicamos el imperativo de la mejora en una óptica de responsabilidad social y moral con la tarea de proveer una buena educación a nuestros jóvenes o, por más vueltas que demos al asunto, difícilmente podremos encontrar una salida mínimamente airosa».

⁴⁹ Por insistir un poco más en ese componente «utópico» y de compromiso que debe incorporar cualquier práctica asesora, transcribimos la consideración que hace Jares (1997: 61), recogiendo una cita de González (1989: 123), sobre la necesidad de incorporar en las acciones de innovación la preocupación por la transformación de las estructuras, prácticas y valores educativos de las personas que intervienen en sus procesos, así como las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. «Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar 'las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes'».

ría ser nunca una exigencia decretada. Es decir, un modo de trabajo impuesto desde el principio que, de hecho, puede paralizar su verdadero surgimiento.

En definitiva, planteamos que es estéril, e incluso contraproducente, exigir la colaboración como condición previa para el desarrollo de cualquier estrategia de innovación (unido a su desvirtuada utilización por determinadas fórmulas de gestión gerencialista), infravalorando otras formas culturales de trabajo de los profesionales de los centros. Esa exigencia de colaboración como condición indispensable, nos puede hacer cómplices de un pensamiento y una acción elitista, autoritaria, experta, inviable y perjudicial, por tanto, para el desarrollo de las escuelas. La colaboración no suele ser la situación de partida, sino algo que se debe promover.

4.3. El aprendizaje como núcleo básico de la innovación educativa

Otra revisión sobre los conceptos utilizados en la promoción de innovaciones se refiere al lugar en el que centrar las acciones de apoyo. Tanto Hallinger, Murphy y Asuman (1991),

Easton (1991), Elmore (1993), Fullan (1994)⁵⁰, Taylor y Teddlie (1992), como Escudero (1997a, 2000a, 2000c, 2002a y 2003b), Bolívar (1997a, 2000a y 2000c) o Goodson (2000b) nos hacen reflexionar sobre el «fracaso» de las prácticas asesoras basadas en el desarrollo de procesos organizativos en las escuelas, entendiendo que la mejora de dichos procesos, casi por sí mismos, conduciría a la mejora de los aprendizajes⁵¹.

Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios en el ámbito de la instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el currículum, enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Elmore, 1993: 40⁵²).

Actualmente se insiste en la responsabilidad que deben asumir las escuelas como instituciones educativas acerca de la mejora de los aprendizajes escolares. La importancia de los proyectos curriculares de centro, por ejemplo, y del discurso sobre el necesario debate curricular debe supeditarse a las preocupaciones de los profesionales con respecto a las tareas de aula (Escudero, 2000c). El apoyo a los pro-

⁵⁰ Fullan (1994: 148) afirma:

«Otras evidencias obtenidas en observaciones de aula tampoco indicaron la presencia de cambios en el clima del aula y en las actividades de aprendizaje de los alumnos. A pesar de una respetable retórica y de lo que los autores entendieron como 'un deseo genuino de profesionalizar la enseñanza'. [...] La misión central de la escuela parecía estar subordinada al proyecto de gestión basada en la escuela' (Taylor y Teddlie, 1992: 19). No fue posible identificar cambios sustantivos en cuanto a estrategias de enseñanza y evaluación, así como en la manera en que los profesores trabajaban juntos en cuestiones de instrucción. Estos resultados no serían especialmente dignos de destacar, dicen los autores, si no fuera por el hecho de que 'el estudio se llevó a cabo en un distrito reconocido nacionalmente como líder en la implantación de las reformas de la reestructuración' (Taylor y Teddlie, 1992: 166)».

⁵¹ Bolívar (1997a: 39 y 40) señala una de las primeras reflexiones sobre esta situación:

«Por otro lado, si bien una gestión basada en el centro incrementa la participación de los profesores en la toma de decisiones y, en menor medida, promueve el trabajo conjunto de los profesores en cuestiones de enseñanza, en los últimos años se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y la autonomía no han alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos».

⁵² Como señala Elmore (1993: 40):

«Es evidente que una mera descentralización administrativa o curricular no genera por sí misma una mejora en los resultados de los alumnos, o sin limitarse a metas eficientistas, tampoco una mayor calidad educativa total. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque una mejora escolar. La Gestión Basada en la Escuela es un simple mecanismo o medio por el que se pueden tomar decisiones a escala local del centro para implementar determinadas reformas que podrían aumentar la calidad educativa, sin existir una relación de medio-fin. Para que sea así, se exige que requieran un segundo conjunto de factores, y ante todo 'que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes tanto como a las estructuras organizativas y procesos necesarios para apoyar tales cambios' (Robertson, Wohlstetter y Mohrman, 1994: 3). Es más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones sin centrarse en la propia práctica docente del aula. Si la adopción de un sistema de decisiones centrado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad, si no se combina con un foco claro en la mejora del currículum y la enseñanza».

cesos de innovación educativa debe centrar su esfuerzo en la mejora de la calidad de los aprendizajes, afirma Stoll (2000).

Algunas de las conclusiones más relevantes en relación con lo que se trata de subrayar en este momento apuntan, precisamente, hacia el hecho de que la reestructuración de las formas de regulación y control del currículo y la educación por parte de los centros puede llegar a ser una condición necesaria para la mejora de la formación de sus estudiantes, pero no es suficiente. Las modificaciones de las estructuras organizativas, las responsabilidades, patrones de relación y decisión sobre el currículo no llevan por sí mismas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Incluso pueden provocar una distracción indeseable de tal propósito, además de una saturación administrativa que desborde inútilmente el quehacer fundamental del profesorado. Por eso se ha reclamado que una buena reestructuración de los centros para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje ha de tomar, como foco central de atención, el currículo escolar (Escudero, 2003b: 25-26).

De manera coherente con lo manifestado, y coincidiendo con nuestras observaciones, también nosotros decidimos acometer un cambio en el contenido y desarrollo de nuestro trabajo de asesoramiento. Pudimos comprobar la presencia de ese tipo de pensamiento docente —que Hargreaves (1996b) denomina «práctico»— y del ritmo vertiginoso al que artificialmente se someten las actuaciones de los centros.

Consideramos que es necesario centrar la reflexión de los grupos de profesores y profesoras en el análisis de las dificultades del aula, para priorizar, desde un primer momento, la mejora de sus prácticas. Paralelamente podríamos construir la cobertura de un soporte organizativo de colaboración interno, local y regional.

La situación actual de los centros, las preocupaciones de sus profesionales sobre lo que se debe trabajar día a día en el aula, en un ambiente de progresiva disrupción, de falta de colaboración e implicación social, de falta de *coherencia* en las actuaciones de las administraciones educativas..., sitúan los procesos de

innovación en un momento de especial complejidad. Esto nos lleva a pensar, cada vez más, en la preeminencia del desarrollo de las innovaciones por encima de su planificación y en el valor nada desdeñable de los contenidos de las innovaciones y su legitimidad en los procesos de cambio.

En la actualidad se está tomando conciencia del protagonismo que debe asumir, en cualquier propuesta innovadora, la reflexión sobre el aula, sus problemas y la calidad de los aprendizajes. Estos aspectos han estado algo descuidados, entre otras razones, por el acento que se ha puesto en el desarrollo de las estructuras organizativas de colaboración. El aprendizaje del alumnado se ha tratado, en ocasiones, como un problema que hay que analizar, es decir, como un contenido de trabajo objeto de planificación y, en segundo lugar, de desarrollo. No olvidemos que, hasta hace muy poco, hemos «padecido» una fiebre de demandas de apoyo en la elaboración de los proyectos curriculares y educativos, que han ocupado los pocos momentos de reflexión de los que disponían los centros.

La reconstrucción de la escuela deberá estar muy atenta a la progresiva mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, por lo tanto, uno de sus focos prioritarios de atención deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma ponemos en relación lo aprendido con lo enseñado, una vez establecidos los criterios desde los que valoraremos lo que el alumnado aprende y que deberá ser coherente con la cultura democrática que se quiere construir. Esta característica quiere llamar la atención acerca del peligro que supone una situación demasiado habitual en cuanto a cambiar la escuela se refiere: la tendencia a eludir los problemas relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje. Es importante analizar lo que enseñamos. Igualmente, son relevantes las relaciones entre el profesorado y con las familias. De igual modo, hay que prestar atención al funcionamiento de las escuelas. Pero lo que no podemos olvidar es que todo lo que ocurra en las escuelas debería orientarse a facilitar la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje de nuestro alumnado. Cualquier cambio

que, al menos a medio plazo, no mejore ese aprendizaje puede resultar muy gratificante para el profesorado, pero no estará logrando mejorar de verdad nuestro trabajo. Las escuelas democráticas deben comprometerse especialmente con la mejora de los resultados del aprendizaje del alumnado (Proyecto Atlántida [2001b]: *Propuesta de trabajo para facilitar los procesos de mejora de los centros comprometidos con su [re]construcción democrática*, 2-3).

4.4. La «desregulación» de la innovación y la necesidad de coherencia desde las administraciones

El cuarto elemento que hemos sometido a revisión tiene que ver con las distintas cuotas de responsabilidad en el inicio y desarrollo del cambio y con la coherencia o no de las distintas propuestas de innovación. Después de un cierto despertar, por parte de los poderes públicos, en la responsabilidad de iniciar y promover los cambios en educación, se ha optado por mantener desde la Administración (en nuestro país y en el periodo de tiempo comprendido entre los años 1996 y el 2000) una posición «desreguladora» (Gimeno, 1994), que se devincula de la promoción de innovaciones en los centros. Se ha hecho dejación de esa responsabilidad trasladándola a la virtualidad que posee la competitividad entre centros y profesionales. Esta actitud se rompe, en apariencia, con un despliegue de actuaciones de control político-administrativo en diciembre de 2000 con la promulgación de los Reales Decretos «Aspectos Básicos del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato» y, también, en diciembre de 2002, con la publicación en el BOE de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza.

Bastaría dejar jugar a las leyes del mercado –se afirma– y la libre elección de los centros hará el resto. La administración, participando de esta opinión, decide asumir un papel relevante al favorecer este juego liberalizador del mercado escolar. Para ello promulga una serie de marcos normativos que otorgan carta de

naturaleza a determinadas actuaciones de centros que permitan colocar en cabeza de fila a los «mejores». Las escuelas que competirán entre sí –independientemente de sus condicionantes estructurales como centros y de la población escolar a la que atienden– tendrán la legitimidad necesaria para ejercer la tarea de seleccionar a los «excelentes».

Los planteamientos e iniciativas desde los modelos de «calidad total» asumidos por nuestra administración educativa (López Rupérez, 1994, 1997, 1998a y 1998b; Resolución del MEC, 2-9-1997; Martín-Moreno, 1998; Álvarez, 1998; Álvarez y Santos, 1998...) han contribuido a construir ese discurso. Al respecto, el trabajo del profesor Escudero (2000c) «Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación» desmonta este tipo de argumentaciones y apunta hacia otros pilares de mayor compromiso ético, profesional, social y administrativo en donde sostener la necesidad y posibilidad real del cambio y de la innovación educativa.

Asimismo, en determinados momentos de puesta en práctica de innovaciones basadas en los principios del movimiento de «desarrollo basado en la escuela», se ha contribuido a mantener esa imagen de desresponsabilidad administrativa, corriendo a cargo de los profesionales de los centros la promoción y desarrollo de las innovaciones, tal y como señala Escudero (2000a). Algunos planteamientos actuales sobre el llamado «aprendizaje organizativo» (López Yáñez, 2001a y 2001b; Bolívar, 2000a...) –indudablemente alejados de estas actitudes de liberación de mercados– también se han podido utilizar como coartada al respecto. Desde las posiciones de desarrollo basado en la escuela y de aprendizaje organizativo se ha entendido –con bastante «ingenuidad» por algunos, y, por otros, con pleno convencimiento– que la innovación estaba en poder de los profesionales de los centros y que las administraciones debían adoptar un papel de acompañamiento o de «comparsa». Se ha pensado que el profesorado, a partir de su reflexión, de la correspondiente modificación de sus modos organizativos y del aprendizaje

logrado entre iguales, podría plantear y «sostener» las innovaciones. A partir de estas premisas, el asesor con sus ilusiones y el profesorado con sus deseos de cambio, se han dejado invadir por un optimismo que les ha llevado a embarcarse en empresas que, a veces «faraónicas», se han presentado como «asumibles». Hoy, sin embargo, sabemos de la enorme complejidad e imprevisibilidad de los cambios y de las prácticas innovadoras. Sin el apoyo de la administración, sin una responsabilidad compartida por parte de los poderes públicos, estamos dirigiendo nuestro esfuerzo hacia empresas imposibles (Escudero, 2001c).

La tarea del asesor, también, debe pretender, como un cometido propio de su tarea, conseguir el compromiso de los poderes públicos y de las iniciativas sociales de las comunidades de los barrios, pueblos... en el inicio, mantenimiento y desarrollo de las innovaciones en los centros. Las prácticas innovadoras no tienen otra forma para sobrevivir que no sea consiguiendo la «mejor educación para el alumnado» y la mejor formación, crecimiento y desarrollo profesional para el profesorado. Pues bien, todo esto no se consigue sin la suficiente convicción y voluntad política y social de los poderes públicos y de las iniciativas sociales desplegadas dentro de un conjunto de iniciativas con un desarrollo «coherente».

Un enfoque adecuado para la promoción, desarrollo y sostenibilidad de innovaciones en los centros podría estar constituido por la conjunción de una serie de actuaciones: (I) una política de pacto social y no de imposición por parte de las administraciones; (II) una reconstrucción reflexiva de los viejos lemas modernistas —a la luz de una nueva realidad interesadamente globalizada—; (III) una práctica de consenso y diálogo en las escuelas y entre escuelas, en el seno de cada comunidad educativa y entre comunidades educativas, y (IV) la configuración de las actuales zonas o secto-

res escolares en comunidades de aprendizaje, liderando de una manera compartida con las administraciones la priorización de objetivos curriculares comunes y la facilitación de prácticas de soporte profesional dentro y fuera de los centros.

Elmore (1995) ya nos advierte sobre la falta de sostenibilidad de los intentos voluntaristas de aquellas escuelas más vanguardistas que, perdiendo poco a poco su energía hasta la inanición, colocan el listón del esfuerzo profesional en unos niveles imposibles de generalizar. Hargreaves y Fink (2002) y Fullan (2001, 2002) plantean la necesidad de contar con estructuras externas y redes de apoyo funcionales en los distritos o zonas escolares, que hagan viable la sostenibilidad de las innovaciones. Se necesita unir voluntades de muchas fuerzas sociales, políticas y profesionales para lograr éxito en las iniciativas de innovación. Al respecto, disponemos de algunos ejemplos de prácticas innovadoras sostenibles⁵³.

A todo el mundo le interesa aprender a construir comunidades fuertes de aprendizaje profesional entre los docentes para que, juntos, aprendan, lean investigaciones, compartan las mejores prácticas, emprendan investigaciones dentro de los centros, examinen los datos de rendimientos y se comprometan a cualesquiera otras actividades que promuevan la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje profesional promueven un aprendizaje profundo y duradero y que beneficia a todos. Crean un ambiente ecológico que maximiza las posibilidades e incentivos para el aprendizaje continuo (Hargreaves y Fink, 2002: 20).

4.5. Las innovaciones generadoras de conocimiento profesional

Cualquier innovación necesita generar y promover conocimiento profesional que aporte seguridad al profesorado y que sirva de mode-

⁵³ Podemos consultar, al respecto, las descripciones realizadas por Levin (1995 y 1998), Comer (1972, 1980, 1988, 1989, 1996 y 1997), Comer *et al.* (1999), Levin (1987, 1991, 1993, 1995 y 1998), Lummis (1996), Darling-Hammond (1997b), Appel y Beane (1999) Soler (2000), Stoll (2000), Slavin (1996 y 1999), Cuenca (1998), Puigvert (1999), Lebrón (1999) Sánchez (1999), Ancess y Wichterle (1999) y Flecha (2001).

lo y práctica para crear conocimiento con y entre el alumnado.

Acceder al conocimiento «tácito», «latente», «práctico» de los profesionales y disponer las condiciones para difundirlo conforma una necesaria cobertura para el cambio y consigue compromiso interno hacia las innovaciones. Las visitas recíprocas, el establecimiento de redes de aprendizaje y de apoyo entre iguales, los servicios de consultoría y de asesoría educativa, las «ferias de la enseñanza» —muestras de «buenas prácticas»—... se convierten en elementos imprescindibles para la creación de ese marco colegiado de colaboración para el desarrollo de ese conocimiento profesional de regeneración de las culturas profesionales que cualquier innovación requiere para su sostenibilidad.

La mayoría de las estrategias de reforma se centra en las estructuras, los requerimientos formales y las actividades basadas en la práctica, que implican, por ejemplo, jornadas de desarrollo profesional. No combaten directamente las culturas existentes, que requieren nuevas prácticas y valores. Como he dicho en otras ocasiones (Fullan, 1993 y 1999), la *reestructuración* (que puede imponerse) es muy común, mientras que la *reculturización* (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario (Fullan, 2002: 65).

4.6. El sentido ético en las innovaciones educativas

Nos detendremos un momento en otro elemento digno de revisión. Nos referimos a la ausencia de marcos éticos de referencia a la hora promover innovaciones en las que «sucedan más cosas positivas y menos negativas».

En el ámbito escolar, lo positivo es la mejora de los resultados de los estudiantes, la mejora profesional de los profesores, una mayor implicación de los padres y de los miembros de la comunidad, el compromiso de los estudiantes, la satisfacción general y el deseo de avanzar y un mayor orgullo para todo el sistema. [...] la reducción de los factores negativos significa una menor frustración a causa de esfuerzos fallidos; menos desmoralización de los emplea-

dos; menos ejemplos de reforma atomizada y descoordinada, y muchos menos esfuerzos y recursos malgastados (Fullan, 2001: 25).

Las características de la conducta del ciudadano de hoy se rigen, en general, por la búsqueda de soluciones inmediatas, valoradas según su coste económico. Se rechaza cualquier idea que contemple la mejora de las condiciones sociales de un mundo occidental que considera haber llegado al «final de la historia» (Fukuyama, 1992, 1999). Esta posición es poco favorable para el desarrollo de ideas centradas en el «deber ser», en la transformación de la realidad. El «deber ser» es entendido desde los sectores económicos y políticos más influyentes como una simple continuidad de lo que las cosas son ya, en este momento. Estos sectores ignoran interesadamente el compromiso que necesitan las innovaciones educativas y las propuestas globales de cambio con una finalidad ética como es la de mejorar la vida de «todos» los estudiantes y de «todos» los ciudadanos.

Esta crítica que hacemos, en general, a la falta de discurso ético en las innovaciones, la concretamos con respecto al conocimiento elaborado, hasta este momento, en el campo de la micropolítica escolar y del que ya hemos hecho un análisis en el apartado 3.1.2. «El poder en el pensamiento posmoderno», del presente capítulo. Hemos considerado la argumentación micropolítica muy útil en lo descriptivo pero con grandes ausencias en lo normativo. Seguramente constituye un discurso «hijo de su tiempo» y del que las tesis de Foucault constituyen un excelente exponente, en oposición al planteamiento más normativo de Habermas con el que claramente nos identificamos en mucha mayor medida.

4.7. La necesaria actitud ética, prosocial y de capacitación en el profesorado

A lo largo del capítulo hemos puesto de manifiesto una serie de componentes de la «tradi-

ción» docente que permitiéndonos explicar algunas conductas docentes, sin embargo, no determinan la actuación de cada profesional en el ejercicio de la enseñanza. La tarea del profesor es una acción compleja atravesada por otros componentes estructurales, funcionales, psicológico-emocionales y micropolíticos, que hacen imposible su determinación y permiten su continua reelaboración. De esta forma, podemos mantener una serie de expectativas optimistas sobre las posibilidades de cambiar los hechos, tal y como suceden, ya que, como afirma el profesor Escudero (2003b: 29), «Al igual que el modelo vigente de profesor que tenemos es eso, una creación social, intelectual, política y también personal, cabría la posibilidad de imaginar la construcción de otro alternativo».

Si bien hemos resaltado el papel de inequívoca responsabilidad que tienen todos los agentes educativos en la promoción de los cambios en educación, también es cierto –y es necesario ponerlo de manifiesto– que la responsabilidad del profesorado desempeña un papel muy importante en la iniciación, desarrollo y sostenimiento de cualquier innovación. Escudero (2003) señala la situación actual de deterioro de las escuelas, sobre todo las públicas, al encontrarse inmersas en un discurso totalmente paralizador –por otra parte, característico del momento en que vivimos– y muy «condescendiente» con planteamientos neocorporativos.

Elmore (2002) ha descrito y denunciado dos reglas que, según su diagnóstico, rigen la organización y el funcionamiento de nuestros centros: una, la que denomina *lógica de la confianza*, otra, *la ética del voluntarismo*. La primera de ellas define las organizaciones escolares como instituciones sustentadas no sólo sobre el culto a la individualidad de cada uno de sus trabajadores, sino, además, sobre la confianza en que todos ellos desempeñan su profesión con conocimientos y capacidades aceptables. La ética del voluntarismo, por su parte, garantiza que cada cual tome algunas decisiones tan importantes como embarcarse o no en un determinado proyecto de innova-

ción o mejora, básicamente sobre la opción voluntaria de hacerlo o no. La lógica de la confianza, independientemente de su mayor o menor justificación según casos particulares, lo que significa es una definición del saber y la competencia docente como algo privado y no público, opaco a la inspección de otros (sería una injerencia indebida), asentado, a fin de cuentas, sobre lo que cada cual pueda aprender y hacer a título estrictamente particular. De ese modo, no sólo es un dato de realidad el carácter débilmente articulado de las estructuras, decisiones y agentes escolares, sino que esa característica queda protegida, cultivada y, de hecho, sancionada por la estructura normativa que rige el funcionamiento de los centros y el trabajo en los mismos de los docentes. Por su parte, la ética de la voluntariedad representa uno de los obstáculos internos más difíciles de franquear con el fin de promover visiones y prácticas negociadas y asumidas. Por esa deriva, la persecución de proyectos institucionales ambiciosos, relevantes, justos y necesarios queda seriamente mermada. Los imperativos institucionales, y por implicación los supuestos cometidos de los equipos directivos, jefes de departamentos o coordinadores de ciclo, se ven obligados, así, a ir de puntillas al proponer, hipotéticamente, algún tipo de proyecto de renovación, casi a pedir disculpas por ello, a discurrir maquiavélicamente para que nadie se pueda molestar ni sentirse invadido en sus zonas de libre disposición y voluntariedad. Como es fácil de suponer, esas dos lógicas subyacentes, enquistadas en la cultura vigente en las instituciones escolares, de modo particular en las públicas, así como muy valoradas por la cultura profesional dominante en amplios sectores del profesorado funcionario, o se someten a una revisión profunda, o cualquier proyecto con metas ambiciosas, por ejemplo, la compensación de las desigualdades, quedará destinado a los márgenes de la organización escolar (Escudero, 2003: 32).

No podemos olvidar el compromiso público que supone la tarea de enseñar. La contribución que desde las actuaciones docentes se haga a la construcción de una ciudadanía responsable promotora de los derechos humanos, no puede ser una decisión «aleatoria» o

voluntaria⁵⁴, sino que debe formar parte del compromiso de ser docente. Como afirma Escudero, el docente debe «creer» en la importancia de la tarea de las escuelas, debe «tender» a ligar esta creencia con la promoción de la justicia social y la solidaridad y debe «buscar» la capacitación continua como instrumento para poner en práctica esas creencias y deseos.

A lo largo de este apartado 4 hemos puesto de manifiesto cómo se sigue generando pensamiento y pautas de acción en la conceptualización de las innovaciones y en el modo de promoverlas en las escuelas: se resalta el valor de innovación que tiene el desarrollo organizativo autorreflexionado y comprometido de los profesionales de las escuelas con sus contextos frente a las tesis de cambio planificado; se insiste en la colegialidad como el elemento que sustenta los cambios, considerado más un norte que un requisito. Se argumenta la necesaria focalización de las innovaciones en la mejora de los aprendizajes como el elemento más genuino de las mismas; se busca la corresponsabilidad de todos, mediante el pacto y el compromiso conjunto con la tarea de la innovación, en cuya promoción y mantenimiento la administración tiene una tarea esencial que se reivindica⁵⁵; se exige una finalidad ética en cualquier innovación, la búsqueda

de una «buena educación para todos», norte irrenunciable para cualquier cambio en educación, y, por último, se exige un mayor compromiso ético y prosocial en el profesor.

Las reformas de la educación nos son construcciones asépticas ni desinteresadas socialmente, ni tampoco la expresión de racionalidades frías e incuestionables que puedan pasar por alto otros modos de ver y de sentir por parte de sus diversos interlocutores. Cualquiera que aspire a lidiar provechosamente con ellas ha de asumir que comportan, en sus planos más amplios, imperativos morales y luchas sociales; en sus derroteros más concretos y situacionales, lo normal es que vayan acompañadas de pérdidas, ansiedades, zonas de incertidumbres, imprevisibilidades. No disponemos de ningún salvoconducto para transitar por sus territorios. Sabemos, viene a decir Fullan, mucho más que hace unos años, pero, en realidad, lo que hemos descubierto es que estamos condenados a navegar con ideas, propuestas y orientaciones cuya lógica más inestable se sienta sobre proposiciones del tipo de 'por una parte..., pero, por otra'. Es decir, lo único cierto de los cambios es que han de perseguir causas moral y socialmente justas; todo lo demás, en realidad, está por descubrir, explorar con cabeza y corazón, utilizando lo mejor que hemos aprendido en el paso para decidir entre qué cosas hacer y qué cosas evitar (Escudero, 2002c: 25).

⁵⁴ «... no quisiera pasar por alto una pregunta que también raya en el sentido común: ¿alguien puede defender racionalmente que la ordenación de los tiempos escolares de un día normal, de todos los que componen las semanas y meses del curso académico, puede representar una estructura verosímil para un aprendizaje activo, motivador e interesado, centrado en el desarrollo de capacidades de pensamiento y resolución de problemas, adecuado para la socialización que sólo la escuela puede ofrecer a los adolescentes en esta etapa? No es difícil suponer, como han hecho muchos (Butler, 1995; Elmore, 1996; Escudero y otros, 1996; Bolívar, 1999) que las mejores propuestas pedagógicas y curriculares pueden quedar obstruidas, e incluso imposibilitadas, si no se tocan algunas de las claves más características de la estructura profunda del modelo de escolarización heredado, y entre otros de sus elementos, el tiempo escolar de alumnos y profesores» (Escudero, 2001a: 22).

⁵⁵ «Al Estado, al de todos y a las ahora Comunidades Autónomas, les compete ordenar, consensuar y articular la voluntad política y los pactos necesarios; los compromisos financieros y la disposición de los recursos materiales y humanos, así como la adopción de las medidas de discriminación positiva pertinentes; los marcos del aprendizaje de todos, los mecanismos para disponer de información precisa y provechosa al respecto, y la activación de las medidas oportunas cuando las cosas no vayan como deberían. Tienen muchos cometidos y responsabilidades en materia de creación de condiciones para que la profesión docente no se sienta tan desamparada, y también para garantizar con eficacia su cualificación, su acceso, su estancia o remoción en la profesión, así como el clima combinado de presión y apoyo para que las cosas vayan medianamente bien. La política burocrática no funciona; la desidia, el consentimiento del deterioro, las salidas por atajos, tampoco. Aunque a los centros y al profesorado nos queda bastante por hacer en materia de establecimiento de relaciones con las comunidades y familias, así como con otros sectores de servicio y producción, difícilmente podrá hacerse sin que los poderes públicos se impliquen en ello, lo lideren y lo favorezcan. La desigualdad social y educativa se ha de contrapesar en los centros y en el día a día de la educación, pero también, y al mismo tiempo, en la ordenación, seguimiento, control y decisiones consecuentes que han de adoptarse por parte de los poderes públicos, la administración autonómica, las corporaciones municipales...» (Escudero, 2002c: 27).

5. Claves de investigación de los referentes prácticos utilizados por la administración y los profesionales en la promoción y desarrollo de las innovaciones

Una vez analizados los conceptos utilizados desde la literatura especializada como referencias para el asesoramiento y apoyo de las innovaciones en los centros, consideramos llegado el momento de proceder a mostrar, de manera ordenada y organizada en categorías observables, una serie de creencias y prácticas institucionales presentes en los profesionales de la administración y de una serie de centros de contextos socialmente marginales, inmersos en la puesta en práctica de innovaciones.

La pretensión de obtener de cada capítulo una serie de elementos observables sobre la percepción que de los hechos tienen los sujetos que «habitan» las escuelas, es algo que mantendremos a lo largo de esta investigación. De ahí que, al final de cada uno de ellos y a modo de conclusión, se facilite una serie de categorías específicas que, relacionadas con las del resto de los capítulos, conformen una red interconexiónada de elementos. Una vez constatada su presencia en el «mundo de la vida» de una determinada institución educativa, nos permitirá poner en evidencia la penetración de las «formas de racionalidad» socioeconómicas y políticas en la compleja dinámica interior de las escuelas. Encontradas esas evidencias –hipótesis de partida del presente estudio hermenéutico– consideraríamos inexcusable la incorporación del estudio de sus efectos en cualquier elaboración teórica sobre el cambio educativo, la planificación y el desarrollo de iniciativas de promoción y el apoyo a las innovaciones escolares o desarrollo de las prácticas de asesoramiento.

Por encima, o paralelamente al discurso de las conclusiones validadas desde la investigación, existe, además, otro discurso «práctico» que guía las decisiones de las administraciones y

los profesionales de la enseñanza y del asesoramiento. Las prácticas profesionales y las decisiones de la administración responden a intereses de perpetuación de las reglas del juego, que se dejan, por tanto, influir en sus actuaciones por las tradiciones culturales de cada colectivo o de cada organización (recordemos lo que hemos puesto de manifiesto en el apartado 3 «Gramática» del dispositivo escolar). Esto explicaría, en parte, que los argumentos utilizados para apoyar o promover innovaciones no aparezcan recogidos en las conclusiones de la investigación o en los análisis de «buenas prácticas» de asesoramiento. En este capítulo y a diferencia del resto, en virtud de la peculiaridad de su contenido, ofrecemos como claves de investigación algo más que una serie de corolarios o conclusiones que se obtienen de la reflexión sobre las referencias teóricas. En este caso, facilitamos una serie de claves, que resultan del filtrado (a veces, del desconocimiento) de las conclusiones teóricas y de investigación realizado por los responsables de la planificación y desarrollo de las innovaciones, en un determinado momento (1995 y 2000) y en una determinada zona geográfica (barrios del cinturón metropolitano de Madrid).

El desarrollo de nuestra tarea asesora nos ha permitido constatar, con respecto al contenido elaborado sobre innovación, asesoramiento y «gramática» del dispositivo escolar, la presencia habitual del doble discurso, entre el «deber ser» de una práctica de apoyo y su traducción al «ser» cotidiano de la práctica administrativa y «técnica». También, gracias a esa tarea asesora, hemos podido decantar y validar las claves de acción utilizadas, además de organizarlas en categorías observables.

En este apartado pretendemos explicar el significado de cada una de estas categorías, mostrando algunas evidencias prácticas. No obstante, su objetivo fundamental es el de poder utilizarlas como lentes de observación para identificar las percepciones y las prácticas habituales, que con respecto al desarrollo de una innovación, a su asesoramiento y a las rutinas escolares puestas en juego, pudieran

estar presentes en el centro que constituye el «estudio de caso» del que nos ocupamos en el capítulo quinto.

Antes de pasar a la descripción de las categorías haremos un breve comentario sobre las características del contexto en el que obtuvimos las evidencias de las que se nutren.

Como ya se ha puesto de manifiesto, nuestra tarea asesora se realiza en centros enclavados en zonas marginales, considerados de especial problematización y, usando los términos con más propiedad, situados cultural y geográficamente «en los márgenes». La consideración de marginalidad se sustenta, entre otros aspectos, en: (I) la situación de desventaja social y cultural de su población escolar (Jiménez Romero, 1996; Marchesi, 1996b; Equipo de Orientación Educativa de «La Latina», 1997); (II) la situación institucional de crisis por la que atravesaban, como «contextos turbulentos» envueltos en procesos coyunturales de cambio funcional⁵⁶; (III) la singular violencia estructural que se manifestaba (Martín, 2000; Bloch, 2000; Fernández Enguita, 1998), y (IV) los problemas de convivencia «entre» los distintos sectores y «dentro» de cada uno de ellos, que conformaban cada una de las comunidades educativas analizadas.

Las categorías de observación a las que nos hemos referido fueron obtenidas de una manera inductiva –mediante la constatación y validación de las observaciones anotadas en nuestro «diario de campo»– y fueron aplicadas (a modo de «pretest») a la realidad de nuestra tarea asesora. Una vez comprobada su consistencia explicativa, las ofrecemos en este capítulo como dispositivos de análisis del «mundo de la vida» de la institución objeto de nuestra investigación. Por lo tanto, los comentarios, las acotaciones y las referencias que se hacen a la realidad de las escuelas no deben entenderse como conclusiones ni siquiera provisionales de esta investigación, sino como ámbitos de observación que, gracias a la posi-

bilidad de haber sido contrastados previamente, disponen de una mayor potencialidad explicativa. No obstante, como acabamos de señalar, será en el capítulo quinto cuando tendrán la ocasión de demostrar o no su pretendida virtualidad.

Por último, resaltar que las cuatro últimas categorías o «lentes» de observación, referidas a la «gramática» del dispositivo escolar, tienen una cierta peculiaridad debido a la coherencia interna que incorporan frente al resto, ya que se obtienen y se desprenden, sobre todo, del análisis específico realizado en este capítulo.

5.1. Igualitarismo burocrático

Bajo esta denominación hacemos referencia a una serie de respuestas estándar con las que las administraciones pretendieron abordar los problemas específicos del tipo de centros del que nos estamos ocupando.

Desde la lógica de una administración burocrática, la preocupación sobre su gestión no se dirigía a la puesta en práctica de procedimientos específicos (aunque las características del contexto fuesen altamente excepcionales) para promover actuaciones de apoyo. Se funcionaba como si lo que había sido «adecuado» para la mayoría de los centros (o así se entendía y así era regulado por la administración) tuviera que ser la mejor opción para todos los centros, aunque éstos incorporasen características muy singulares. Lo excepcional, lo singular, lo «específico»... complicaba mucho cualquier gestión burocrática y, por lo tanto, era algo de lo que se huía.

[...] los reformadores no se toman el trabajo de dar prioridad al contexto y las culturas locales. Micklethwait y Wooldidge (1996) recuerdan que los responsables de las políticas a menudo imponen sus ideas sin tener en cuenta el contexto local y tienen tendencia a los arreglos rápidos (Fullan, 2002: 124).

⁵⁶ Schlemenson (1987: 18) afirma:

«La turbulencia del contexto se caracteriza por una sucesión de cambios abruptos, imprevisibles, que ejercen un impacto desestabilizante impidiendo la adaptación satisfactoria del sistema a las circunstancias externas».

Las administraciones o los profesionales de la enseñanza y del asesoramiento no tenían en cuenta la peculiaridad de los contextos de los centros «en los márgenes». Esta ausencia de iniciativas específicas se agravaba, ya que estas políticas administrativas contaban, incluso, con el apoyo de las actuaciones de las centrales sindicales, empeñadas en mantener procedimientos genéricos. Esto fue lo que sucedió, por ejemplo, con la provisión de las plantillas en estos centros, decidiéndose que, en todo momento, se llevara a cabo de la misma manera que para el resto; es decir, utilizando el *régimen general de los concursos de traslados*, cuando su realidad hubiera requerido la planificación y puesta en marcha de otros procedimientos⁵⁷.

Desde la administración y los profesionales de apoyo se manifestaba una serie de apreciaciones «estereotipadas» acerca de la utilidad y/o inutilidad de los esfuerzos de mejora desplegados. Se constataba que algunas de las medidas adaptadas para la mejora no obtenían los resultados esperados. Se culpabilizaba de esta situación a los profesionales de los centros, nunca se consideró que podría tener que ver con un error de concepción o de desarrollo del apoyo a las innovaciones. Se seguía manteniendo la «creencia» de que la aplicación de los programas o las actuaciones habituales, conocidas y «genéricas» sería suficiente para solucionar *per se* los problemas que presentase cualquier centro; no se esti-

maba necesario valorar la complejidad de cada realidad.

Sin embargo, sabemos que «no existen soluciones a rajatabla, sino, más bien, una serie de sugerencias y razonamientos dadas las contingencias específicas de las situaciones locales. De hecho, Clark, Lotto y Astuto (1984); Huberman y Miles (19984); Fullan (1999) y otros, sugieren que la singularidad de cada contexto individual es un factor crítico, lo que es eficaz en una situación puede no ser eficaz en otra. Ahora bien, esto no quiere decir que no existan pautas, y llegaremos a ellas» (Fullan, 2002: 79).

No se realizaba un análisis previo acerca de la idoneidad de las actuaciones de apoyo o de los recursos facilitados. No se ajustaban las actuaciones a las necesidades de cada comunidad educativa. No se contemplaba la incorporación de las medidas de apoyo y de asesoramiento dentro un proceso de reflexión con el centro y con sus profesionales⁵⁸. Las medidas paliativas eran generales, se prescribían desde fuera y se trasladaban a los centros, dejándolas caer a modo de «semillas», con la esperanza de que las condiciones «ambientales naturales» las hicieran germinar. Se decidían los recursos y se diseñaban los programas genéricos de apoyo, por un parte, y, por otra, se ejercían las actuaciones específicas de asesoramiento y de enseñanza, siendo éstas, en muchas ocasiones, incluso contrarias a lo diseñado⁵⁹.

⁵⁷ En el Proyecto Educativo de uno de estos centros, en el que llevábamos a cabo un trabajo de apoyo, se manifestaba la necesidad de tener una conciencia profesional y una postura singular ante la realidad de la población con la que se trabajaba:

«La dificultad del trabajo educativo en estos centros exige que la primera y más importante medida que se debe tomar es dotarles de profesores que conozcan y asuman la situación, comprometidos socialmente y solidarios, con una formación especial, que trabajen en proyectos educativos que contemplen la incorporación de todos y cada uno de los alumnos».

⁵⁸ Antonio Bolívar (1995: 5) nos traslada la siguiente reflexión:

«Si, como hemos analizado y descrito, el centro escolar como cultura está constituido primariamente, más que por la estructura formal, por cómo los miembros construyen, piensan y hacen cotidianamente la escuela, entonces cualquier propuesta de cambio debe implicar una reconstrucción cultural del mismo. Hablar de 'reconstruir' culturalmente los centros escolares significa que, debido a la incapacidad de las normas o presiones externas para promover la mejora, el cambio curricular/educativo debe ser asumido como propio por los componentes de la institución, hasta lograr institucionalizarse, formando parte –tras un proceso de resocialización– de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana».

⁵⁹ Al respecto, Stephen Ball (1987: 46-47) afirma:

«Hay una semejanza entre estos estudios de difusión y la investigación sobre la difusión de las innovaciones en la agricultura y la medicina. Como ocurre con éstas, el cambio educativo es identificado con los beneficios del progreso y considerado como algo bueno. 'Los estudios americanos tienden a dar por sentado el valor de la innovación e ignorar el contenido del currículum en el análisis de su éxito o fracaso' (Hannan, 1990: 20). Los valores y los conceptos de las investigaciones sobre difusión suminizan la base de lo que House (1979) llama la 'perspectiva tecnológica' del proceso de innovación. [...] Era típico de esta concepción de los procesos de cambio que considerase como su vehículo 'el proyecto curricular', un producto educativo masi

En nuestra experiencia de asesoramiento rara vez pudimos captar un discurso y una práctica de comprensión y apoyo a la diferencia, sino más bien, todo lo contrario. El director de uno de los centros a los que nos venimos refiriendo, decía: «Seguramente, si nos ayudases a que los alumnos tuvieran más conocimientos y pudieran competir con los de otros colegios, es decir, si el nivel académico de los alumnos fuera alto, no necesitaríamos hacer otra cosa para atraer matrícula al centro». Otra directora insistía en que necesitaba a alguien para: «... mediar con las familias del barrio [la mayoría de raza gitana] y acercarlas al centro. ¡Hacer ver a las familias la necesidad de atender a las directrices señaladas por el colegio!». Esta situación de la que el profesorado es también víctima (Giroux y McLaren, 1990)⁶⁰ plantea seguramente la exigencia de recurrir a conceptos educativos radicales, que permitan la construcción de nuevas prácticas y de una

conciencia clara sobre los cambios estructurales, culturales y funcionales que deben acometerse en las escuelas.

En lo que se refiere al componente curricular, las administraciones y los profesionales de los centros y del asesoramiento, lejos de manifestar su preocupación por modificar los objetivos y modos de enseñanza, seguían conviviendo y promoviendo la construcción y el desarrollo de un currículo académico y expositivo de la enseñanza. Se pretendía acercar los intereses de la población escolar (procedente de contextos marginales) a lo que se enseñaba «desde siempre» en las escuelas⁶¹. Sin embargo, y desde el enfoque educativo radical apuntado, conocemos la existencia de otros planteamientos que argumentan y describen cómo construir otro currículo alternativo al dominante, basándose en conceptos como el de justicia escolar (Connell, 1997; Goodson, 2000b⁶²; Casas, 2000⁶³; Escudero, 2003) y

vamente producido desarrollado desde un centro que era fácilmente transferible y económico. El trabajo de investigación y diseño era dejado en manos de los expertos del centro, quienes en el punto álgido de este enfoque trataban de elaborar un conjunto de programas 'a prueba de profesores'. Las nuevas ideas iban directamente del 'laboratorio del currículo' a las aulas. Entre los supuestos incluidos en este enfoque, como señala House (1979), se hallaban la idea del profesor como un receptor esencialmente pasivo y la creencia de que los investigadores, los que trabajan en el desarrollo, los difusores y los profesores tenían un sistema común de valores y aspiraban a alcanzar las mismas metas. Las diferencias entre instituciones y marcos institucionales tienen poca importancia para este tipo de pensamiento».

⁶⁰ Giroux y McLaren (1990: 248-249):

«... la desigualdad no es simplemente el 'producto' de ordenamientos estructurales y administrativos, ni la adhesión irreflexiva de profesores bienintencionados a modos que erróneamente promueven el encasillamiento de los estudiantes. Por el contrario la desigualdad ha de entenderse contextualmente, por referencia a conjuntos de prácticas y negociaciones entre los interlocutores sociales dentro de determinadas coacciones estructurales, históricas e ideológicas [...] sugerimos que los educadores se aprovechen del discurso y de las inquietudes que últimamente ha propuesto la teoría educativa radical. Es un enfoque que conecta teoría y práctica, combina el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad y analiza las escuelas de forma que pone al descubierto cómo pueden producir nuevos temas, nuevas subjetividades y el valor necesario para una reforma institucional más amplia».

⁶¹ Fernández Enguita (1995: 290-292) aporta algunas descripciones sobre la escolarización del alumnado procedente de otras culturas, en este caso la cultura gitana, que recogemos como ilustración de algunas de las situaciones con las que nos hemos encontrado, y que muestran una parte de esa singularidad a la que nos referimos:

«Una vez en el centro [se refiere, el autor, al alumnado gitano], es difícil que no vivan un atentado tras otro a su dignidad y autoestima. No es que los profesores o los alumnos los agredan de manera sistemática, [...] plegarse al aprendizaje de una cultura que los ignora y verse sometidos a unos criterios de evaluación formal o informal pero constante, en los que reiteradamente quedan por debajo de la inmensa mayoría de sus compañeros, que de paso resultan ser los payos, no puede ser una experiencia agradable. Otra variante, y no la peor en este aspecto, es que vivan la escuela como una forma de reclusión suave consistente en permanecer en las aulas en las mesas del fondo, sin participar en las tareas que realizan sus compañeros, con alguna maestra benevolente que los pone a dibujar y les deja estar a condición de que no alboroten y permitan que ella siga con las actividades 'normales' de su clase. La institución los entretiene y ellos se dedican, en sentido estricto, a matar el tiempo».

⁶² Goodson (2000b: 46) habla de la necesidad de un cambio de óptica:

«Necesitamos volver hacia la posición en la que el currículo viene definido por su propósito, que es el aprendizaje de los alumnos y alumnas. No se trata de intentar reproducir el conocimiento de la universidad; ésta no es la función de la escuela. La escolarización se basa en la enseñanza de los estudiantes, así que debemos volver hacia atrás, hacia el primer estadio en la evolución de cualquier asignatura de la escuela, en el que se empieza considerando las necesidades e intereses del alumnado».

⁶³ Pedro Casas, sociólogo que lidera uno de los movimientos sociales (Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid) de incidencia en aquellos barrios en los que están situados los centros a los que nos referimos, afirmaba:

«[...] los niños catalogados como difíciles, de medios sociales y culturales desfavorecidos, suelen poseer una 'listeza' e inteligencia muchas veces superior a la de sus iguales de familias más 'normalizadas'. Pero esta sabiduría social aprendida en sus

en el denominado por el profesor Escudero «salario escolar mínimo», valiéndose de un concepto acuñado por Perrenoud (2002) que hace referencia al derecho irrenunciable que tiene todo ciudadano a disponer de aquel conocimiento necesario que le permita transitar con garantías en esta sociedad.

5.2. Distanciamiento sociocultural

Nos referimos, en esta ocasión, a varios tipos de «distanciamiento»: (I) en la procedencia socioeconómica (profesorado/alumnado); (II) en la situación cultural (recursos educativos/realidad cultural de la población de la zona), y (III) en los objetivos del currículo/las aspiraciones del alumnado y de sus familias.

También incluimos aquí, como distanciamiento, ese movimiento de «huida psicológica» que pudimos observar en el profesorado y en cuantos tenían que trabajar en estos contextos, de poner distancia emocional con respecto a las situaciones que podían resultarles problemáticas, difíciles de entender o frustrantes. Esta actitud acabó por incorporarse a las respuestas del profesorado: «Yo hago lo que puedo, pero esto no va conmigo... ni lo he provocado yo, ni tengo yo la solución; es más, quizá no haya solución. Estoy aquí circunstancialmente y, después de todo, como se trata de alumnado, familias, un barrio... que son especiales, la verdad es que poco se puede hacer, cuando en realidad ellos no quieren cambiar»...

Los valores del profesorado, sus costumbres, sus creencias... no eran compartidos por las familias. El profesorado ni vivía en «el barrio» ni se identificaba con los valores y costumbres de las familias y, por tanto, del alumnado. Se solía referir a ellas con cierta distancia.

En algunas ocasiones se hacían comentarios sobre determinadas actuaciones de la

Asociación de Madres y Padres, utilizando expresiones como: «Esos que están siempre por ahí...»; incluso, en algunos casos, las propias familias incorporaban una cierta conciencia de culpabilidad, llegando a decir: «La verdad es que la culpa de lo que pasa con nuestros hijos es nuestra», comentaba una madre al resto de familiares que acudieron a uno de estos centros, con ocasión de la celebración de un día de puertas abiertas.

5.3. Búsqueda de soluciones externas

No se terminaba de asumir, en la práctica, que la población con la que se trabajaba en estos centros requería respuestas específicas, muy contextualizadas y consensuadas en el centro. Como ya hemos apuntado, no se asociaba la especificidad de la población escolar con la singularidad, por ejemplo, de las respuestas de enseñanza que se requerían y ni, mucho menos, de la formación que se necesitaba como profesionales.

Esto se deduce de las observaciones que pudimos recoger. Una profesora, por ejemplo, en una reunión de trabajo en la que analizábamos las dificultades de acercarnos a las necesidades e intereses del alumnado, señalaba: «Aquí nuestro problema es cómo despertarles el interés por lo que se hace en el aula. ¡Es que hay que ver, llevo todo el año intentándolo y no consigo que se interesen por la clase de inglés!».

Esta categoría de análisis, aunque tiene puntos en común con las conductas institucionales recogidas en otra anterior, a la que hemos denominado «Igualitarismo burocrático», en este caso, sin embargo, vamos más allá en la descripción de la posición de la administración, haciendo notar, también, que cuando se buscaban soluciones a situaciones excepcionales se recurría no sólo a soluciones «estándar», sino a que fueran también externas y, por tanto, no

ámbitos de relación contiene códigos y pautas normalmente desconocidas por los docentes y por la cultura dominante; y por ello es rechazada, obligando a estos niños a renunciar a sus pautas de relación y plegarse a las pautas dominantes. Pero seguro que si los contenidos de los valores y conocimientos se adaptaran a los códigos y aptitudes de estos chavales, obtendrían unos resultados muy superiores, incluso respecto a sus compañeros. Y no terminarían su etapa formativa en la escuela pensando que son tontos e incapaces de salir de su marginación, sino todo lo contrario» (Casas, 2000: 2).

contextualizadas. Se dejaba fuera de foco aquello que era habitualmente el problema: «Lo que nos está ocurriendo aquí y ahora, y entre quienes conformamos día a día la realidad de este centro».

En los «márgenes», es decir, en las instituciones educativas que atendían a poblaciones marginales (etnia gitana, grupos sociales deprivados...) con las que trabajábamos, en el periodo de tiempo ya reseñado, el profesorado manifestaba no haberse nutrido de experiencias alternativas en su formación. Acudían, en su caso, a los CPR⁶⁴ en busca de los cursos que necesitaban dentro de una oferta general y alejada de los problemas habituales de su aula. Los criterios fundamentales para la elección de tales cursos seguían siendo la obtención de créditos o la respuesta a otros «requerimientos administrativos» como los de acreditarse para ejercer puestos de dirección escolar.

En uno de los centros, por ejemplo, nos encontramos con un grupo de profesores y profesoras que acudía a un curso sobre drogadicción, no porque la realidad de su aula así se lo demandara, sino porque se suponía que, al trabajar en un centro de población marginal, se debería acudir a un curso de esta temática. Por otra parte, la administración así lo entendía, sin preocuparse porque las actividades del curso se concretaran en la adopción de medidas preventivas asumidas por el centro.

A veces, se solían hacer demandas de formación para que se «solucionaran los problemas de la práctica»; pero más bien se trataba de demandas «retóricas». Raramente se pretendía trabajar las dificultades cotidianas que enturbiaban las relaciones y afectaban al desarrollo de la tarea docente. El profesorado se sentía lo suficientemente desbordado como para considerar imposible realizar un alto en el camino y reflexionar conjuntamente sobre qué y cómo hacer. Aunque este sentimiento no

fuese específico de contextos «marginales», sino que suele ser una reacción característica en cualquier funcionamiento organizativo en donde existan problemas complejos.

Los educadores no saben muy bien cómo influir en los estudiantes ni están seguros de ejercer en realidad dicha influencia; ven a los estudiantes como sujetos en circunstancias específicas, influenciados por muchas fuerzas divergentes que no responden a generalizaciones; las decisiones docentes a menudo se adoptan por el procedimiento lógico; los maestros tienen que enfrentarse a constantes incidentes cotidianos, dentro de las clases, tales como conflictos interpersonales o problemas de disciplina, pero también fuera, como, por ejemplo, recogidas de fondos para eventos escolares, anuncios o la relación con la dirección, con los padres o con la administración central. Superar el día a día supone un esfuerzo absorbente; hay pocos días para compensaciones, cubrir el currículum, hacer entender una materia, tener una influencia positiva sobre uno o dos estudiantes (casos satisfactorios); y siempre con la presión de la falta de tiempos (Fullan, 2002: 64).

Todo esto justifica esa demanda de que venga alguien «externo» a solucionar los problemas que «tienen» nuestros alumnos y alumnas.

En el mismo centro en el que el profesorado se quejaba de la falta de aplicabilidad de un curso de modificación de conducta que habían recibido desde el CPR, se seguía insistiendo, sin embargo, en la aplicación de fórmulas externas. Así, se nos daba a entender que los problemas específicos del alumnado los desbordaban y que su solución estaría en encontrar fórmulas de solución explicadas, y si pudiera ser ejercidas, por alguien desde fuera. Se obviaba cualquier proceso colectivo e interno de reflexión, asesorado o no, en el que ellos tuvieran que tomar las riendas del problema⁶⁵. Seguramente no habían dispuesto de buenas experiencias al respecto, es decir, de

⁶⁴ CPR, corresponde a las siglas de Centros de Profesores y Recursos. Actualmente, en la Comunidad de Madrid, por Decreto del Gobierno de 2001, estos centros pasaron a denominarse Centros de Apoyo al Profesorado (CAP).

⁶⁵ Goodson (2000a) se refiere a este proceso con el término *empowerment*, es decir, «dotarse de poder» o «capacitarse», como también señalan Moreno (1996: 36) y Blase y Anderson (1995). Consúltase la nota 79, a pie de página, en el capítulo siguiente.

prácticas de referencia en las que apoyarse para, de otra manera, sentirse competentes profesionalmente para abordar sus problemas⁶⁶. Las actuaciones de apoyo que les podrían servir realmente como modelos alternativos tuvieron que ser muy ocasionales.

En resumen, nos encontrábamos una y otra vez con la ficción, ya clásica, por otra parte, de que las soluciones válidas vienen desde fuera de la escuela, y el mito, algo menos analizado, pero sobre el que volveremos en el capítulo cuarto, de que es posible encontrar soluciones rápidas y simples a problemas altamente complejos.

Lo más preocupante es que los mismos profesionales que desarrollaban tareas de asesoramiento compartían, y a veces fomentaban, estas mismas creencias.

5.4. Aglomeración de recursos

Así, llegamos a otra de las características recurrentes en las actuaciones de apoyo a estos centros: la presencia de numerosos recursos y la organización arbitraria que se hacía de los mismos.

Con frecuencia se escuchaban comentarios que ponían en evidencia que estos centros «cuentan con muchos recursos». La abundancia, o, mejor dicho, la «aglomeración» de recursos de apoyo solía ser una constante, pero también lo era su falta de coordinación, e incluso, el desconocimiento existente entre ellos mismos.

Como ya hemos comentado, las soluciones que se planificaban para estos centros solían consistir en una lluvia, o más aún, en un «aluvión», de medidas, que, trasladadas a cada institución escolar, dejaban el terreno para la innovación casi baldío. Las distintas adminis-

traciones educativas organizaban campañas y actuaciones de inmersión como «llena tu patio de verde», «todos pintamos», «conoce tu futuro profesional», «aulas abiertas al barrio», «programas de apoyo a la lecto-escritura», «programas de enriquecimiento intelectual», «creación y dotación de unidades de Educación Infantil en los centros de Primaria», «dotación de profesorado de apoyo», «talleres en el centro», «biblioteca para el centro y para el barrio», «inversiones económicas en el centro»... «Se han invertido más de 20.000.000 de pesetas en el centro, de manera extraordinaria» decía uno de responsables de la administración autonómica, que añadía a continuación: «pero todo parece ser inútil».

Uno de los profesores, antiguo miembro del equipo directivo, afirmaba: «Aquí se han hecho muchas cosas pero nosotros no las hemos pedido. Algunos no estábamos de acuerdo...», reconociendo la cantidad de recursos disponibles y denunciando la falta de planificación conjunta. Un profesor de educación compensatoria apuntaba la poca coordinación que existía en el centro y la necesidad de mejorarla: «En este colegio los profesores no se coordinan y no se puede trabajar [...] yo veo muy difícil el que podamos trabajar juntos, y ése es el problema del centro».

Las responsables de la administración del buen funcionamiento de las aulas de Educación Infantil y de Educación Compensatoria, en una entrevista mantenida para analizar la problemática existente y el modo de trabajarlas en uno de los centros, insistían en que: «Hay que coordinar las actuaciones, aquí cada uno se lo monta sin tener en cuenta a los demás, los apoyos no actúan coordinadamente y están contagiados de la desilusión del centro. [...] Es imprescindible coordinar todos

⁶⁶ Escudero (1992a: 281) ilustra algunas de las ventajas que posee un modelo de apoyo curricular basado en la reflexión de los profesionales de un mismo centro:

«[...] el perfeccionamiento de los docentes adquiere en este modelo de desarrollo escolar un carácter concreto, situacional y continuado, directamente vinculado a la resolución de problemas prácticos, a través de diversas actividades en las que los profesores pueden compartir y cuestionar con los colegas sus ideas, métodos, resultados y preocupaciones.

Así, la formación no es entendida como un anexo al propio trabajo y práctica, sino como una forma de plantearse, en el propio tiempo y contexto escolar con otros compañeros, qué está sucediendo, qué debería suceder, qué necesitamos para que suceda y cómo podemos ir poniendo en práctica alternativas de mejora que vamos descubriendo al construir nuestros propios conocimientos o al operar con aquellos otros a los que podamos acceder».

los apoyos del centro, no podemos ir cada uno por nuestra parte [...] al profesorado de compensatoria, por ejemplo, que no ha conseguido aún su espacio en el centro, sería conveniente integrarlo en las reuniones de ciclo».

La disponibilidad de los recursos, de por sí, no aseguraba nada. La participación de los sectores implicados y la coordinación de las distintas fuentes de apoyo, control o gestión es lo que se echaba en falta. El inspector de la zona escolar, comentaba: «Sé que existe un alto nivel de absentismo en el profesorado, a lo cual contribuye el excesivo número de profesionales de apoyo que tiene [...], lo que por otra parte ayuda a que quieran seguir en el centro, a pesar de sus dificultades»⁶⁷.

Al respecto, en un trabajo de análisis cualitativo realizado por los profesores Moreno y Arencibia (impresiones de un grupo de asesores de CPR después de su vuelta a los centros respectivos) se pone de manifiesto esa misma falta de coordinación en las actuaciones de los recursos de apoyo.

Llama la atención el hecho de que, a pesar de la profundidad de las entrevistas y de la extensión de los grupos de discusión, y a pesar también del indudable volumen de experiencia que acumulan nuestros sujetos, hay una serie de temas cruciales en relación con el asesoramiento a centros que no han aparecido ni han sido comentados o tratados siquiera de modo superficial en ningún momento [...]. En concreto, nos estamos refiriendo a la relación de los asesores de formación con otros agentes de apoyo interno y externo, y con aquellos otros que, sin ser propiamente asesores, se arrogan una función en tal sentido. La coordinación y articulación de los servicios de asesoramiento a los centros es sin duda uno de los caballos de batalla que más afectan a esta profesión; a pesar de ello, poco o nada hemos escuchado decir al respecto (Moreno y Arencibia, 2002: 134-135).

5.5. Reducir las dificultades de convivencia a un problema de disciplina

Los problemas de relación con el alumnado eran una constante en la vida de las aulas en estos centros y acaparaban la atención y el diálogo cotidiano de sus profesionales. Sin embargo, no formaba parte de su contenido de trabajo profesional, no se analizaba el fenómeno de una manera global implicando a toda la institución y al desempeño de la tarea docente. Se evitaba reconocer, como problema de centro, el deterioro que continuamente se producía en las relaciones del profesorado con el alumnado, entre el propio profesorado, entre el alumnado y del profesorado con las familias.

Una profesora implicada en un grupo de mejora de uno de los centros con mayores problemas de convivencia, antes de comenzar una sesión de trabajo sobre el «análisis de las medidas que se debían adoptar para mejorar la percepción que se tenía del centro desde el barrio», tomando conciencia de las dificultades de relación existentes, comentaba: «[...] mira, lo que realmente llega a los padres, es lo más escandaloso que sucede con los niños, que si un alumno mayor amenaza a un alumno más pequeño o a un profesor, que si le dice 'hijo de puta'... que por una parte es verdad, pero sin embargo el resto de actuaciones y la vida cotidiana del centro no trasciende. Aunque la verdad es que aquí se tapa todo, nadie toma medidas, y así ocurre lo que ocurre...».

Traemos aquí, también, un episodio ocurrido en una reunión de trabajo con el profesorado de Primaria del mismo centro. Nos enteramos, por la reunión mantenida con los profesionales de los equipos psicopedagógicos asignados al centro, de que un alumno había agredido a una profesora (una profesora itinerante espe-

⁶⁷ Escudero (1989a: 344), al referirse a los sistemas de apoyo a la innovación, dice: «... Lo curioso es que lo que sucede no es que carezcamos de profesores asesores. [...] Lo curioso, de entrada, es que todas estas figuras existen de cualquier forma menos como un sistema externo de apoyo a las escuelas y a la innovación, claramente pensado, articulado y coordinado».

cialista en logopedia) y al observar que en la reunión no estaban presentes las profesoras de educación especial, se preguntó al grupo por su ausencia: «La logopeda está de baja y la otra compañera ha pedido un permiso para solucionar un asunto personal». Al preguntar por qué estaba de baja la logopeda, la directora responde «le dieron una patada equivocadamente...». Observo cómo varias profesoras asistentes a la reunión comentan entre ellas su desacuerdo con la versión de la directora, pero posteriormente no pasaron de manifestar que «la profesora se puso en medio de los chicos y tropezó».

Transcurridos algunos días, la logopeda se incorpora al centro y nos comenta con indignación la versión que se había dado del incidente. Ella se había sentido realmente agredida por los alumnos, que la empujaron y le obstaculizaron la salida para que cayera.

En otra ocasión, al comenzar la primera reunión con uno de los equipos directivos en la que se nos informa del malestar del profesorado por los problemas graves de disciplina del centro, aparece –creemos que de manera fortuita– una profesora con una alumna de 14 años con ademanes muy llamativos. En ese momento la alumna empieza a proferir una serie de insultos e increpa a la directora, que aguanta impertérrita el reto. Después, se marcha la profesora con la alumna, y la jefa de estudios y el resto del equipo directivo comentan: «Ves, si nos arreglasen el problema de esta niña como el de otros chicos, podríamos trabajar en este centro...». Pudimos ser testigos de cómo, ante una situación tan deterioradora de convivencia en el centro, en ningún momento se cuestionaron el modo institucional de abordarla ni su posible implicación en el problema y en la solución, sino que la demanda se refería sólo a que alguien desde fuera «viniera a cambiar la conducta de la alumna»; ellos no manifestaban que tuvieran que cambiar algo.

Siguiendo con esta rutina de no querer tomar contacto con la realidad, de camuflar las disfunciones del centro bajo la «pantalla de humo» de que eran sólo problemas de disciplina, con oca-

sión de acordar la actuación como asesor en uno de los colegios, la jefa de estudios nos dice: «Nosotros no tememos problemas, aquí el profesorado es muy competente y nuestro centro funciona como cualquier otro; los problemas vienen de las dificultades de disciplina que plantean estos alumnos, dadas las situaciones de alteración familiar, de consumo de drogas, de delincuencia, etc., en las que viven».

Pudimos darnos cuenta de que la sucesión de episodios de violencia característicos de estos contextos ponía de relieve el aspecto más superficial –lo más observable– de los mismos y no entraba a contemplar otra realidad de mucho mayor calado, relacionada con lo que podríamos denominar la «violencia estructural». Es decir, aquella que se ejerce desde una determinada visión del currículum, desde una manera de entender la organización escolar, desde un concepto de «rol» docente y desde una opción de relación con el entorno y con las familias, tal y como estudiaremos con cierta amplitud en el capítulo cuarto.

Esta situación se hacía más patente en la medida que los ambientes escolares se mostraban más desestructurados y agresivos. El profesorado percibía la urgencia de abordar el problema de las manifestaciones concretas de violencia, y la regulación de la convivencia se convertía en la máxima prioridad. Aunque consideraba que esta situación debería ser algo que se le facilitase ya resuelto, desde fuera; entre otras iniciativas, con la promulgación de las correspondientes normas administrativas.

Lo que hemos descrito respecto a la explicación de los fenómenos de violencia escolar, es una especificación más, dentro de ese artefacto de observación de las percepciones que tenían los centros de las actuaciones de innovación; complementaria y con un contenido coherente con algunas de las categorías planteadas hasta ahora (el «distanciamiento» cognitivo y emocional ante cualquier problema del centro; la «búsqueda de soluciones externas» y la continua solicitud más o menos arbitraria de «más recursos»).

Esta tendencia general a cierta enajenación de los aparatos escolares y de sus profesionales

en relación con el análisis estructural, funcional e interno de las situaciones de violencia escolar (y, en distinto grado, respecto a las dificultades de convivencia en el seno de las instituciones educativas) se analizará con detalle en el capítulo cuarto.

5.6. Actitud profesional inmovilista

Pretendemos resaltar con este epígrafe una cierta práctica profesional consistente en poner el máximo esfuerzo por mantener la creencia de que «todo sigue igual y debe continuar así».

Era frecuente observar que los equipos directivos fundamentaban su autoridad, o sus puntos fuertes de gestión, en la habilidad para saber «torear» las situaciones de tal manera que las rutinas profesionales, en lo posible, no se modificaran.

La teoría sistémica de las organizaciones nos aporta algunas luces de explicación acerca de esta resistencia institucional al cambio, cuando describe las fuerzas homeostáticas que actúan y se incrementan en los sistemas en «crisis». Sólo los sistemas en equilibrio pueden permitirse funcionar como sistemas abiertos, permeables a las influencias del exterior, al intercambio entre sus miembros y a modificaciones en sus actitudes profesionales. Es esta propiedad de apertura de los sistemas la que asegura su equilibrio y su futura expansión. En situaciones de crisis, sin embargo, el riesgo de desestabilización e incluso de desintegración del sistema provoca la aparición de fuerzas encaminadas a mantener la «quietud», que no el equilibrio, a cualquier precio. En estas ocasiones los sistemas se hacen más

cerrados, no permiten los intercambios con el exterior, ni movimientos en su interior. Las relaciones se esclerotizan y el sistema se enquistaba, tendiendo a la patología y a la disfuncionalidad estructural.

«El equipo directivo se siente desbordado, no sabe qué hacer, ni cómo hacer», señalaba uno de los responsables de la administración autonómica, trasladándonos su preocupación por la necesaria ayuda que, según su criterio, requería el equipo directivo de un centro con dificultades de convivencia. Desde su óptica consideraba que el equipo directivo en cuestión no disponía de norte y sistematicidad en su gestión. En la mayoría de los casos, por el contrario, comprobamos que, detrás de esa aparente «falta de norte», existía otro «norte», el de que «nada cambiase».

«Los apoyos no tenemos momentos reales de trabajo con el equipo directivo», afirmaba uno de los psicólogos que intentaban trabajar con uno de los centros. Se ponía en evidencia, incluso, que los profesionales de apoyo, precisamente por la connotación inherente a su tarea –la promoción de cambios–, eran evitados e incluso se les trataba de confundir, estrategia característica de un sistema que pretendía «encastillarse».

También tuvimos la ocasión de encontrarnos con algunas actitudes de paralización de cualquier innovación desde los responsables de la coordinación didáctica interna de los centros. Su poder de influencia en el grupo parecía asentarse en su capacidad de resistencia a cualquier propuesta de cambio⁶⁸. No obstante, procuramos no caer en la fácil descalificación de estas conductas, considerándolas expresiones de «mala fe». Las entendíamos

⁶⁸ El coordinador de uno de los ciclos, quitándole fuerza a las medidas que el grupo diseñaba para la mejora de la implicación de las familias en el centro, manifestaba en una de las reuniones de trabajo: «Todo lo que estamos discutiendo sobre qué hacer, realmente, ya se hace en este colegio desde hace muchos años».

Ante las manifestaciones de uno de los profesores sobre la falta de coordinación, dos profesoras le responden: «Nosotras llevamos muchos años en el colegio, y nadie se ha quejado, sois los nuevos los que decís que no nos coordinamos...». A su vez, el citado profesor, en calidad de «nuevo», les contesta: «Yo veo muy difícil que podamos trabajar juntos, y ése es el problema del centro».

Cuando estuvimos recogiendo las necesidades y preocupaciones del profesorado de un determinado ciclo, se plantearon: «Falta de colaboración entre el profesorado, problemas organizativos como las sustituciones y el trabajo de los apoyos, unificación de criterios en la disciplina, inadecuación de criterios de selección y de agrupamiento de alumnos, problemas de disciplina en las entradas, poca experiencia de éxito de nuestro alumnado, poca participación de los delegados de clase, falta de respeto, falta de colaboración de las familias con la escuela, absentismo».

como un emergente de las fuerzas que se suelen desatar en cualquier situación de crisis. Esto nos permitió trabajar con ellas, darles un espacio y establecer puentes, no amenazantes, con otras lógicas innovadoras.

A menudo, el coste personal de ensayar los cambios es elevado... y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena (House, 1974: 73, citado por Fullan, 2002: 67).

5.7. Derrotismo autojustificativo: «guardar las apariencias»

Acabamos de mencionar algunas de las razones por las que se muestra en los profesionales una determinada actitud inmovilista. No obstante, para frenar cualquier cambio, además de la negación de que existan problemas —mecanismo que en contextos problemáticos es difícil mantener por mucho tiempo—, se necesita la promoción de otra actitud, manifestada con expresiones como «en este centro no hay nada que hacer».

En los responsables de la administración, en

los profesionales de apoyo y en el propio profesorado se observaba una profunda desesperanza ante el posible desarrollo de mejoras en los centros docentes de contextos «marginales». El «desasosiego» que viven los profesionales de estos centros les lleva a desear que se cumplan los peores «augurios», como que «el centro no tiene salida y habría que cerrarlo...». Esta continua presunción anticipada de fracaso se convertía en una especie de «*profecía autocumplida*», sobre la que fue necesario incidir desde nuestro trabajo de asesoramiento (Stoll, 2000)⁶⁹.

El servicio de inspección, por ejemplo, ante una serie de avances que se pudieron observar en el desarrollo de nuestra tarea asesora, se mostraba muy poco entusiasta, y así se encargaba de manifestarlo. Igualmente, los profesionales de apoyo encontraban razones continuamente para señalar: «no podemos echar las campanas al vuelo, porque fíjate lo que pasó el otro día...»⁷⁰, y desde la administración educativa se comentaba que «tanto esfuerzo para tan poco, es como si tuviéramos que ir a Barcelona este curso y sólo hubiéramos llegado a comprar el billete...». Este clima de pesimismo hacía mella, también, entre el profesorado⁷¹. La sensación de supervivencia,

Los comentarios de una de las profesoras nos hacían ver, aún más, esta rutina —a veces entendida como natural— de aislamiento profesional: «No quiero contar lo del viaje de estudios a los padres porque me supone trabajar y prepararlo más. Lo haré porque me he comprometido con los compañeros, pero yo ya no participo más en estas reuniones, al fin y al cabo, lo importante es que se haya hecho el viaje de estudios y eso yo ya lo hacía sin necesidad de que nos reuniéramos tanto [...] sé que, el año que viene, el curso de 8 va a ser malísimo [...] al que le toque que se apañe, como me he apañado yo este año, el que venga detrás que arree...».

⁶⁹ Para esta profesora e investigadora, mejorar las escuelas significa mejorar las expectativas del profesorado, mejorar el clima emocional, promoviendo un cierto ambiente de optimismo entre el profesorado, mejorar la capacidad de aprendizaje interno de las escuelas basándose en la confianza básica de creer que los alumnos pueden aprender, generar actitudes distintas en el profesorado. La investigación teórica pone de manifiesto que en dos escuelas en las que las actitudes son diferentes —en una son de supervivencia y de pesimismo en las capacidades del alumnado y en la otra se piensa que no hay limitaciones y que nada les retiene—, las diferencias en los resultados, ante grupos escolares similares, son también muy diferentes. Por tanto, un problema fundamental consiste en mejorar las actitudes del profesorado mediante procesos de aprendizaje interno. Hay que reclamar la atención y el desarrollo del perfil humano de la innovación.

⁷⁰ Goodson (2000: 49) señala:

«Sabemos que no podemos compensar lo que ocurre en la sociedad, pero podríamos intentar hacer algo mejor que quejarnos y culparnos por algo sobre lo que nos negamos a tener cualquier poder».

⁷¹ En una reunión con el profesorado, alguien comenta:

«Las familias no valoran el trabajo de los profesores, no sabemos qué hacer para que los padres reconozcan nuestro trabajo y hacerles ver nuestro interés».

Y otra profesora del centro añade:

«Sé que este colegio se va a suprimir, aunque, como yo tengo bastantes puntos, tampoco me preocupa mucho, [...] es de esperar que lo supriman por la pérdida de matrícula que hemos tenido, ¿verdad?...».

de «¡sálvese quien pueda!», se ponía de manifiesto, entre otros aspectos, a través del elevado absentismo del profesorado⁷².

Junto a esta desilusión existía, de manera paralela, una fuerte preocupación por «guardar las apariencias», por procurar que todo vaya transcurriendo por el «buen» camino del cumplimiento «formal» y burocrático de las tareas. Dentro de esta situación de desesperanza, el profesorado, en general, y en particular los que tenían mayor responsabilidad, se tranquilizaban afirmando que ellos, al menos, habían cumplido con lo que la administración les exigía⁷³.

Ante la dificultad de desarrollar las tareas de asesoramiento, de apoyo psicopedagógico y

de control administrativo, se respondía adoptando una posición de irresponsable alejamiento de los problemas, como si éstos no tuvieran nada que ver con el desarrollo de cada una de las citadas tareas. Los problemas se explicaban, más bien, sobre la base del desinterés de los «otros». Había una afirmación en la que coincidían todos aquellos que ejercieron tareas de apoyo a estos centros, e incluso dentro del propio profesorado, «aquí no se puede hacer nada»⁷⁴. Se hacía evidente la presencia de un entorno profesional que, tal vez, no pueda calificarse de hostil, pero sí de desalentador.

Todo esto, más que una crítica a los maestros [nosotros añadiríamos y a los profesionales de

⁷² El director de uno de estos centros nos dice:

«Aquí falta mucho el profesorado y al alumno que no interesa que venga, siempre le comentará algo el profesor para que no venga».

En una reunión de ciclo a la que asistimos para elaborar un plan de actividades de difusión de las posibilidades que ofrecía el centro a las familias, una profesora manifestaba:

«¡Cómo voy a animar a que traigan a un alumno a este colegio cuando yo no quiero de ninguna manera traer a mis hijos aquí!». Otra profesora, muy voluntariosa, nos comentó al finalizar la reunión:

«No entiendo cómo se puede llevar más de 12 años en el centro amargada, pero en su sitio, sin moverse ni mover nada. Creo que su incompetencia la camufla detrás de los niños ¡ya ves que, con conseguir que se hiciera una pequeña tarea en común, podría ser suficiente! Aquí, cuando hay un problema de disciplina, se arregla llevándolo a la Dirección».

⁷³ Después de acabar una asamblea de padres y madres, convocada con la intención de hacer un balance del curso, la directora, que era una de las promotoras, comentaba de este modo la escasa presencia de familias: «Ves, no podemos hacer ya más de lo que estamos haciendo...».

Participando en una sesión de la comisión de coordinación pedagógica en la que, entre otros balances, se pretendía hacer una valoración del trabajo del año referido a «la mejora de las relaciones familia y escuela», observamos gestos de asentimiento sobre lo valioso de lo realizado, aunque era fácilmente constatable la falta de implicación del equipo directivo y del claustro. Estas respuestas de «rutina» quedan enmarcadas en una actuación de «trámite», de la que estaba caracterizada la reunión y la historia de reuniones de dicha comisión.

La psicóloga de uno de los equipos psicopedagógicos comentaba:

«Las reuniones de la comisión de coordinación pedagógica son puro trámite. Se hacen para cubrir el expediente, pero no se pueden tratar los problemas del centro, ni se entra en ellos mínimamente. [...] El otro día estaba planteándose lo que se estaba haciendo del plan de acción tutorial ¡del que me consta que no se está haciendo nada!, y toda la preocupación de la directora era la de decir que todo se hace, o en todo caso que hay que ir poco a poco, para terminar la reunión con rapidez y decir que todo marcha, e incluso, me encuentro con que dice: 'Creo que si hoy nos vamos un poco antes nos lo hemos merecido'».

La Inspección, reconociendo el deterioro de la calidad educativa de algunos de estos centros, lo justifica diciendo: «Sé que el centro está en los mínimos de calidad y mi papel, después de todo, es el de vigilar por los mínimos de cumplimiento normativo».

⁷⁴ En una reunión de trabajo mantenida con los profesionales de orientación que asesoraban a uno de los centros públicos de Educación Primaria, inserto en una realidad social y cultural de desventaja, manifestaban:

«No se puede hacer nada por el centro, los profesores no quieren implicarse en la mejora de la enseñanza [...] no quieren que se mueva nada. Ellos se sienten con unos determinados privilegios y no quieren que para nada se modifique, quieren que el centro siga como está [...]. Aunque tal y como está no tiene futuro. Están perdiendo matrícula en Educación Infantil. Tienen un ratio de 12/15 alumnos por aula [...]. Continuamente faltan siete u ocho profesores y los de apoyo en compensatoria sirven para 'tapar' esta situación. Tienen un montón de apoyos, estamos el Equipo de Atención Temprana, el Equipo de Orientación Educativa, varios profesores de compensatoria –por el hecho de tener alumnos de raza gitana y payos con dificultades para seguir el currículo–, un profesor especialista en audición y lenguaje, etc. [...] Los problemas de disciplina son habituales en el centro y, por tanto, no se podría decir que no tengan problemas... Además, ¡no quieren ver a los padres!... No quieren que los padres de los alumnos de Infantil entren en el centro... y si se consigue algo es por mandato de la Inspección. [...] En realidad los profesores no quieren que se hagan mejoras, están bien así, con muy pocos alumnos por aula, faltando cuando quieren [...] según ellos [refiriéndose al profesorado] no pasa nada en el centro, cuando creo que cada vez va peor [...] saben que no tienen matrícula [...] no hacen nada más que echar balones fuera, realmente no se les exige nada, ellos no quieren hacer nada, según ellos todos los alumnos tendrían que ir a sesiones de trabajo con los profesores de apoyo [...]».

apoyo] es un problema del modo en que se introduce el cambio y, en particular, de la escasez de oportunidades para que el profesorado participe en un proceso de reflexión profunda y un aprendizaje sostenido. Como resultado, la reforma *significativa* escapa al maestro medio, a favor de cambios superficiales y aislados que sólo empeoran las cosas. Añadan la multiplicidad de reformas, [...] y las posibilidades de alcanzar sentido en las actuales circunstancias son prácticamente nulas. Resumiendo, los maestros no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos (y sí costes considerables) para averiguar si un cambio acabará siendo válido (Fullan, 2002: 67).

5.8. La «explicación definitiva». «El culpable es el profesor»

Desde el punto de vista de la administración y de los profesionales de apoyo, solía aparecer siempre un mismo «culpable» a la hora de explicar los malos resultados de los centros y ése era «el profesorado».

No se tomaba en consideración, entre otros aspectos, el hecho habitual, y por otra parte lógico, de la resistencia a cambiar los modos habituales de trabajo, la percepción de peligro y de pérdida de determinadas conquistas con que puede vivirse cualquier intervención desde fuera (Ball, 1986), o los recelos fundados ante la falta de valiosidad de los cambios (Fullan, 2002). La administración y los apoyos seguían entendiendo que este tipo de resistencias era más la expresión de «malas intenciones» del profesorado y no tanto un problema que había que estudiar, como debe exigirse a toda tarea de apoyo y asesoramiento⁷⁵. Connell (1997: 83) manifiesta al respecto:

En cuanto se plantea cualquier reforma educa-

tiva seria, referida a la justicia social o a cualquier otro propósito, es esencial considerar lo que tal reforma significa para los profesores. Y no porque los docentes sean una pandilla de conservadores, de naturaleza suspicaz y opuestos al cambio, a los que de algún modo hay que obligar. Ésta es la idea que los neoconservadores propagan hoy día; contribuyen a desacreditar a los sindicatos de profesores y fomentan el control jerárquico del sistema escolar. Ideas como las de currículo 'a prueba de profesor' (en mi opinión, una idea extraordinariamente ofensiva: piénsese en educación 'a prueba de padres' o en negocios 'a prueba de ejecutivos') van unidas a los intereses económicos de mantener bajos los costes de la escolarización pública. La razón está en que los profesores son esenciales en lo que ocurre en la educación. En última instancia los docentes deben aplicar las reformas educativas, y las importantes se tienen que llevar a cabo con ellos. Es puro realismo reconocer que los profesores hacen o posibilitan la mayor parte de las reformas, en función de cómo las asuman. Sin embargo, pensar en las respuestas de los docentes a las reformas no es una simple actitud maquiavélica de quien quiera que las proponga. Los profesores tienen derecho a ser considerados y consultados. Tienen una participación importante en el sistema educativo, y cualquier proceso democrático de cambio educativo debe implicarlos como participantes activos.

Esto que hemos afirmado, por otra parte, no quita ni un ápice de la responsabilidad que le corresponde a los docentes, que tienen y deben asumir la promoción de los cambios como un cometido profesional y lo que es mejor, como un deseo, unido al desempeño docente, de una justa y continua transformación de la realidad (véase apartado 4.7 «La necesaria actitud ética, prosocial y de capaci-

⁷⁵ De acuerdo con esta idea, Ball (1987: 48-49) afirma:

«La introducción de, o las propuestas de introducir, cambios en la estructura o las prácticas de trabajo debe ser considerada en función de su relación con los intereses y preocupaciones inmediatos de aquellos miembros a quienes es probable que afecten directa o indirectamente. Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros. [...] Al introducir nuevas prácticas de trabajo que reemplazan a los ya establecidos y preferidos modos de trabajar, amenazan la autoimagen de los individuos [...] a la luz de esto, no es sorprendente que los procesos innovadores en las escuelas con frecuencia adopten la forma de un conflicto entre grupos defensores y grupos opositores a ellos».

tación en el profesorado», en este capítulo). Lo que sí hemos querido resaltar es la falta de fundamentación que se podía observar en las creencias y actitudes de los profesionales responsables de la planificación y el desarrollo de las innovaciones a la hora de explicar las dificultades de su puesta en práctica.

5.9. Un deterioro que se autoalimenta

Los grupos humanos no mantienen sus constantes vitales indefinidamente. Como cualquier organismo, para crecer o desenvolverse de forma favorable, necesitan ser alimentados, cuidados... perseguir un objetivo, poner ilusión, esperanza, entender el «sentido» finalista de cualquier acción, conocer las ventajas que le reporta y, sobre todo, tomar conciencia de que la innovación que se pretende les lleva a una mejora de las condiciones de la vida social de todos los estudiantes. El objetivo de toda investigación y conocimiento debe ser buscar la felicidad individual y social para todos.

En las situaciones de deterioro se suele caer en un cierto círculo vicioso: a más problemas, más apatía, se pierde la satisfacción por lo que se hace y pronto se teme dar cuentas, e incluso, hablar de lo que está pasando. Las relaciones se deterioran. A falta de objetivos comunes, cada uno intenta «salvarse por su cuenta» o, más aún, «sacar provecho» de la situación. Cada vez se hace más difícil reflexionar con sinceridad sobre lo que está ocurriendo; cuanto mayor enquistamiento, más cuesta salir de él. Se trataba de evitar que alguien de fuera pudiera conocer lo que realmente ocurría. Se ocultaba, se distorsionaba la realidad y se pro-

yectaban imágenes falsas, perpetuándose este círculo para intentar que nada cambiase, aunque, de hecho, siempre existe cambio, ya sea en un sentido o en el contrario.

La desilusión del profesorado se acrecienta y la administración no quiere saber nada; es algo que le incomoda. No cuenta con medios en su tradición burocrática para poder abordar este estado de ánimo. Mejor prestar atención –se dice– a lo que funciona que a lo que plantea problemas. Ante los problemas, baste con cubrirnos las espaldas y exigir el cumplimiento de los aspectos más formales.

Podemos decir que, como consecuencia de la mala percepción que los profesionales y la administración tienen sobre el funcionamiento del centro, las posibilidades del barrio, las expectativas de las familias, etc., suele producirse desilusión y sentimiento de derrota, lo que dificulta aún más el desarrollo de cualquier posibilidad de superar la realidad⁷⁶.

5.10. Una fuerte tradición de gestión burocrática

Iniciamos con esta categoría de observación y análisis una nueva serie de elementos que podrían constituir un grupo aparte con cierta coherencia propia; si bien sus manifestaciones en las rutinas de los centros escolares pueden observarse en las categorías ya analizadas. La consistencia de estas unidades conceptuales nos ha llevado a acotarlas y definir las como lentes específicas de información sobre lo que hemos llamado la «gramática del dispositivo escolar». De otra manera, podría haber pasado desapercibida la realidad cultural y micropolítica presente en el funciona-

⁷⁶ En el proyecto educativo de uno de los centros se escribe:

«[...] El problema se ha ido agravando año tras año, ya que, por una parte, las familias «normales» del barrio nunca consideran nuestro Colegio para sus hijos y trasladan a sus hijos a otros colegios que los ven más «normales». Por otra parte, nuestro Colegio, y los demás que están en esta situación, siempre disponen de plazas para los alumnos que no presentan solicitud en los plazos establecidos, o que llegan al barrio una vez iniciado el curso. Éstos son en su mayoría gitanos, inmigrantes o trasladados de otros centros».

El profesorado de uno de los centros nos comenta con indignación:

«Para qué tantas cosas que nos proponemos hacer en el centro, tantas actividades y reuniones, si después de haber conseguido que dos alumnos aprueben este curso, luego van y en el instituto de la zona no los admiten... Dicen que no tienen plazas, cuando sí que las tienen para los alumnos que van de otros centros. Por eso, los padres cambian a sus hijos de nuestro centro antes de acabar sexto, para poder decir luego en el instituto que sus hijos vienen de otro colegio...».

miento de las escuelas y que intencionalmente hemos querido resaltar en este capítulo.

Los elementos o categorías de observación que facilitamos en los siguientes apartados, tienen también otra diferencia con respecto a las anteriores. Aun habiéndose podido constatar su presencia en la realidad de los centros en los «márgenes», los hemos obtenido, fundamentalmente, del análisis teórico que hemos realizado previamente en este capítulo y no mediante procedimientos inductivos.

A lo largo de las descripciones que hemos hecho de las categorías anteriores, ya hemos tenido ocasión de poner de manifiesto el tipo de relación existente entre la administración educativa y los centros en los «márgenes», caracterizada fundamentalmente por ser formal, racional, genérica y en respuesta a un protocolo burocrático de autoridad y de control. No obstante, la presencia de esta categoría pretende poner el foco de observación en algo más, la relevancia del modo de gestión administrativa como agente actuante en la institución educativa, que constituye el «caso» de estudio abordado en el capítulo quinto, es decir, la constatación, o no, del efecto de colonización y modelado que ejerce el referente dominante de gestión administrativa respecto a las prácticas internas de organización y docencia del centro en cuestión.

Como ya hemos tenido ocasión de argumentar, esta lente de observación pretende recoger información, por tanto, sobre la presencia, o no, en la vida escolar del modelo científico-burocrático de control «técnico» de la realidad social, cuyas características quedaron definidas como: (I) las personas y los sistemas sociales no deben considerarse fines en sí mismos, sino instrumentos para asegurar una singular estabilidad económica; (II) cada persona es un ente soberano y único que obtiene sus deseos de manera independiente y bajo los criterios de beneficio/recompensa y costo/sanción (Romero, 2002); (III) las personas deben amoldarse a los límites «objetivos» que se imponen a su libertad; (IV) la conducta de los hombres y de las mujeres es sólo adap-

tativa y reactiva, los motivos y valores pierden relevancia frente al peso de las circunstancias que escapan a su comprensión, y (V) el desarrollo social y humano es un problema técnico de definición objetiva.

5.11. La inevitable presencia de las prácticas de poder dirigidas al éxito

Desde el análisis de las tesis foucaultianas, hemos podido constatar cómo el poder de dentro y fuera de las escuelas se considera un componente inevitable en las relaciones humanas y un instrumento para la satisfacción de los deseos del «yo», incompatible con cualquier pretensión de transformación. La mayoría, por no decir la totalidad de los actos que se realizan en el seno de las escuelas, estaría orientada –según el análisis posmoderno– hacia el éxito, la satisfacción de los intereses de cada sujeto y/o grupo y, por tanto, las acciones orientadas al entendimiento intersubjetivo serían anecdóticas y escasas.

Para Austin (1996), como analizaremos con más detenimiento en el capítulo quinto, los actos locucionarios («los actos de decir algo») pueden ser de dos tipos: *ilocucionarios*, aquellos que suponen una realización al «decir algo», y *perlocucionarios*, aquellos en los que al «decir algo» se pretende producir un efecto o ciertas consecuencias sobre alguien. Los actos de habla *perlocucionarios* son aquellos que pretenden la consecución estratégica del éxito desde el hablante. Éstos sólo son efectivos cuando logran ocultar el fin que se pretende y se valen del interlocutor para su consecución. Para Habermas (1988b), sin embargo, una acción comunicativa es aquella interacción mediada por el lenguaje en la que todos los participantes se caracterizan en sus *actos de habla* por ser *ilocucionarios*, es decir, por incorporar el desarrollo de *actos realizativos* coherentes con los enunciados, sirviendo esa realización como criterio de verdad. Una acción comunicativa plena sería contraria a esa otra interacción caracterizada por la pues-

ta en práctica de actos de habla *perlocucionarios* cuya pretensión es el poder, el desarrollo estratégico, la consecución de un éxito con la implicación no negociada de los interlocutores.

Comprobar la presencia dominante, en el discurso de la escuela, de los actos de habla *perlocucionarios* o *ilocucionarios*, es lo que pretende esta lente de observación para su utilización en el «estudio de caso» del capítulo quinto.

5.12. La vida emocional de las organizaciones

Otro elemento que consideramos relevante observar se refiere a la consideración de las organizaciones como organismos con vida emocional plena y en donde aparecen sentimientos, entre otros, de miedo, soledad, satisfacción, reconocimiento. Constatar la presencia de estos sentimientos en la vida de los centros, requiere una mirada de especial sensibilidad, entrenada en identificar su evolución entre «bastidores», mientras se despliegan las rutinas habituales de funcionamiento del centro.

La estructura es obvia y claramente visible en las categorías y roles de la organización. A veces es manifestada deliberadamente en sucesos públicos; se utilizan rituales para confirmar el orden y celebrar y reforzar las verdades institucionales. El proceso y la interacción son menos obvios y visibles, normalmente sólo se traslucen en privado y entre bastidores, donde los acuerdos pueden ser puestos a prueba y modificados, y las verdades desafiadas. En estos encuadres, los intentos de interpretar la organización mediante un código racional, y como algo separado de las vidas, motivos y personalidades de sus miembros, se derrumban completamente. Las relaciones de rol se convierten en amistad u odio. En las decisiones influyen la venganza, el rencor y las preferencias personales. Aquí se despliega la vida emocional de la organización, se articulan las quejas, resquemores y enfados; se permite que las antipatías salgan a la superficie y sean 'expresadas' (Ball, 1989: 272).

5.13. El poder de influencia en la política escolar

Aceptada la valiosidad de observar la vida emocional de las organizaciones, necesitamos dar un paso más, identificar el medio considerado por los sujetos como garantía del deseado equilibrio de las emociones. Ese medio, instrumento o llave facilitará la estabilidad emocional, ya que permite satisfacer los propios deseos. Estamos hablando (de acuerdo con Ball, 1987; Bacharach y Lawler, 1980; Bacharach y Mundell, 1993; entre otros) de aumentar el *poder de influencia en las decisiones estratégicas políticas de cada escuela*. El valor de esta llave de acceso para la satisfacción de metas, intereses, deseos... justifica que se facilite como lente de observación del «mundo de la vida» de la institución educativa que como «estudio de caso» nos ocupa en esta investigación y del que damos cuenta en el capítulo quinto.

La *influencia* se refiere al uso informal de recursos en los que los individuos no pueden aplicar sanciones (asociadas a una autoridad), aunque sí se dispone de otro tipo de sanciones, como puede ser el denegar apoyo a compañeros. Aunque la disponibilidad de recursos varía, cualquier individuo puede utilizar algún tipo de influencia. Cada parte en la interacción interviene, según Giddens, en una 'dialéctica de control', un flujo de acciones y respuestas. Cada individuo actúa según sus intereses y responde a los intentos de otros para conseguirlos (Wallace, 2000: 613).

En las escuelas, las preocupaciones e intereses y, por tanto, la satisfacción y la «fantasía» del equilibrio emocional giran alrededor de las decisiones que afectan a las distribuciones de cargas docentes, horarios de clase, tiempos de libre disposición y guardias, adscripción de grupos de alumnos, presupuestos de los departamentos, nombramientos, control de los espacios..., en definitiva, aspectos cuya resolución está directamente relacionada con el poder de influencia conquistado dentro de la estructura de decisiones de cada escuela.

5.14. Las reacciones a las propuestas de cambio y la toma de decisiones en interacción

Por último, sería necesario observar el papel que desempeña en la política interna de la escuela cada sujeto, el rol que desempeña de oposición o de promoción. En clave micropolítica, esto consistiría en preguntarse *¿quién obtiene qué, cuándo y cómo?* (Ball, 1987: 212).

Aspecto de difícil observación y de un necesario enmarque teórico. Recogemos en este momento, como aclaración, unas reflexiones de Ball (1997: 6 y 7) sobre el pensamiento de Foucault que utilizaremos de nuevo, más adelante, en el capítulo quinto:

En el marco analítico de Foucault el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a *quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad*. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son «prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención» (Foucault, 1979). Por tanto, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder. Las palabras y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollaron. Los discursos limitan las posibilidades del pensamiento. Ordenan y combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. Sin embargo, en la medida en que *los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones*, por lo que no debe decirse tanto como por lo que sí puede ser dicho, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado, otras peticiones, derechos y posturas. Es éste el 'principio de discontinuidad' de Foucault: «hemos de

tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta» (Foucault, 1982). [...] En el análisis del discurso se plantea la cuestión de por qué, en un momento dado, entre todas las cosas que podría decirse, sólo se dicen algunas: «porque aparece un enunciado determinado y no otros» (Foucault, 1974). Es más, para superar los límites de estructura o expresiones lingüísticas, es esencial poner de manifiesto la 'densidad' y 'complejidad' en el seno de las prácticas discursivas. [...] El mundo se percibe de forma diferente en discursos distintos. El discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante ha de moverse con el fin de que se escuche lo que dice como algo significativo. Por tanto, el concepto de discurso hace hincapié en los procesos sociales que producen el significado.

Los actores ejercen su papel de influencia en la interacción mediante procesos de negociación y/o de confrontación en la toma de decisiones. Las reuniones formales de los órganos de decisión y de representación son un lugar clave de observación de los referidos procesos de negociación y/o confrontación y de los roles desempeñados, así como del discurso elaborado por los distintos sujetos. Es aquí donde hallamos las piezas colocadas y las representaciones preparadas, donde se muestran los arreglos hechos de antemano, donde se enfrentan los rivales, donde el lenguaje de la política pasa a primer plano. La buena conducta y el buen entendimiento en los órganos de decisión del centro son habilidades adquiridas que algunos desarrollan en un grado elevado. Saber cuándo intervenir y cuándo permanecer en silencio, saber a quién oponerse, qué temas no tratar, reconocer cuándo alguien está mal preparado, poder manejar un asunto inesperado, poder formular una declaración de compromiso en el calor de la discusión, saber cuándo fingir emoción puede ser efectivo, y cuándo no... (Ball, 1987).

Los comités de Casterbridge High (RALL, 1985) demostraron ser un terreno efectivo para los ex profesores de la grammar school que deseaban oponerse a las innovaciones de la escuela comprensiva. Rápidamente, dominaron toda una serie de tácticas dilatorias que sirvieron para frenar radicalmente el ritmo del cambio. Pocas veces planteaban cuestiones de principio; las dificultades menores, las inquietudes, las incertidumbres y la falta de comprensión eran mucho más sutiles y eficaces para crear obstáculos que la oposición abierta. El resultado fue la ausencia de decisiones. Se sugirió introducir experimentos con cautela y en pequeña escala en lugar de su adopción en gran escala. Se expresó preocupación por la imagen pública de la escuela. Se esgrimieron los problemas de la financiación inadecuada y la falta de dedicación y competencia del personal. Raras veces las ideologías estaban en primer plano, se mantenía tenuemente una fachada institucional de comunidad, aunque nadie realmente se llamaba a engaño (Ball, 1987: 239).

Las reuniones formalizadas sólo son los extremos de una historia, que señalan el paso de los sucesos pero revelan poco de los procesos en marcha sobre la acción de gobierno y control de la escuela. Sólo en muy pocas ocasiones la fachada se derrumba y queda expuesta a la vista la confusa vida subterránea, los ejercicios del poder y las acciones de influencia. Las reuniones entre «colegas», de coordinación o de debate y asesoramiento profesional, cumplirían otras funciones de fortalecimiento del *statu quo*, al mismo tiempo que mostrarían una apariencia de participación. Se pueden airear las quejas, desahogar el descontento, difundir información y mantener unas ciertas reglas de juego. Los encuentros de coordinación sirven para muchos fines, hasta pueden servir para fortalecer el sentido de identidad profesional de los profesores, pero no se debe sobrestimar su importancia como esferas de la toma de decisiones, aunque, a veces, se constituyen en un campo de entrenamiento de la disparidad y la falta de consenso (Ball, 1987).

6. INNOVACIÓN, CULTURA Y PODER EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, PRIMER PUNTO Y SEGUIDO

En este capítulo se han puesto de manifiesto, por un parte, los conceptos teóricos y prácticos que desde la investigación se han facilitado como referencias estables para promover innovaciones en las escuelas; por otra parte, hemos podido resaltar la ausencia de debate profesional y, por tanto, de incorporación de los citados conceptos entre los responsables de impulsar las innovaciones, ya sean las administraciones, los profesionales del asesoramiento, de la orientación educativa o de la formación del profesorado y de los propios centros. Esta afirmación, que no es una simple declaración, se ha podido poner en evidencia en el momento de analizar las referencias prácticas que ejercieron, de hecho, ese papel en un determinado momento y ámbito geográfico en el que ejercimos nuestra tarea de asesoramiento. Las referencias prácticas han sido las que hemos querido depurar con el fin de facilitarlas como categorías de observación para el «estudio de caso» que se aborda en el capítulo quinto.

Las concepciones y categorías de observación que se han facilitado en este capítulo, como ya hemos apuntado, pretenden componer una red de contenidos con significado que, junto con los obtenidos del resto de los capítulos posteriores, nos permita entender los procesos de innovación educativa y su asesoramiento. Esta concepción de los procesos de innovación y cambio nos conducirá forzosamente a componer una visión más precisa, poliédrica y en «red» acerca de las condiciones necesarias –y de las que de hecho se ponen en juego autónomamente desde los centros– para posibilitar y promover innovaciones. Asimismo, se pretende constatar, incluso, que la complejidad de esa red de relaciones no está en la riqueza y pluralidad de los elementos que la componen, sino en el tipo de multiconexiones que establecen. Se abre un

horizonte multidisciplinarmente prometedor sobre la explicación y promoción de las acciones de innovación educativa.

De forma transversal a lo largo del capítulo, han aparecido una serie de componentes que, inevitablemente, se han entrecruzado y han puesto de manifiesto su relevancia a la hora de reflexionar sobre innovación, asesoramiento y «gramática del dispositivo escolar». En el momento de cerrar este primer capítulo, queremos referirnos brevemente a ellos para recordar su presencia y para anunciar su estudio a lo largo de los siguientes capítulos. Nos encontramos, por tanto, en el primer punto y seguido de este trabajo de investigación.

Es cada vez más evidente la influencia de lo que podríamos llamar «mediadores cognitivos y afectivos» en las conductas profesionales del profesorado, cuyo estudio nos permite entender sus reacciones a las propuestas de cambio. Con los términos «mediadores cognitivos y afectivos» nos estamos refiriendo a una serie de ámbitos de contenido que aportan significado a las percepciones y reacciones que desde el sistema escolar se producen ante las reformas y las actuaciones de innovación educativa. Estos ámbitos de contenido hacen referencia, por ejemplo, al significado y al sentido que adquieren para los centros las decisiones administrativas; al estado de opinión creado en torno a prácticas sociales instituidas –la competitividad, como modalidad básica para la solución de los problemas, por ejemplo–; a esa funcionalidad utilitarista con que se quiere caracterizar a los sistemas educativos y a sus instituciones (preparar para la vida = preparar para el mundo laboral); al papel del profesorado (Fullan, 1994; Hargreaves, 1996b; Fernández Enguita, 1998a, 1999 y 2000; Escudero, 2000), de la sociedad civil, de las familias... Todos estos contenidos van calando en una serie de prácticas profesionales claves que, analizadas a la luz de la colonización ejercida por los contenidos anteriores, nos ayudarán a entender las conductas de las organizaciones, las actuaciones del profesorado, el cambio educativo y su asesoramiento.

Desde cualquier análisis que hagamos en la literatura e investigación sobre lo que supone el apoyo a los procesos de cambio, se insiste en el papel protagonista del profesorado. Sin embargo, sabemos que, a lo sumo, se le tiene –realmente– en cuenta como elemento instrumental, al que, en demasiadas ocasiones, se culpabiliza. Es momento de que comprendamos su realidad sentida, sus marcos conceptuales y de acción, las influencias que se ejercen sobre él y las demandas que se le hacen. Estamos hablando de un mundo y una realidad –la escolar– que con sus intereses, miedos, deseos, etc., se va construyendo como un hecho peculiar, y en ningún caso perverso de manera general o *a priori*. El conocimiento de esta realidad colonizada y de sus reacciones nos facilitará la puesta en práctica de acciones de asesoramiento más naturalizadas, más unidas a su «mundo de la vida», más rigurosas en su desarrollo (y no tan sólo en su diseño) y con un mayor significado para el profesorado (Stoll, 2000).

La innovación es un proceso lo suficientemente complejo y conflictivo como para que sea suficiente la aplicación de elementos simples de análisis basados en la bondad o maldad de las intenciones de los diseñadores o de quienes las desarrollan. Se está iniciando un camino de conocimiento y desarrollo de la promoción de los cambios en el que, por ahora, sólo percibimos la tímida entrada de un camino salpicado de grandes retos.

El cambio educativo se mueve siempre sobre un terreno de enorme complejidad. Cualquier tentación de reducirlo a simplificaciones del tipo que fuere termina por cerrarle puertas en vez de abríselas. Y, si es complicado traducir una buena lectura de la situación (de dónde venimos, qué es lo que está pasando y qué debería pasar) en diseños congruentes y bien engarzados entre el pasado, el presente y el futuro (qué perseguir, por qué y de qué manera), no digamos hasta qué extremo pueden y suelen ser vulnerables las voluntades, capacidades y recursos de los que hay que disponer para su conversión en oportunidades provechosas para mejorar el funcionamiento del sistema, de los centros, del trabajo del profesora-

do, de la educación de los estudiantes. No es extraño, por lo tanto, que en la actualidad sea del dominio público que los cambios en educación son extremadamente complejos, conflictivos, imprevisibles, muy difíciles de gobernar satisfactoriamente. A pesar de que la literatura pedagógica disponible ha logrado identificar algunos ejemplos de proyectos de cambio que discurrieron aceptablemente bien, la valoración que de los mismos suele hacerse es que se han dado cita en ellos un conjunto tan abigarrado de condiciones favorables que, por decirlo de algún modo, casi representan un insulto a las experiencias más comunes y los avatares más prosaicos con los que la mayoría hemos tenido la ocasión de encontrarnos. La conciencia del carácter esencialmente problemático de los cambios aconseja, por decirlo en breve, al menos dos lecciones que deberíamos tener bien aprendidas: la primera se refiere a que hay que armonizar muchas fuerzas y concentrarlas debidamente, no ya para lograr éxitos espectaculares, sino, siendo más modestos, para

evitar los fracasos estrepitosos que suelen arrostrar consecuencias muy indeseables; la segunda dice que los cambios profundos, legítimos y valiosos exigen, además, persistir en el empeño durante períodos razonablemente largos de tiempo en los que no basta con aplicar las reformas sino que es preciso ir las recreando a la luz de los problemas emergentes, el análisis de los mismos y la introducción de los cambios sucesivos que sean convenientes (Escudero, 2001c: 8-9).

Estamos seguros de algo, y es que ese camino se construye a base de una «práctica discursiva»⁷⁷, que legitima una actuación asesora por el uso del diálogo frente al uso y abuso de la «razón técnica» y a la imposición «experta» en la planificación y desarrollo de las innovaciones educativas y de la mejora de la escuela⁷⁸.

Entendemos que la innovación de las prácticas de enseñanza se logrará más desde un trabajo de «reculturalización», esto es, de análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales,

⁷⁷ Ball (1994: 6) afirma:

«Un filósofo norteamericano habla de la democracia discursiva, que es una forma de democracia participativa basada en el razonamiento y en la colaboración, en que el razonamiento tiene lugar a través del interés público y de las acciones públicas dentro de marcos políticos, cuyos componentes se gobiernan a sí mismos, y por lo tanto, estas comunidades discursivas siempre suelen ser locales o de escasa amplitud. En el caso de la educación, esto implicaría una escuela, un sistema de escuelas locales que involucre la participación de los padres, de los profesores y de los estudiantes en un proceso discursivo.

En estos términos deberíamos ver las escuelas como unidades educativas y discursivas. Las escuelas, en parte, se dedican a la educación, es decir, a la transmisión de conocimientos del profesor al alumno. Al referirme a la organización educativa en lugar de educación, me refiero a una organización que se dedique al compromiso educativo por parte de todos sus miembros en un proceso de desarrollo personal y colectivo, no solamente los alumnos, sino también los profesores, los padres y los demás trabajadores. Es decir, todas sus experiencias deberían verse como educativas, y la organización debería tener, como preocupación primordial, no solamente impartir educación en las clases, en las aulas, sino un proceso educativo global, de modo que, en palabras de John Dewey, la característica principal de la democracia es un modo de comportamiento, de pensar, que se puede expresar como una necesidad de que participe todo ser humano en la formación de los valores que regulan la convivencia de las personas. Todos aquellos implicados en las instituciones sociales deben compartir en la producción y la gestión de las mismas.

En cierto sentido, quizás deberíamos empezar a ver las escuelas como comunidades dialógicas, es decir, seres humanos individuales que participen y que se reconozcan mutuamente. Esto se conseguiría por las prácticas cotidianas del diálogo, de la conversación, de discursos prácticos, de la emisión de juicios. Éstos son, para mí, los elementos clave de esa comunidad dialógica. El objetivo será saber en qué se pueden convertir las personas y los procesos de llegar a ser, de devenir, al no ser unas estructuras finales planificadas de antemano. La participación en este caso será un fin en sí mismo. Esto ocasionará inevitablemente dos consecuencias; por un lado, la incertidumbre, y, por otro, el riesgo, tanto para los individuos como para las propias comunidades. Personalmente, pienso que las escuelas se van a lanzar en nuestro mundo postmoderno cada vez más en este enfoque, por lo que deberán adoptar las cualidades esenciales de la incertidumbre y del riesgo».

⁷⁸ En García (2001a: 6) se afirma:

«La tecnificación permite legitimar la imposición de la desigualdad, reduciendo los problemas de poder y de reparto de riqueza a problemas técnicos. Desde esta óptica, las respuestas a las grandes cuestiones económicas y sociales se presentan siempre como respuestas técnicas, como si no dependiesen de planteamientos ideológicos y prioridades éticas. ¿Cómo se puede incrementar la tasa de crecimiento económico, cómo se puede prevenir una crisis, cómo se han de redistribuir los ingresos sin poner en peligro la estabilidad del sistema? Se pretende que las respuestas sólo pueden ofrecerlas las teorías económicas y los 'técnicos' que la interpretan. Se trata de un pensamiento de acción instrumental y elección racional que Habermas (1985, 1986, 1987) denomina 'acción técnica'. Desde ahí se obvia que estas cuestiones pudiesen resolverse acudiendo a interpretaciones morales acerca de lo que verdaderamente constituye una vida humana, una vida buena. Nos convencen o nos autoconvencemos de que nuestra sociedad progresa, que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que los problemas derivados de las desigualdades son un mal inevitable que a alguien tenía que tocarle».

encaminado al logro de un trabajo colegiado real, que de la «reestructuración» o reorganización, más o menos superficial –«colegialidad fingida»– de las estructuras de funcionamiento de las escuelas (Fullan, 1994).

Después de un tiempo de incondicional esperanza en la técnica como solucionadora de los problemas que supone la promoción de los cambios y la mejora de la calidad de las escuelas, nos encontramos, en estos momentos, con que: (I) la realidad escolar es una construcción mucho más cultural, contextual, compleja y entramada, y (II) cualquier iniciativa innovadora debe estar regida por criterios éticos.

Empezamos, también, a tomar conciencia de que los conceptos construidos y elaborados por los docentes sobre su tarea y sobre el papel que desean ejercer en las instituciones educativas son el resultado de una construcción histórica y cultural, actualizados mediante el despliegue de una serie de estrategias de poder dentro de la cultura idiosincrásica de cada organización.

Los valores y las prácticas políticas, disponibles en un determinado momento histórico, invaden el pensamiento y el discurso del profesorado que las concreta en decisiones y actuaciones dentro de una organización escolar. Conocer el sentido de las actuaciones de los profesionales, sin identificar las prácticas políticas dominantes que pueden estar ejerciendo su acción colonizadora, es arriesgado y seguramente nos llevaría fácilmente al error. Hoy aparecen en la «jerga» profesional de los docentes una serie de términos como: «usuarios», «criterios, estándares», «indicadores de calidad», «premios de calidad», «análisis de impacto», «eficacia docente», «rendimiento escolar», «rendimiento docente», «liderazgo instructivo», «rendimiento de cuentas»... Todo esto supone impregnar el sistema escolar y a sus trabajadores de una serie de conceptos que están al abrigo de un determinado momento histórico y espacio geopolítico. Explicar los procesos de cambio sin recoger las consideraciones anteriores, puede ser claramente insuficiente. Es preciso conocerlas y ponerlas en relación con otras variables más internas de las escuelas y de sus profesionales,

conformando una red de análisis y explicación de las respuestas de las escuelas a las reformas y a las propuestas innovadoras.

En el siguiente capítulo hacemos una contribución a este discurso; situaremos la realidad de los centros y la del «caso» que sometemos a estudio en el capítulo quinto, dentro de un marco administrativo de gran significado para las escuelas y el profesorado. Abordaremos ese periodo crucial de nuestra última historia, constituido por el declive de una Reforma, imbuida de un espíritu de cambio político y social, y por el resurgimiento de otra reforma que busca el reencuentro con un pasado considerado «mejor» por un sector importante del profesorado y de la clase política de nuestro país.

... tal constatación no da bula para soslayar las diversas circunstancias, tanto internas como externas a los centros escolares, que condicionan la acción de los agentes educativos, propiciando opciones o recortándolas (dramáticamente incluso). Pensemos sin ir más lejos en los Reales Decretos 3473 y 3474 de 29 de diciembre de 2000 (BOE, 16 de enero de 2001), que establecen las nuevas 'enseñanzas mínimas' para la Secundaria obligatoria y post-obligatoria preceptivas en todo el estado español. Esta versión hispana del *back to basics* –impulsado por la restauración educativa conservadora triunfante en otros países avanzados desde los años ochenta– consagra, en el área del aprendizaje de lo social, un esencialismo cultural re-nacionalizado y más nítidamente re-disciplinado que se sostiene en la tradicional pareja Historia de España e Historia Universal, obedientes ambas a un estricto orden cronológico, y en su sempiterna compañera la Geografía. Vetusto y obsoleto canon curricular que, *de facto*, ha sustituido la idea de los 'contenidos mínimos' por unos temarios muy densos, minuciosamente prescritos y rígidamente secuenciados. Junto con un sesgo cultural, lo que tenemos aquí es –consiéntaseme recurrir a la clásica terminología de Bernstein (1971)– un reforzamiento de la *clasificación* del conocimiento (la acentuación de las fronteras entre unos contenidos y otros, entre los saberes escolares y los no escolares) y de su *encuadramiento* (la acentuación de las fronteras entre lo que puede y no puede ser transmitido

en la relación pedagógica). Obviamente, esto tiene su repercusión en la distribución del poder dentro del sistema escolar, toda vez que supone consolidar o incrementar por decreto el control vertical y jerárquico sobre el currículum. Con la consiguiente merma severa del margen de autonomía y de maniobra profesional docente, el delgado sustrato de la innovación se volatiliza (Romero, 2002: www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm).

En el resto de los capítulos iremos desgranando otros ámbitos de colonización de las prác-

ticas escolares, relacionados con lo que consideramos el estado emocional de «incertidumbre» que caracteriza a una determinada condición social denominada la «posmodernidad», así como con el conjunto de referentes pedagógicos y didácticos cuyo emergente es el modo en que las instituciones educativas abordan el fenómeno de la «violencia» escolar o, enunciándolo con más propiedad, la manera de conformar las escuelas como espacios privilegiados de convivencia. De todo esto nos ocuparemos más adelante.



La última etapa de la Reforma LOGSE

Capítulo 2

La última etapa de la Reforma LOGSE

La idea de centrar las escuelas en los niños, más que en las normativas, programas y guías curriculares o procedimientos, exige un cambio copernicano en las maneras de pensar y hacer de los profesores y, con toda seguridad, también en las que suelen sostener y practicar los políticos (Darling-Hammond, 1997b, Cap. IV: 48).

Hasta ahora, hemos querido poner de manifiesto que generar cambio en las escuelas es, además de un tema complejo, un contenido apasionante de investigación y de desarrollo práctico en los centros.

A lo largo de nuestro trabajo de apoyo hemos tomado conciencia de la escasa utilidad de los esquemas simples de actuación y la necesidad de impregnarlos de contenido y significado procedente de aquellos marcos teóricos que se ocupan de los procesos de innovación y cambio educativo. Ésta es la razón por la que en el capítulo primero nos ocupamos de reflexionar sobre los conceptos de cambio, mejora escolar, asesoramiento a centros y profesores —desde la óptica de *empowerment*⁷⁹— y «gramática del dispositivo escolar», y por la que en otros capítulos analizamos las servidumbres culturales, económicas y políticas de los procesos de innovación y reforma.

Algunos autores como Fullan (1996) o

Darling-Hammond (1997b) hablan del poder esclarecedor de los contextos para entender las resistencias y las posibilidades de cambio en las instituciones. Esto nos ha llevado a profundizar en el estudio de los distintos contextos o escenarios de desarrollo en los que se produjeron determinadas acciones de asesoramiento.

El primero de los contextos analizado se refiere a las ideas previas que, sobre su propio trabajo, tiene el asesor como facilitador —entre otros muchos— de los cambios en determinadas instituciones. De esto, en parte, ya nos ocupamos en el capítulo 1, «La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación». Otro contexto que para nosotros tiene un fuerte significado es el *centro en sí mismo*, como microcultura y como lugar de ejercicio de distintos poderes. Esta realidad la hemos abordado, también, en el capítulo 1.

⁷⁹ Utilizamos este concepto como sinónimo de: «dotar de poder» o «capacitar» para la mejora, incluso en algunos casos se utiliza el término de «empoderamiento». Proceso de reflexión colectiva que promueve una actitud activa, de asumir capacidad y poder para cambiar y que forma parte de una opción de mejora basada en la colaboración, en la dialéctica —en plano de igualdad— ente teoría y práctica y en la construcción organizativa de escuelas democráticas comprometidas con su entorno (Goodson, 2000; Moreno 1996).

Sin embargo, son muchos más «los contextos» significativos en nuestro trabajo que, como pretendemos demostrar, contribuyen a explicar el desarrollo de innovaciones en las escuelas. Uno de ellos tiene que ver con el conjunto de valores instaurados en las relaciones sociales, en las prácticas habituales de una sociedad que juzga a las escuelas y las prácticas docentes desde determinadas visiones, a veces, incluso «maquillando» aspectos de la realidad (segregación, marginación y sectarismo) de modo que tengan una presentación políticamente correcta. Desenmascarar el discurso en este contexto es el objetivo del capítulo 3, La 'incertidumbre' como marco cultural y de pensamiento».

Existen, además, otras variables intermedias, entre lo macropolítico y lo microcultural y de poder interno en las instituciones, que ejercen una tremenda presión a la hora de explicar los procesos de mejora escolar. Nos estamos refiriendo a las decisiones que desde las administraciones educativas marcan las prioridades, los «afanes» de las instituciones⁸⁰ y, más aún, cuando nos encontrábamos en un proceso de Reforma que, aun no habiéndose acabado de implantar, se ponía en tela de juicio. De este contenido nos ocupamos en el presente capítulo 2, «La última etapa de la Reforma LOGSE».

El contenido de este capítulo conforma un conjunto más de variables dentro del complejo entramado de contextos que, entrando en relación dialéctica, actúan a modo de red de influencias en los procesos de innovación educativa y que, en ningún caso, serían suficientes por sí solas para explicar las posibilidades de mejorar la calidad de enseñanza y aprendi-

zaje de las escuelas. Son sus interconexiones mutuas las que nos ofrecen las claves. Tampoco queremos caer en la ingenuidad de afirmar que los contextos considerados son los únicos posibles; podemos decir, enmendando el refrán popular, que «aun no pudiendo asegurar que estén todos los que son, sí —queremos demostrar— que son significativos todos los que están».

Hay otra serie de elementos que pertenece a lo que pueden considerarse contextos de ámbito intermedio, que tienen que ver con la tipología —sobre todo social y cultural— de los centros «en los márgenes» y con el contenido «emergente» sobre el que se ejerce la acción de cambio; nos referimos a los fenómenos de violencia escolar de cuyo análisis nos ocupamos en el capítulo 4, «Violencia y escuelas tradicionales de cultura académica».

Los aspectos reseñados pretenden mostrar una red de relaciones significativas entre contextos y variables que nos permita seguir avanzando en la construcción teórica y práctica de un cuerpo de investigación sobre el cambio y la innovación educativa. Estructura relacional que recogemos, como idea central, en el enunciado de este trabajo de investigación «Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas».

Darling-Hammond (1997b: 286) ilustra lo que acabamos de decir:

«Como alternativa a un enfoque jerárquico, de 'arriba-abajo' o de 'abajo-arriba', que sitúa en la cúspide de la pirámide a los políticos, y en el inferior, a quienes trabajan en los centros, podemos imaginar un conjunto de círculos concéntricos que tenga como punto nuclear a los alumnos, profesores y centros, y que se vaya extendiendo hasta abarcar a la comuni-

⁸⁰ Escudero (2001: 14) insiste en este hecho, cuando hace un balance del lugar en el que en su día se encontraba en el desarrollo de la Reforma LOGSE:

«A mi entender, son muchas las circunstancias que han concurrido para que ahora estemos donde estamos, prácticamente a punto de entrar no ya en revisión de matices de la reforma, sino en la pos-LOGSE, en una reforma de la reforma. Lo que nos está pasando, creo yo, es una buena ilustración de algo bien documentado en la literatura: la administración educativa no puede hacer, por sí misma, que las cosas vayan bien en educación. Eso depende en gran medida de las regularidades y realidades más cercanas, y, por ende, de los espacios socioeducativos donde la educación se hace relaciones y práctica, es decir, el día a día de los centros, profesores, alumnos, familias, etc. Lo contrario sería creer en la posibilidad omnimoda de dirigir y controlar los cambios burocráticamente sólo desde arriba. Pero, y también parece bastante cierto, la administración educativa de turno es bastante responsable de lo que es y representa una política que, por lo menos, no contribuya a que vayan las cosas mal o peor».

dad, el distrito escolar y el Estado. A la hora de considerar los diversos factores influyentes en la educación escolar, una representación como ésta nos permite trabajar con una imagen de relaciones simultáneas que circulan de 'dentro hacia fuera' y de 'fuera hacia dentro'. La tensión precisa y el aprendizaje pueden llegar a darse si los profesores interaccionan entre sí, con los alumnos y sus familias; y si los centros hacen otro tanto con las preocupaciones de la comunidad, los estándares externos y las redes profesionales. Las interacciones e influencias que nos conciernen son, por lo tanto, multidireccionales: cualquier elemento conforma y es conformado por los demás».

Puesta de manifiesto, una vez más, esta relación funcional y dinámica de variables y contextos (volveremos a ella en varias ocasiones para dejar cada vez más clara esta visión sobre el modo de generar y sostener procesos de innovación) nos centraremos en los fines más específicos de este capítulo.

Queremos analizar en este capítulo los modos de plantearse la Reforma LOGSE en nuestro país y su influencia en las posturas del profesorado ante la innovación y el cambio. Estudiaremos su desarrollo, sobre todo a partir de 1995 y en el ámbito administrativo de la Comunidad de Madrid (tiempo y ámbito que enmarcan el desarrollo de nuestra actuación asesora). Profundizaremos, de manera singular, en el periodo 1997/2000.

La argumentación y datos que ofrecemos ponen de manifiesto cómo, desde el marco administrativo impulsor de la Reforma, se generan expectativas, sentimientos y reacciones en el profesorado que explican, en parte, las posibilidades y dificultades encontradas para el desarrollo de innovaciones en los centros (Stoll, 2000; Darling-Hammond, 1997b).

A lo largo de todo el capítulo hablaremos, por una parte, de una Reforma, fruto de un trabajo liderado por el equipo –con José María Maravall a la cabeza– que accede a la responsabilidad ministerial tras el triunfo del PSOE⁸¹. Esta fase arranca en 1983, con la «Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias»⁸², y culmina, después de distintos momentos de incertidumbre⁸³, en 1990 con la aprobación de la LOGSE.

Por otra parte, analizamos otra reforma, la «reforma de la Reforma», que influyó de manera singular en el desarrollo de nuestra tarea asesora. En marzo de 1996 gana las elecciones el Partido Popular –único partido que había votado en contra de la LOGSE– accede al Gobierno de la Nación y pone en marcha una serie de medidas que –a nuestro juicio– irían sofocando los aspectos más transformadores de la realidad social que contemplaba la Reforma LOGSE⁸⁴.

El primer Gobierno del Partido Popular, con una declaración de principios bastante ambi-

⁸¹ Las elecciones generales del 28 de octubre de 1982 dieron la mayoría absoluta en el Parlamento –con diez millones de votos– al Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Si había un proyecto que el Partido Socialista se propusiera llevar a la práctica, éste era sin duda su programa para la Educación. El cambio que los socialistas se proponían introducir en la vida política y social del país pasaba por la aplicación de ese proyecto. No es extraño el empeño que puso el PSOE, en los más de trece años que se mantuvo en el poder, para llevarlo a efecto. Aunque, desde luego, este propósito se vio matizado por las circunstancias por las que transcurrió la vida política del país en ese tiempo (véase: *Magisterio Español*, *Anuario 2000*, soporte digitalizado).

⁸² Cuando en diciembre de 1982 el partido socialista se instala en el ministerio de Educación, se acababa de realizar una reforma de los contenidos curriculares de la EGB (los ciclos inicial y medio en 1981 y el ciclo superior en noviembre de 1982). La reforma del ciclo superior quedaría en suspenso por la decisión adoptada de incluir este ciclo en el proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias (véase: *Magisterio Español*, *Anuario 2000*, soporte digitalizado).

⁸³ Marchesi y Martín (1998: 436-437) nos recuerdan:

«[...] hay que señalar que en estos años (1983-1986) no existía una posición común en el equipo ministerial en relación con el modelo de reforma. Mientras que la reforma experimental mantenía un primer ciclo común para todos los alumnos desde los 14 a los 16 años, y un segundo ciclo también de dos años organizado en seis Bachilleratos, otras propuestas avaladas por el ministerio de Educación se situaban en otra orientación. A comienzos de 1986 el Ministerio hizo público un documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado redactado por una comisión (presidida por Joaquín Arango, secretario general de Educación, y formada por Antonio del Toro, Manuel Huertas, José Gimeno, Ángel Pérez, José Antonio López, José María Mohedano y Manuel Rodríguez). El documento presentado incorporó una hipótesis tentativa de lo que debería ser la estructura del futuro sistema educativo. En ella se estableció un nivel intermedio de tres cursos de duración, de los 12 a los 15 años, y una enseñanza secundaria postobligatoria también de tres años de duración. El modelo propuesto, con una educación básica de nueve años y un Bachillerato de tres años, no coincidía con la experimentación que se estaba realizando».

⁸⁴ En marzo de 1996, el Partido Popular ganó las elecciones por una escasa mayoría de votos, lo que le obligó a establecer

gua, se sitúa (en parte por falta de mayoría parlamentaria) en un lugar de reconocimiento de la estructura del sistema educativo marcada en la LOGSE, aunque asignándole la responsabilidad de toda una serie de problemas y planteando un conjunto de medidas que llenaban de excepciones su progresiva implantación (Marchesi, 2000).

En ese momento podemos hablar ya de una reforma dentro de la Reforma o, mejor aún, de «la reforma de la Reforma». La prometida Ley de Calidad de la ministra Pilar del Castillo y los Reales Decretos de enseñanzas mínimas en la ESO y el Bachillerato así lo confirmaron posteriormente.

Este clima de Reforma y de «contrarreforma», este escenario administrativo de declaracio-

nes, regulaciones normativas y medidas sobre el sistema educativo marcaron, de manera singular, las posibilidades de promoción de cambio y de innovación en las escuelas. Categorizar y organizar este escenario nos permitió, ya en su día, elaborar las hipótesis de trabajo necesarias para el desarrollo de nuestra tarea de apoyo a los centros.

En cualquier situación de apoyo, la comprensión y conceptualización de las presiones que conllevan los procesos de reforma debe constituir un ingrediente fundamental para la construcción de esa teoría específica y necesaria en el desarrollo de la tarea de asesora. Hemos convertido las categorías resultantes en lentes de observación de la realidad que, junto con otras, desarrolladas en el capítulo anterior y en los siguientes, podrán ayudar a entender las



pactos de gobierno con los partidos periféricos de carácter nacionalista. Esta circunstancia le impidió desarrollar por completo su programa electoral. [...] Un año después de su nombramiento, la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, expresaba, con ocasión de pronunciar una conferencia en el club Siglo XXI, los ejes que presidirían la política educativa: *calidad y libertad de enseñanza*. En esa misma ocasión, la ministra criticó la política centrada en el principio de comprensividad seguida por el gobierno socialista y mostró una alternativa orientada por una política de signo neoliberal, que elevara los niveles de calidad de enseñanza a la altura que habían tenido antes de la gestión socialista. La escuela pública había funcionado mal; había que introducir métodos de gestión propios de la empresa y dejar que el mercado se encargara de fijar las leyes de competitividad que elevaran el nivel de calidad en la enseñanza. En cuanto a la libertad, no es otra que la libertad de elección de centro por el usuario. En este mismo foro, la ministra anunció las medidas que afrontaría de inmediato: realización de una investigación sobre la calidad del sistema educativo, tramitación de un Real Decreto sobre Humanidades y traspaso de las competencias en educación no universitaria a todas las comunidades que aún no disfrutaban de ellas (véase: *Magisterio Español*, *Anuario 2000*, sopor-

actitudes de los profesionales de las escuelas frente a los cambios.

Comenzamos el capítulo con el apartado 1, «La crisis de una Reforma», en el que ponemos de manifiesto la costumbre –que suele estar presente en la mayoría de las reformas– de preparar más la elaboración y planificación que su desarrollo y cobertura. También relatamos y analizamos una serie de momentos, decisiones y usos relacionados con la política de la equidad, el debate de las humanidades, la etapa de la educación secundaria obligatoria, la «excelencia» en la enseñanza... que han salpicado un desarrollo que nos hemos atrevido a calificar de desafortunado.

En el apartado 2, «El profesorado», se pone de manifiesto el desconcierto que producen en este colectivo los cambios planteados, la falta de rutinas profesionales innovadoras suficientemente asentadas y el descuido de estas condiciones por parte de las administraciones. El apartado 3, «Claves de investigación del contexto de Reforma y Contrarreforma y su cristalización en los centros, en las prácticas docentes y en las actitudes del profesorado», nos permite resaltar algunas de las singularidades del desarrollo de nuestra Reforma que, transformándolas en categorías o «lentes» de observación, utilizaremos para analizar, en el

capítulo quinto, las respuestas manifestadas por el profesorado ante los cambios, en el seno de la institución educativa elegida como «estudio de caso».

1. LA CRISIS DE UNA REFORMA

Una de las razones que dificultan la puesta en práctica de las reformas es la persistencia de las administraciones en maximizar sus esfuerzos en la fase inicial o de diseño, mientras se descuida la fase de implantación. Las políticas al uso y la ausencia de una auténtica política de apoyo al desarrollo, junto con una ola «técnica» y una visión instrumental de los cambios, hacen difícil que las reformas atraviesen el dintel de las escuelas (Escudero, 2001; Escudero y González, 2001; Fullan 2001).

Analizamos a continuación las ideas que han impulsado las acciones de cambio desde el inicio de la Reforma educativa, con la LOGSE, y las diversas «vicisitudes» que se han ido produciendo. Distinguimos, como ya hemos señalado, dos momentos, uno, referido a la propia Reforma (la LOGSE), y otro, a la «reforma de la Reforma», «la otra Reforma» o, la que hemos llamado la «contrarreforma»⁸⁵.

⁸⁵ Utilizamos este símil por comparación con el movimiento religioso de *Reforma*, surgido en el siglo XVI en Europa, en el ámbito de la Iglesia cristiana, que supuso el fin de la hegemonía de la Iglesia católica y la instauración de distintas iglesias ligadas al protestantismo. La *Contrarreforma* tuvo lugar en los siglos XVI y XVII. Supuso un intento de revitalizar la Iglesia y oponerse al protestantismo. Ilustraremos brevemente este contraste refiriéndonos a los últimos momentos de las reformas en nuestro país. El texto de la *Reforma educativa* surge en España con Javier Solana (habiendo sustituido a José María Maravall al frente del ministerio de Educación) después de haber suscrito un acuerdo con las organizaciones del profesorado para poner fin a la huelga. Esto, de momento, apaciguó los ánimos del sector docente, clave para el éxito de la Reforma educativa que se estaba preparando. En 1989 se publica el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. El 12 de febrero de 1990 sale a luz pública el Anteproyecto de Ley que recoge, básicamente, todos los elementos incluidos en el *Libro Blanco*. El Anteproyecto encontró la oposición de la Conferencia Episcopal en relación con la enseñanza de la Religión (obligatoria para los centros, pero no para los alumnos). El Gobierno mantuvo conversaciones con los obispos sobre este punto, pese a lo cual no hubo ningún acuerdo. Hubo, además, un tenso debate en el Congreso y en el Senado, donde las diferencias entre el PSOE y el PP se pusieron de manifiesto en este punto y donde también se hicieron diversas enmiendas a la Ley, algunas de ellas de cierta importancia, como las relativas a las competencias del Estado y las comunidades autónomas. Aún quedaba un último escollo por sortear para que la Ley saliera adelante. En el mismo mes de marzo hubo importantes reuniones entre el ministerio de Educación y Ciencia y los más altos representantes de los sindicatos mayoritarios –Unión General de Trabajadores y Comisiones Obreras– para que apoyaran ellos también el Anteproyecto. A cambio, los sindicatos exigieron al Gobierno la supresión del Cuerpo de Catedráticos –en adelante sería sólo una función que cualquier profesor podría llegar a adquirir presentando un trabajo de investigación–. Con esta medida se completaba la operación de «descabezamiento» del sistema educativo español, que se había iniciado con la supresión del Cuerpo de Inspectores en 1984 y, posteriormente, del Cuerpo de Directores, con ocasión de la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Finalmente, la LOGSE fue sancionada el 3 de octubre de 1990, y publicada en el Boletín Oficial del Estado al día siguiente.

En marzo de 1996, el Partido Popular gana las elecciones y un año después la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, orientada por una política de signo neoliberal mostró su alternativa a la LOGSE: «Eleva los niveles de calidad de enseñanza a la altura que habían tenido antes de la gestión socialista». Otra asignatura pendiente era la Formación Profesional. Cuando se inició

1.1. Las actuaciones de diseño

Partimos de que las reformas no tienen su origen en razones de tipo estrictamente educativo o de investigación pedagógica. Como afirma Marchesi (1998)⁸⁶: «los objetivos del cambio educativo tienen una razón que no está en la educación, sino en los objetivos políticos [...] proceden de decisiones políticas y sociales». Carlos Arroyo (2000)⁸⁷ al referirse a los planes de la ministra Pilar del Castillo manifiesta: «El fundamento educativo de [esta] reforma está altamente contaminado por el objetivo impuesto por Aznar de marcar distancias con los nacionalistas con fines electorales inmediatos (en el País Vasco) y a medio plazo (en el resto del país). Sobre los supuestos desafueros autonómicos en educación, por mucho que ocasionalmente existan, es fácil hacer demagogia. Y con la demagogia se trenzan buenas cestas para recoger votos (recuérdese la surrealista propuesta de Esperanza Aguirre de crear un Liceo español en Cataluña)»; y Escudero (2001: 8) añade: «Dicho con todo respeto, pero también con toda contundencia, creo que podríamos convenir en que todas las reformas, la LOGSE y la pos-LOGSE, las de aquí y las de más allá, son, por naturaleza, expresiones políticas, formas de ejercicio del poder, y por lo tanto esencialmente conflictivas. La cuestión de fondo no reside en si son o no políticas, sino en a qué tipo de política obedecen, a quiénes pretenden beneficiar, cuáles son sus intereses educativos y, por ende, sociales y culturales».

Este origen marcado por algunas servidumbres y compromisos con determinados sectores, corrientes de opinión, fuerzas políticas... llevan a las administraciones a elaborar planes de cambio que se encuentran con serias dificultades para su puesta en práctica, entre otras razones, por la dificultad de conexión con otros referentes (culturales y micropolíticos) del profesorado y de las comunidades escolares. Incluso, en algunos casos, como señala Fullan (2001), existe la tendencia, por parte de los gobiernos, a adoptar cambios no precisamente para desarrollarlos y mejorar la educación sino, más bien, para realizar «ciertos guiños simbólicos» hacia aquellos sectores e intereses con los que se sienten comprometidos, explotando el malestar como yacimiento de peculiares réditos políticos y sociales.

Entre los diseñadores de las grandes reformas, y a veces entre el propio profesorado, hay la creencia de que un cuerpo legislativo pretendidamente bien urdido y fundamentado, la elaboración de determinados materiales⁸⁸ y una financiación por parte del Estado –aspecto éste que ha sido, en nuestro caso, más un deseo que una realidad⁸⁹– bastarían para conducir el sistema hacia la mejora y la capacitación de sus profesionales. Se ha insistido, y se sigue insistiendo, en la acción de la planificación técnica como la gran palanca del cambio, en lugar de pensar en el poder de presión que se ejerce desde una actitud de escucha y con actuaciones de cobertura a las necesidades del sistema educativo y de sus profesionales,

la Reforma educativa se vio que su éxito estaría estrechamente asociado con la Formación Profesional, como pieza-eje del sistema educativo. Posteriormente, el Gobierno del PP, con el ministro Rajoy, quiso emprender una drástica modificación de dichos estudios de formación profesional, para volver a la antigua consideración de alternativa al Bachillerato y dar continuidad entre sí a los dos ciclos formativos. Hay, además, otra línea larvada desde un comienzo: la segregación frente a la comprensividad, que con la ministra Pilar del Castillo y sus Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la ESO y el Bachillerato –y más aún con la aprobación de la LOCE– llega a su máxima expresión, pretendiendo con ello recobrar los niveles de contenidos supuestamente perdidos con la LOGSE.

⁸⁶ Declaraciones que hizo en la entrevista realizada con motivo de la elaboración de la presente investigación.

⁸⁷ Carlos Arroyo es director de Santillana Universidad y colaborador asiduo del diario *El País*.

⁸⁸ Ya recogimos en el capítulo primero lo que ha supuesto en nuestra historia reciente la creencia en los llamados «materiales a prueba de profesores» para promover cambios en las prácticas educativas.

⁸⁹ En las declaraciones de Álvaro Marchesi y Alfredo Pérez Rubalcaba en el acto de presentación del libro *Informe Educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*, que tuvo lugar el 12 de diciembre de 2000, pusieron de manifiesto que la Reforma se inició en un estado de ilusión política en el cambio y desde una posición de optimismo económico, lo que permitía tener toda la confianza en su desarrollo e implantación. La crisis económica que surge a partir del 1992 viene a dar al traste con muchos de estos deseos. La presencia de una crisis inesperada, para la que no se disponía de recursos en los que apoyar un desarrollo adecuado de la Reforma Educativa en nuestro país, puso muy difícil su desarrollo pleno y su sostenibilidad.

desde el compromiso y la responsabilidad (Elmore, 1996; Darling-Hammond, 1997b).

Las reformas planteadas desde una óptica de planificación provocan un sentimiento de «extrema vulnerabilidad» en el profesorado y una llamada obsesiva al voluntarismo (Fernández Enguita, 1998). La enorme «compulsión administrativa y reguladora que llevan consigo las reformas» suele olvidar, de hecho, los aspectos necesarios para su desarrollo: «el factor determinante de cualquier reforma educativa es lo que los profesores saben, creen, son capaces de hacer y están dispuestos a hacer con ella», afirma Darling-Hammond 1997b, y lo corroboran Escudero (1990, 2001); Gimeno (1994b), Moreno (1996), Hargreaves (1996b), Escudero y González (2001) entre otros. La actuación febril de «cambio sobre los cambios» de las administraciones promueve precisamente el escepticismo, hoy bastante extendido en nuestro país, entre los profesionales de los centros:

Cuando se cae en la tentación de plantear cambios precipitados, o cuando, una vez que han sido diseñadas las reformas legítimas y necesarias, se cede a la presión de sus inevitables problemas y sinsabores echando mano de 'reformas de las reformas', una de las cosas que puede suceder es que se eludan y oculten las cuestiones más de fondo. Y otra, no menos improbable, es que, además de que aquellos persistan y nos traicionen a la primera vuelta, terminemos por provocar otros añadidos, indeseables y quizás hasta más perversos (Escudero, 2001: 2).

Las reformas técnicamente concebidas y planificadas se suelen vivir, sobre todo, como injerencias en la tarea del profesorado⁹⁰, y así lo muestran los estudios diacrónicos de Cuban (1984), Mort y Connell (1945), Van Velzen (1985), Popkewitz (2000), los estudios comparados de Hameyer (1989) y los modelos de «di-

seminación del conocimiento» de Rogers (1962), Havelock (1973), Sarason (1982) (1990), Popkewitz, Tabachnick y Welhave (1982). A través de la norma se puede regular la estructura de un sistema, la extensión de la obligatoriedad y los principios de planificación y desarrollo del currículum; pero sólo desde una política decidida de actuación de apoyo singular a cada centro, de formación pactada con cada realidad educativa y de discriminación positiva promoviendo la corresponsabilidad de escuelas y administraciones, es como se puede incidir realmente en la mejora y el cambio en las prácticas de enseñanza.

Entendemos, por tanto, que el modo de asegurar el desarrollo de una reforma tiene que ver, sobre todo, con ese juego dialéctico que debe establecerse entre los planteamientos de cambio y de innovación que surgen de los centros y profesores, y la cobertura que se les facilite desde una administración dispuesta al apoyo de los cambios. Éste sería un marco deseable y necesario para el desarrollo de reformas (Fullan, 1991, 2001; Darling-Hammond, 1997b; Escudero y González, 2001; Escudero, 2001).

1.2. La apuesta por soluciones técnicas

Desde que en marzo de 1996 el Partido Popular accede al poder, se inicia un proceso de reforma dentro de una Reforma en desarrollo, midiendo sus fuerzas y con una actitud más prudente en un comienzo (Gómez Llorente, 1999), aunque claramente demoledora en una segunda legislatura. Durante bastante tiempo, hemos convivido con dos reformas que, sirviendo de coartada a «tirios y troyanos», ofrecían una cobertura singular para la fragmentación del sistema. Esto nos obliga a tener que

⁹⁰ El ministerio de Educación y Cultura organizó durante los días 9, 10 y 11 de diciembre de 1999 unas Jornadas para debatir la Educación Secundaria Obligatoria. Asistieron más de 400 profesores de 16 Comunidades Autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En las conclusiones de las Jornadas se recoge la siguiente afirmación:

«La implantación de la reforma educativa ha adolecido de una insuficiente implicación del profesorado. Sus opiniones han contado poco, su experiencia y conocimiento de la realidad de los centros han sido poco valorados y una sensación de imposición se ha extendido entre los encargados de aplicar el nuevo sistema educativo».

hablar en todo momento de dos concepciones del sistema educativo a las que hay que añadir las distintas actualizaciones realizadas desde las Comunidades Autónomas (en nuestro caso iremos incorporando el desarrollo que se hizo desde la Comunidad de Madrid).

En el apartado anterior hablábamos de un diseño centrado en la planificación de la Reforma como tal, con una enorme laguna en la previsión de las condiciones de su desarrollo. En este apartado, y refiriéndonos a la que hemos denominado «contrarreforma», tenemos que hablar de un modelo de diseño y desarrollo basado en el conocimiento de los llamados «expertos», a espaldas de cualquiera de los elementos fundamentales que, según hemos argumentado, deben guiar cualquier cambio en un sistema ideológico/cultural como es el educativo. Este nuevo discurso se sitúa en un paradigma no sólo teórico sino, además, racionalista,

experto e instrumental, en el que a los protagonistas del cambio se les otorga un papel secundario o «de comparsa».

Entre los distintos aspectos que se han abordado desde las propuestas y actuaciones de esta «contrarreforma»⁹¹, en este apartado nos vamos a centrar en el análisis de la incorporación del pensamiento neoliberal en nuestro sistema educativo a través de las actuaciones del secretario de Educación Francisco López Rupérez⁹², del equipo ministerial de Esperanza Aguirre. Estas actuaciones fueron muy relevantes para la creación de un estado de opinión que empezó a tomar cuerpo entre el profesorado (Escudero, 1997) y que constituye un buen botón de muestra del sentido que fue tomando esta «contrarreforma».

Es de resaltar, también, que la máxima presión de estas ideas y actuaciones en el sistema

⁹¹ Aspectos como:

La libertad de elección de centro, propugnada por la Ministra Aguirre.

El Real Decreto de Humanidades, rechazado en el Parlamento –al quedar en minoría el Partido Popular– creándose, en su lugar, una comisión presidida por Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, que elaboró un informe y un paquete de veinte medidas.

El traspaso de las competencias en Educación, tarea que se le encarga al ministro Rajoy, en algo que parecía más un desmantelamiento de la estructura del Ministerio que un ejercicio de corresponsabilidad.

La reforma de la selectividad. En el Consejo de Ministros del 23 de octubre de 1999, se aprobó la reforma de la selectividad, en la que se introdujo la doble corrección de examen y el mayor peso de la nota de Bachillerato en la valoración final.

La pretendida reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con la propuesta de una reválida al final de la etapa, reducida a tres años, el aumento en uno del Bachillerato y su diversificación para atender a las diferencias de rendimiento del alumnado.

La reforma de la Formación Profesional, el acceso a los ciclos de grado superior desde los de grado medio.

El nuevo proyecto sobre la enseñanza de la Religión, un tema recurrente que ha enfrentado a los gobiernos de izquierda con la Iglesia y en donde el ministro Rajoy propuso la alternativa «Valores Cívicos» a la enseñanza de la Religión, y le otorga el carácter de asignatura evaluable.

Los Reales Decretos de enseñanzas mínimas del currículo de la ESO y el Bachillerato que pretenden ser una respuesta al tratamiento de las humanidades y al afianzamiento de la carga lectiva en las llamadas instrumentales, en detrimento de las áreas artísticas.

Las posteriores leyes orgánicas de Calidad y de Formación Profesional de la Ministra López del Castillo, etc.

Juan Manuel Escudero (2001: 16 y 17) en un trabajo –en el que, entre otras cosas, hace un repaso a las medidas educativas adoptadas por los dos últimos gobiernos conservadores– señala:

«La primera idea que se puso en circulación, como se recordará, fue la correspondiente al lema de la libre elección. De ella se ha ido colgando un conjunto de decisiones que han recrudecido política y educativamente el debate de la educación pública y privada, y, en la realidad, han dado pie a que sutil o abiertamente se hayan ido construyendo centros financiados con dineros públicos pero no todos responsables por igual de acoger en su seno a los alumnos de cualquier procedencia y condición. La guetización escolar dentro de nuestro sistema educativo, contemplando sólo los centros de titularidad pública y los concertados, ya ha hecho acto de presencia. A la libre elección siguió, como se recordará, la Gestión de Calidad Total, pensada como una propuesta para activar la renovación en algunos centros. [...] Se dio la mano, por lo demás, con el primer debate sobre las Humanidades. Entrar en ello con detalle no procede, pero, vistas las cosas con perspectiva, todos sabemos ahora dónde llevó este último (azuzó disputas políticas y autonómicas) y, ¡qué paradoja!, terminó en una reforma de los contenidos mínimos en los que justamente la Historia, gran tema de la refriega, ha quedado tal cual. A estos asuntos han seguido el de los precios de los libros de texto, la culminación del proceso de transferencias educativas a aquellas Comunidades que todavía no las tenían, las firmas de pactos educativos autonómicos por la educación, la explosión y explotación del tema de la violencia en las aulas, la emergencia de nuevos especialistas en conflictos de disciplina y habilidades sociales, los departamentos de orientación, los índices de fracaso y los programas de diversificación y garantía social, cuyos impactos y destinos, por lo visto, corresponde a los de siempre, a los sectores sociales y culturales más desfavorecidos».

⁹² Francisco López Rupérez fue director general de Centros Educativos del MEC durante los cursos 1996/97, 1997/98, 1998/99 y secretario de Educación con la ministra Aguirre (unos meses en 1999). En 2000 y a lo largo de dos meses ejerció las tareas de vicesecretario de Educación de la Comunidad de Madrid. Fue dimitido por el consejero Sr. Villapalos y pasó a ser asesor del MECD. Es Doctor en Ciencias Físicas y profesor; ha sido director del Liceo Español de París.

coincide con los momentos de desarrollo de nuestra tarea asesora en la Institución educativa «estudio de caso», que se incorpora en el capítulo quinto de esta tesis. De hecho, la situación de conflicto en la que se encontraba la referida institución, provocaría la visita personal del Sr. López Rupérez. Entre las promesas que trasladó al centro, estuvo la de enviar profesionales «expertos» (claro exponente de la lógica del momento) para la capacitación y asistencia al profesorado. Uno de ellos fue, precisamente, el autor de esta monografía.

Para justificar un cambio de rumbo en plena implantación de una Reforma que se encontraba en una fase de expansión institucionalizada, el nuevo equipo ministerial ve la necesidad de presentar, ante la opinión pública, algunos argumentos que, al ser coincidentes con el descontento de amplios sectores (asociaciones del profesorado, grupos empresariales, determinados medios de comunicación, etc.), legitimaran este cambio. La argumentación que se utilizaba era del tipo: «la calidad del Sistema Educativo deja mucho que desear, los centros y el profesorado no dan la talla, no vemos otro remedio, como administración responsable, que señalar el auténtico camino del cambio para alcanzar la calidad total».

El término calidad, empleado de esta manera, era algo que se legitimaba por sí mismo. ¿Quién no quiere la calidad en un servicio, prestación o tarea?

La calidad se nos presenta, así, como un gran paraguas sobreprotector cargado de promesas. La pasión por la calidad, también el derecho ciudadano a la calidad, parece la conquista definitiva de un nuevo estadio de desarrollo y progreso al que nadie, por su benevolencia, puede negarse, al que todos –no se olvide que,

en realidad, sólo algunos– tienen derecho (Escudero 1998a: 210).

Este término parecía cargado de «promesas» que avalaban, según sus precursores, la necesidad de desmontar la ineficaz «ideología LOGSE» por haberse dedicado, entre otros objetivos, a buscar la satisfacción del derecho de «todos» –con un modelo de escuela comprensiva– condenando al sistema educativo a la mediocridad, en lugar de dirigirlo hacia la «excelencia»⁹³.

Pero se necesita hacer algo más para desmontar la ideología LOGSE; una medida consistió en crear un escenario de debate en el que apareciera un conjunto de ideas sobre «lo mal que estaban yendo las cosas», promoviendo la creación de un estado de opinión desfavorable sobre nuestro sistema educativo. Se hizo patente la utilización de los estudios de investigación, adjetivados siempre como «científicos» y «objetivos», para legitimar el descontento del profesorado. En ningún momento se cuestionó el diseño de las investigaciones, el tipo de indicadores que se formularon, los criterios para evaluar los resultados... A partir de estos presupuestos, se propuso como solución «definitiva», el paradigma de la «Calidad Total» que aparecía asociado a la reivindicación de criterios puramente técnicos para la gestión de lo educativo. Todo ello sustentado en el valor superior del conocimiento experto, de lo científicamente contrastado, de la objetividad incuestionable de las propuestas técnicas y de la negación de su componente ético y político.

Esta estrategia mueve a la oposición y a determinados grupos de presión, liderados por el antiguo equipo ministerial, a promover en

⁹³ Escudero y González (2001: 3-4) afirman que una de las argumentaciones utilizadas para fundamentar la necesidad de una contrarreforma es la de que...

«se define más por una especie de sublevación (muy posmoderna también) contra la 'uniformidad del café con leche para todos' que por una sólida argumentación acerca de qué tipo de café ha de ofrecerse a todo el mundo y bajo qué condiciones. De lo que se trata, en el fondo, no es de otra cosa que imprimir criterios que liberalicen realmente la educación, y que eso se traduzca, como no podía ser de otra manera, en la capacidad de elección por parte de cada cual de aquella educación que quiera o que merezca. Todo este tipo de análisis, valoraciones y propuestas oculta, a nuestro entender, lo nuclear y más decisivo que deben plantearse las políticas educativas, a saber, qué hacer, cómo y sobre qué tipo de formación cultural, para que unos mínimos, que curiosamente se están reafirmando para la educación secundaria obligatoria (MacLean 2001), e incluso ampliando e integrando para la población de alumnado de más de dieciséis años (Azebedo, 2001), les sean garantizados a todos los estudiantes como un derecho inalienable».

Madrid la firma de una «Declaración a favor de un Pacto Escolar para la aplicación flexible de la Reforma en marcha» que, tras algunos titubeos, no consigue la firma del MEC⁹⁴, y en Andalucía, a la firma del «Acuerdo para llegar al Pacto Escolar con su correspondiente Plan de Financiación», que fue firmado por la Consejería de Educación y Ciencia y los sindicatos CC OO y FETE-UGT.



1.3. Los conceptos de organización y liderazgo

Otro elemento que analizaremos brevemente tiene que ver con un aspecto polémico durante el periodo de implantación de la Reforma;

nos referimos a la concepción que ha defendido de organización de los centros, de autonomía y de liderazgo⁹⁵.

La Reforma contaba, como soporte para su puesta en práctica, con el potencial de los centros y de su profesorado. Si bien su estructura organizativa se encontraba regulada por otra Ley (LODE) socialista, progresista en cuanto a su visión de la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los propios centros, desde un comienzo, los precursores de la Reforma tenían sus dudas sobre la capacidad de liderazgo interno⁹⁶ que disponía cada centro para conseguir la implantación del nuevo espíritu LOGSE. En ese momento no se da cabida a tal preocupación (Marchesi, 2000), aunque algunos estudiosos (Guarro, 1994) ya avisaban de la dificultad de abordar una reforma sin contemplar, suficientemente, entre otros elementos, los componentes organizativos.

Tenemos que trasladarnos a los años 1993 y 1994 (con las crisis de candidaturas a la dirección de los centros⁹⁷ y su excesiva provisionalidad, una cierta sensación de que la Reforma no iba cumpliendo sus objetivos⁹⁸, la sensa-

⁹⁴ Con fecha 17-09-97, la oposición y determinados grupos de presión (bajo el paraguas de la *Fundación Encuentro* patrocinada por la editorial SM y dirigida por el jesuita Padre Martín Patino) promovieron en Madrid la firma de una «Declaración a favor de un Pacto Escolar para la aplicación flexible de la Reforma en marcha».

⁹⁵ Gómez Llorente (1999: 21) afirma:

«Cuando la teoría de la libre elección habla de autonomía, se está refiriendo, en los centros privados, a la autonomía empresarial, y cuando se refiere a los públicos, subraya como resorte básico de la calidad, el 'liderazgo' de la función directiva».

⁹⁶ En el *Informe anual* que elabora el Consejo Escolar del Estado, referido al curso 94-95 (último curso anterior a la LOPEGCE) se pone de manifiesto el interés que arrastraba la administración por la formación de los directores en los Planes Anuales de Formación Permanente del Profesorado. En dichos Planes, aparece el Área de Actividad: Dirección y Gestión de Centros Educativos como un área específica, y durante el citado curso 94-95, por ejemplo, participan en todo el ámbito de gestión del MEC (no se incluye, en ese momento, el País Vasco, Cataluña, Andalucía, Galicia, Valencia, Canarias y Navarra), un total de 4.233 profesores y se realizan 193 actividades de formación. Recordemos, además, cómo el MEC, desde los primeros momentos de implantación de la Reforma, preocupado por estas actividades de formación, elabora un material a modo de «libro de texto», con un formato de *carpetas para formadores de los cursos para equipos directivos* que estuvo actualizando continuamente con el nombre de *Cuadernos del Curso de formación para equipos directivos*. Estos materiales fueron dirigidos, entre otros, por Joaquín Gairín.

⁹⁷ En una entrevista que realizamos, en abril de 1998, a Álvaro Marchesi, con la pretensión de recoger información relevante para esta investigación, nos comentó su posición al respecto:

«Bueno, claro, la LOPEGCE surge de..., no es algo que demande la gente. Pero es algo que desde la administración se detecta, yo pienso que acertadamente, como algo necesario a partir de los datos que desde los centros se sugieren. El análisis de funcionamiento de los centros, los proyectos que se realizan, el desarrollo de la autonomía que supuestamente se quiere, el tema de la evaluación, el tema de la dirección, etc., a lo largo de muchos años de evaluación de ese proceso hay una serie de datos que hacen ver que cada vez hay menos participación en los centros, cada vez hay un mayor desánimo de los directores porque no se sienten respaldados y cada vez hay un mayor miedo a la autonomía porque no se quiere utilizar o no se sabe utilizar. La Reforma que se inició en la década de los ochenta, desde mi punto de vista, necesitaba gente más preparada, con más capacidad de participación pero con más dirección elegida pero ejercida. Y de esa evaluación del sistema surgió esta ley, la ley de participación, que yo en este caso no creo, desgraciadamente, que fuera algo que pidieran los centros como tal, en cuanto que muchos profesores se opusieron, pero yo veo que sí es una evolución importante, ahora la ley vertebrará a los centros.

ción de que el ciclo de Gobierno socialista se iba acabando, la aparición de corrientes de pensamiento basadas en la racionalidad científica y técnica, etc.) para observar cómo sale a la luz ese debate larvado y se generan propuestas de cambio, como las conocidas «77 medidas» que aparecen en el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* y que luego tuvo su reflejo en la llamada Ley Pertierra o LOPEGCE»⁹⁹.

Entendemos que una normativa que incorpora una determinada visión de centro (autónomo en su gestión curricular y económica y pretendidamente experto en su dirección y evaluación) y de organización permite reforzar o reprimir determinadas opciones profesionales e ideológicas sobre la enseñanza, que a su vez dan sentido a determinadas prácticas profesionales, a la redistribución de fuerzas de poder en los centros y al desarrollo estratégico de lo que de manera extensa definimos en el capítulo primero como «lógicas de acción» de los distintos grupos internos de presión.

No es baladí, por tanto, desde el punto de vista de las posibilidades y los contenidos de los cambios, que se apueste por un modelo de centro «gerencialmente experto» o por un «modelo colegiadamente comprometido».

De ahí la necesidad de detenernos en el análisis del modelo de centro que, en el desarrollo de la Reforma, se va concretando, de cuya influencia debemos ser conocedores a la hora de apoyar y explicar los procesos de innovación educativa. Nos referimos no sólo a la norma escrita –tal y como aparece en el Boletín Oficial correspondiente– sino a sus razones y al marco de ideas e intenciones que defiende. La presente monografía tiene esa finalidad, poner de manifiesto la complejidad de la acción asesora y de la promoción de innovaciones, precisamente por entender que las posibilidades de cambio son el resultado de un juego de realizaciones entre un número importante de variables que, dialécticamente y a modo de red, pueden explicar la realidad del funcionamiento de los centros.

Como ya hemos comentado, las opciones que se iban imponiendo desde la administración sobre el tipo de organizaciones que se quería respaldaban una cierta tradición dentro del mundo docente, y esta tradición, a su vez, apoyaba a la administración (recordemos la cuestión de la profesionalización de determinadas funciones dentro del ejercicio de la docencia¹⁰⁰). Esta línea ideológica de un poder político que propugnaba una visión ins-

Ahora, ¿qué ha sucedido? Habría que ver los datos, ¿no? Si un criterio es la participación del Consejo Escolar para la elección de director, si ése es un criterio, puede haber muchos; posiblemente la LOPEGCE ha conseguido modificar la tendencia. Si en las últimas elecciones con la LODE exclusivamente el Consejo Escolar eligió al 46% de los directores, con la LOPEGCE, el Consejo Escolar eligió al 70%. El que cree que la participación es un criterio, pues entonces la LOPEGCE contribuyó a que se eligieran más. Claro, ¿por qué contribuyó a que se eligieran más? Pues por dos razones: una, pues porque los directores se sintieron más interesados en presentarse, porque había más incentivos; dos, porque los centros tuvieron miedo, cosa que antes no pasaba, tuvieron miedo previsiblemente de que si no elegían director, si no ejercían su participación, la administración nombraría por cuatro años. Porque antes, mi experiencia contrastada es que nadie se presentaba porque sabían que la administración iba a nombrar por un año a uno, y luego por un año al mismo, pero bueno, el riesgo en el centro de no ejercer su participación era que se nombraría a alguien por cuatro años. Pero ¿por qué los centros no querían elegir un director? Pues ésa era una pregunta, ¿por qué cada año había menos directores elegidos? Esto nos lleva a otras cuestiones».

⁹⁹ Escudero (2001: 13) nos hace ver cómo:

«En materia de educación, en el 94 se echó mano de las denominadas 77 medidas, luego traducidas al documento del MEC (1994) y convertido en la LOPEGCE. Sin poder entrar tampoco en una valoración detenida, podría decirse que fue una manifestación de que la administración socialista, en su última etapa, tenía conciencia de que las cosas no iban según sus previsiones, que la reforma estaba atascándose incluso antes de llegar a aplicarse plenamente, y que, según su parecer, el sistema escolar público estaba perdiendo credibilidad social, pues estaban emergiendo 'nuevas sensibilidades'. Por todo ello era preciso acometer algunas medidas como las entonces planteadas. Los desencuentros entre la reforma y amplios sectores del profesorado, particularmente en la educación pública, estaban a flor de piel. Por eso, quizás, tales medidas recibieron la acogida que podemos recordar, entre la indiferencia, el escepticismo y la sospecha. Sus efectos posteriores, bastante irrelevantes, no pasaron de donde todos hemos tenido la ocasión de apreciar. Incluso abrieron el boquete 'posmoderno' de la calidad, que algo más tarde derivaría por modas que, a mi modo de ver, son básicamente distractoras de la idea de una educación pública y de los compromisos firmes con la misma por parte de los poderes públicos».

⁹⁹ Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

¹⁰⁰ La administración sabía que, desde la desaparición del Cuerpo de Directores Escolares –con la LODE–, la supresión del

trumental y técnica de la resolución de los problemas en las organizaciones, marcó nuestro trabajo de asesoramiento.

Nosotros, por el contrario, como asesores de prácticas docentes innovadoras, nos orientábamos hacia la promoción de una cultura de colaboración y colegialidad. Para ello, teníamos que ser muy conscientes de que nos estábamos situando en una opción contraria a la dominante, y legalmente respaldada, como veremos a continuación.

A medida que los distintos equipos ministeriales (Sr. Solana, Sr. Rubalcaba y el Sr. Pertierra) se acercaban a posturas más «racionalistas», técnicas y de autonomía liberal, se va modificando una opción ideológica basada en el diálogo, que se encontraba integrada en la LODE y que se continuaba, en cierta manera, en la LOGSE.

En los primeros momentos de sensibilización y acercamiento de los profesionales hacia los planteamientos de la Reforma, la administración socialista valoraba claramente el diálogo entre iguales, el debate, el consenso y la negociación como elementos imprescindibles y motores de innovación; recordemos los debates sobre el «Libro Blanco», la implicación que tuvieron las centrales sindicales y los MRP, el impulso que, para el desarrollo profesional y para la implantación pactada de la LOGSE, se da a los CEP y a los profesionales más renovadores de los centros. La

Reforma comienza, por tanto, a construirse con un discurso avalado «no sólo por el conocimiento experto», sino por el propio profesorado que fue quien le debía otorgar credibilidad. Reconocemos los esfuerzos de la administración socialista por apoyar la elaboración, de manera colegiada, de los documentos de los centros. El equipo ministerial de la Reforma se interesó por que las llamadas «cajas rojas» se debatieran en los claustros, facilitando algunos tiempos de la jornada escolar para esta tarea y sensibilizando a la sociedad de su necesidad, negociando, para ello, con las asociaciones de padres y madres (en su momento hubo algunas reacciones de protesta desde algunos sectores de las citadas asociaciones, por el tiempo de liberación de la carga lectiva que se otorgaba al profesorado para trabajar colectivamente el contenido de las «cajas rojas»).

Sin embargo, a partir de 1994, en el periodo de promulgación, elaboración y desarrollo de lo que posteriormente constituyó la LOPEGCE, la administración socialista comenzó, a nuestro juicio, a filtrar en sus propuestas legislativas conceptos que podemos incluir dentro del paradigma del «mercado social» de consumo del producto educativo (hoy tan en boga a través de los enunciados del Mercado Global de la Educación, del que hemos podido contemplar su última edición en Lisboa), lo que suscitó ya en su momento algunas críticas

Cuerpo de Inspectores con Ley de Reforma de la Función Pública y de las oposiciones a Profesorado Catedrático en las EEMM, si apoyaba las tesis de profesionalización de los cuerpos de funcionarios, contaría con un cierto respaldo, muy reivindicado por la Inspección Educativa y por un grupo importante de directores. Es el momento en el que adoptan un determinado protagonismo algunos grupos de presión en España —unidos a la llamada línea de expertos profesionales—, como el Fórum Europeo de Administradores de la Educación, asociación privada con personalidad jurídica propia, adherida al European Forum of Educational Administration and con una gran presencia de inspectores y administradores cercanos a los planteamientos de la 'calidad total'. Este Foro se vale de una revista: *Organización y Gestión Educativa*, que, a su vez, recoge la antigua tradición de la visión gerencial de la organización educativa que llevaba la línea editorial de la revista de la editorial Anaya *Apuntes de Educación*. En este marco, lo que se llamaba el «profesionalismo» de la función directiva consistía en la reivindicación de una cualificación específica de superior grado para el Director, lo cual aseguraría la calidad y la mejora de los resultados de los centros. Fruto de la reflexión de los encuentros nacionales celebrados en Barcelona (1988), Madrid (1989) y San Sebastián (1990) del citado Fórum Europeo, aparece en 1992 un libro coordinado por Manuel Álvarez y titulado *La Dirección Escolar: Formación y puesta al día*, en el que se recopilaban ponencias como: «El Director y el Inspector como agentes internos y externos de formación del profesorado»; «Análisis crítico del perfil y funciones del director en el marco de la Reforma»; «Modelo de evaluación de los programas de formación de los equipos directivos»; «Modelos profesionales para ejercer la función directiva en Inglaterra, Suecia y Francia», etc. Paralelamente, estos movimientos eran contestados por otros sectores de oposición radical a esta línea «gerencialista»; un exponente de ello es el trabajo publicado por Juan Manuel Escudero, en 1994, *El Equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*, y la contestación de algunos grupos como ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), que aportaban una visión opuesta de liderazgo colegiado y transformador que se pone de manifiesto, por ejemplo, en el encuentro celebrado por la referida Asociación en 1995, fruto del cual surgió el texto: *El liderazgo en Educación*, coordinado por Antonio Medina.

desde algunos sindicatos como CC OO (Martín, 1995), desde el debate en revistas profesionales como *Cuadernos de Pedagogía* (números 223, 232¹⁰¹, 237, 248, entre otros) e igualmente desde la Universidad, donde surgen algunas voces críticas (Guarro, 1997), aparte de la reacción del profesorado que manifestó su opinión mayoritariamente en contra¹⁰². En algunos casos surgen algunos pronunciamientos a favor, como el del propio Álvaro Marchesi, en un artículo escrito en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en 1995, titulado: «Los argumentos de la nueva ley»¹⁰³.

Todos estos «escarceos» expertos –desde una opción socialdemócrata– referidos, por ejemplo, a la acreditación del director, la autonomía de contratación y de gestión económica (en la que insiste Marchesi, 2000), la valoración del desempeño del puesto de trabajo, la evaluación del sistema educativo y de los centros, etc., a nuestro juicio, y también en opinión de Lezcano (1996) y Escudero (2001), abrieron

un camino que la nueva administración conservadora se encargó de afianzar, otorgándole cuerpo, fundamentación y prestigio.

No en vano, dice López Rupérez (1995) en la «Introducción» de su libro: «el ascenso de un individualismo de corte liberal y democrático ha sido asumido en parte por la izquierda...». Eso es acaso lo que más debe preocuparnos, porque lo peor no es perder una batalla, sino perder el criterio, ya que entonces no sabremos cómo recuperar el terreno perdido. Sin dejarnos dominar, digamos y demostremos que tampoco en educación hay pensamiento único (Gómez Llorente, 1999: 38).

Posteriormente adoptó carta de naturaleza (con la política «liberal» o «neoliberal» de la administración del Partido Popular) la convicción de un liderazgo visionario y personalista, la tecnificación instrumental de los procesos de gestión interna de los centros y el avance en la visión liberalizadora de la autonomía de los centros. La Comunidad de Madrid, por

¹⁰¹ Hernández (1995), «En pos de la Utopía», en *Cuadernos de Pedagogía*, 232, recoge:

«[...] 1994: El Ministerio publica el documento de las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. [...] Esta iniciativa ministerial [...] no garantiza la necesaria adhesión e implicación del profesorado y de la sociedad para la puesta en marcha de éstas u otras medidas reformistas. Algo que no se logrará hasta que el debate se fortalezca y las reformas se piensen y se ejecuten no sólo para el profesorado, sino también con y junto al profesorado».

¹⁰² Guarro y otros (1997: 84-86) relatan así lo ocurrido:

«La decidida voluntad del MEC de imponer sin negociación una normativa (anteproyecto de LOPEGCE) de tanto calado alertó, concienciados por el debate del Consejo Escolar, a todos los sindicatos de la enseñanza. En este caso profesores y alumnos logran, con dos iniciativas diferentes –un referéndum en todos los centros públicos y posible huelga el 24 de mayo–, cambiar el rumbo de los acontecimientos. El referéndum se celebró el día 10 de mayo, y la huelga no llegó a hacerse efectiva. Sin poder afirmar que las razones para el rechazo de todos los sindicatos fueran las mismas, así como las del profesorado que se pronunció en contra, los resultados de la consulta hablan por sí solos: Censo total de profesores enseñanza pública = 342.790. Censo de participación (centros donde se convocó claustro para votar) = 175.939. Porcentaje sobre el censo de participación 82,35%. VOTOS EMITIDOS = 144.894. VOTOS NULOS = 681. VOTOS EN BLANCO = 13.830 (9,54%). NO AL PROYECTO = 126.479 (87,29%). SÍ AL PROYECTO = 3.477 (2,40%)».

¹⁰³ Marchesi, en 1995, escribe*:

«El gobierno acaba de aprobar un Proyecto de Ley sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros. La ley ha sido, en general, bien recibida por las asociaciones de padres. Las patronales de la enseñanza concertada y privada la han considerado positiva para mejorar la calidad de la enseñanza pública, aunque claramente insuficiente para sus centros de enseñanza. Los sindicatos de profesores la han rechazado. (...) PARTICIPACIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS. La ley mantiene los niveles de participación establecidos en leyes anteriores y desarrolla un modelo de dirección basado en tres pilares fundamentales: Participación: el director continuará siendo elegido por el consejo escolar. Mayor preparación de los candidatos: el candidato a director deberá tener unos méritos que hasta ahora no se exigían. Mayores incentivos: económicos y profesionales. Se pretende configurar el ejercicio de la función directiva como una opción profesional más atractiva para aquellos profesores con más preparación y que tengan la confianza del consejo escolar del centro. El objetivo de la ley es reforzar la labor del equipo directivo, manteniendo su elección por el consejo escolar, a la vez que trata de resolver los problemas que existían para el ejercicio de la dirección de los centros y en los que había una amplia coincidencia, al menos hasta la presentación de esta propuesta».

* Este texto ha sido recogido de una edición electrónica, en formato CD, en el que la editorial no ha dispuesto (para números antiguos) señalar el número de página que correspondería en la edición impresa.

Marchesi y Martín (1998: 453), anticipándose a ciertas perversiones que la autonomía organizativa podría favorecer por parte de las actitudes que la Administración educativa podría adoptar con los centros, ponían de manifiesto que:

«El ejercicio de la autonomía de los centros no es sencillo. Supone un cambio en la administración educativa, en los profesores y en el conjunto de la comunidad educativa. La autonomía de los centros no se plantea como una estrategia para que la administración delegue su responsabilidad en los centros, sino más bien como un mecanismo para conseguir conjuntamente su mejor funcionamiento».

ejemplo, en 2000, promulga un Decreto por el que se autoriza al director de un centro público al alquiler de locales y enseres de los propios centros, así como a vender los que considere inútiles, e incorporar los beneficios a su cuenta de gestión para generar fondos propios. Asimismo, la Ley de Calidad de la Educación otorga a la administración un papel relevante en la elección del director, en detrimento de las competencias de los consejos escolares.

Con esto no queremos decir que las dos visiones (equipos ministeriales socialista y popular) fuesen las mismas. De hecho, la política del Partido Popular trata de diferenciarse en educación de la que en su día preconizó el PSOE como partido en el poder y que evidentemente participaba de otra visión de la escuela y de la educación¹⁰⁴. Sin embargo, compartieron el criterio de la relevancia «experta» frente al de la relevancia del discurso dialogado.

Encontramos, efectivamente, coincidencias en la confianza básica depositada por una y otra administración en la gestión experta y en una visión instrumental que dicta lo que es «conveniente» para los centros y el profesorado

(Escudero, 2001). Con esto no queremos confundir a nadie; cada administración ha tenido sus propios planteamientos en otros temas fundamentales como son comprensividad, modelo de escuela pública, compensación, etc.¹⁰⁵. No obstante, seguimos considerando que ha existido en los últimos momentos de la administración socialista, y después con la administración del Partido Popular, un punto de encuentro en lo referente al valor que se le otorga a la razón «técnica» frente a la razón «dialógica» –la razón del experto frente a esa otra que surge del diálogo y de la discusión entre colegas y de éstos con la comunidad educativa– para la promoción de innovaciones y como referente a la hora de abordar la mejora de la calidad organizativa de nuestros centros. Es decir, preconizar los planteamientos del liderazgo individual frente al liderazgo colectivo (Gómez Llorente, 1999). Sin embargo, estudiosos de la organización y administración escolar como Hargreaves (1994, 1996b), Bolívar (1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 2000a, 2000b, 2000c), Darling-Hammond (1997b), Escudero (1997a y 1997b) o Beltrán (1994)¹⁰⁶ nos advierten de las grandes lagunas que,

¹⁰⁴ En una entrevista que realiza la revista de *Cuadernos de Pedagogía* a Fernando Savater, este filósofo pone de manifiesto el cambio de política que se observa entre uno y otro partido en cuanto a conceptos educativos:

«CdP: ¿Qué diagnóstico hace de la salud actual de la escuela pública? ¿Qué podría decir respecto a las políticas del PP o del PSOE?»

FS: Yo creo que se había iniciado un camino de refuerzo. Primero, de extensión a todos los niveles, y luego, de reforzamiento de la escuela pública. A veces es verdad que más planteado en el papel que servido por medios. Y creo que se había pecado de hacer reformas sobre el papel que a veces no había medios económicos para llevarlas a cabo. Pero, ahora, parece que hay una cierta voluntad de convertir la educación en un asunto privado de los padres con sus hijos, lo mismo que la marca de zapatos que van a llevar. Esto me parece profundamente erróneo. Es decir, la educación es una prioridad pública y un problema público. La educación de máxima calidad, no cualquier tipo de educación, es una prioridad pública» (Savater, 1997: 15).

¹⁰⁵ Álvaro Marchesi, en un debate con Eugenio Nasarre, cuando este último era secretario general de Educación, en las jornadas celebradas en el municipio madrileño de Alcorcón, insiste en la existencia de claras diferencias en las concepciones educativas entre las dos administraciones, la socialista y la popular:

«Creo que hay dos discrepancias fundamentales en nuestro planteamiento (haciendo referencia al de Eugenio Nasarre y al suyo) que no han salido: esbozar lo que supone el concepto de igualdad en el acceso a la educación. A la hora de llevar esto a la práctica tenemos maneras diferentes de enfocarlo. También tenemos maneras diferentes de enfocar el papel de la enseñanza pública, aunque no ha salido este tema. Mi concepción es que ésta es una enseñanza que debe ser para todos y por tanto debe tener la prioridad máxima de apoyo por parte del Ministerio, porque es su enseñanza» (Á. Marchesi y E. Nasarre, 1998: 68).

¹⁰⁶ Beltrán (1994: 7) hace un análisis crítico de la visión gerencial e instrumental de la mejora organizativa de los centros: «La racionalidad instrumental parece próxima a la razón pragmática, entronizada entre otros por Dewey, de ahí que la nueva derecha esté cambiando sus críticas y revisando el pensamiento deweyano, en el intento de encontrar cobertura teórica para las propuestas de la política educativa lanzadas desde el neoconservadurismo. Nada, sin embargo, más lejano a los planteamientos del propio Dewey, cuando acepta que las instituciones escolares, al resumir la capacidad inteligente de la especie humana, ofrecen una suma de conocimientos compendiados en un conjunto que obedece a un orden lógico y racional. Considera más bien que eso satisfaría, cuanto más, las necesidades individuales, mientras que el currículum debe intentar corregir la vida de la sociedad actual, porque aquello que lo legitima no es lo que representa a la tradición o a la sociedad del presente, sino su crítica. Pero ese intento de la escuela colisiona con el obstáculo de las estructuras centralizadas, 'vicio fundamental del sistema público de enseñanza', que se derivan de su propia condición institucional y a través de las cuales se establece entre la administración y los enseñantes una relación de dependencia, por la cual el profesorado puede degradarse pro-

para la promoción de un concepto de calidad para «todos», tiene esta visión instrumental y experta.

Realmente, con esa visión se facilita la implantación de una concepción del sistema escolar, que algunos autores (Gómez Llorente, 1999) han llamado «movimiento de la libre elección», basado en dos pilares: la libre elección de centro y la autonomía de los centros. Dentro de este juego recíproco de «autonomía» de elección de los padres y de «autonomía» de oferta en los centros, se llega a una situación en la que la diferenciación de centros y clientelas se favorezca por la elección que realizan las familias («usuarios», «consumidores», «clientes» son los términos que se utilizan). Los centros, en función de las cuotas de mercado, se singularizan, de este modo, por la selección de su alumnado y por la oferta de actuaciones que les sirvan de reclamo (actividades complementarias, custodia del alumnado, currículos especializados en contenidos con prestigio, etc.).

También se podría haber optado por modificar las estructuras organizativas¹⁰⁷ de los IES –donde estaba en juego la Reforma– para posibilitar un desarrollo curricular comprensivo, pero no se intervino, para no ir en contra del sector con mayor poder del profesorado. De esta manera se favorecieron las tesis del liderazgo experto y «salvador».

Éste fue el juego y éste fue el estado de la

cuestión que, como cultura organizativa, tomó cuerpo en el pensamiento de la administración. Esto generó bastante perplejidad entre el profesorado, facilitó el contenido y la argumentación necesaria para la colocación de los distintos grupos y «lógicas de acción» en los centros y potenció, de hecho, posturas corporativas en el profesorado (Fernández Enguita, 1998a, 1999a, 2000b). En este escenario, con estas controversias, a veces explícitas y a veces implícitas, sobre organización y liderazgo, se desarrolló la experiencia de asesoramiento a la que hacemos referencia en esta tesis.

1.4. La regulación de la política de «equidad»

Hagamos ahora un breve análisis del concepto que, desde los últimos procesos de reforma, se establece sobre la manera de llevar a cabo las actuaciones de compensación educativa para aquellas situaciones de desigualdad de acceso y de la educación como derecho.

La razón de esta revisión tiene que ver con uno de los objetivos de esta investigación: mostrar evidencias de la relación existente entre las variables macropolíticas y sus «efectos colonizadores» y el «mundo de la vida» de las escuelas.

Sabemos que actuaciones coherentes y avan-

gresivamente, convirtiéndose en un mero receptor de órdenes. Si la propia escuela como institución es la que ha producido las condiciones que imposibilitan la formación de una personalidad guiada por una moral autónoma, sería exigible la modificación de los presupuestos estructurales determinantes de esa relación de dependencia entre administración, enseñantes y alumnos. Si la escuela ha de preparar para una vida en comunidad, si ha de conducir a una mayor democratización de la sociedad, ello sólo puede lograrse mediante el recurso a nuevas formas de comunicación y participación, lo que implica una autoorganización que emerja de la cooperación social y de la vida comunitaria.

¹⁰⁷ «[...] antes hablaba del 'vino nuevo en odres viejos'. Es cierto. Mantenemos unas estructuras organizativas en nuestros centros, prácticamente como ayer y anteayer. Muchos cursos y grupos de alumnos, centros masificados, organización departamental y estanca, tiempos escolares absolutamente irracionales para hacer posible que los alumnos aprendan algo bien (¿cómo es posible que a nadie se le haya ocurrido pensar que seis o siete períodos lectivos diarios a través de los que otros tantos profesores distintos van desgranando su sabiduría ante alumnos que pasan no es la ordenación del día escolar más propicia?). ¿Cómo es posible esperar que esté bien coordinada la enseñanza si prácticamente no operan, y menos con eficacia, estructuras horizontales ni verticales de coordinación? ¿Cómo es posible que algún docente pueda conocer a sus alumnos, personalizar la enseñanza, ayudar a los que tienen más dificultades, tratar satisfactoriamente la diversidad, evaluar para ayudar a aprender, facilitar el trabajo en grupo, con tantos grupos de alumnos y tan gran número de asistentes que aguantan el chaparrón de las explicaciones, las operaciones interminables en la pizarra, los temas y temas que no guardan relación entre sí, y etc., etc.? ¿Hemos probado nuevas formas de organización de nuestros IES, de trabajo profesional dentro de los mismos, de organización flexible del trabajo docente y de los alumnos, de relaciones y atención tutorial, de conexión e implicación de las familias? ¿Se habrá tornado ácido el vino, lo habrán maleado los odres, ambas cosas al tiempo, y, por añadidura, también por la mala pericia de los vinateros?» (Escudero, 2001a: 25).

zadas de discriminación positiva o de compensación educativa se encuentran lejos de las prácticas reales de los centros. Nos referimos, por ejemplo, a las señaladas, entre otros, por Connell (1997)¹⁰⁸, al proponer la utilización, como referentes curriculares para toda la población, de contenidos de las culturas más marginales con el deseo de facilitar su integración, o las de Fernández Enguita, en su trabajo *Igualdad, equidad y solidaridad*, que plantea determinadas líneas de actuación:

En el caso de las minorías étnicas parece claro: como mínimo, el respeto (y no sólo la tolerancia) hacia su cultura; como fórmula intermedia, probablemente la más adecuada, la incorporación de su cultura a la educación formal; como máximo, en modo alguno descartable, la negociación con ella de los términos de la escolaridad. En el caso, por ejemplo, de los gitanos, nuestra más importante minoría, esto significaría: mínimo, erradicar cualquier descalificación directa o indirecta de su cultura y modo de vida; medio, incorporar aspectos de éste al currículum común y, muy especialmente, asegurar su reconocimiento reflexivo por los propios alumnos gitanos (por ejemplo, con actividades complementarias sobre su cultura); máximo, negociar con ellos, como (sub)comunidad étnica, los términos de la escolaridad (por ejemplo, una mejor adecuación a su itinerancia parcial). En el caso de las clases trabajadoras o populares el contraste es menos fuerte, y el problema, por tanto, menos acuciante, pero parece claro que puede hacerse mucho en el sentido de la re-

valorización del trabajo manual, la cultura práctica, el reconocimiento de los códigos lingüísticos informales, la reformulación no elitista de la Historia, la problematización del entorno laboral, etc. (1999b: 11).

Estas actuaciones que se encuentran a un abismo de distancia de la realidad ¿estaban, sin embargo, recogidas en las intenciones y regulaciones normativas?

1.4.1. Primer momento: un escenario de promesas

Si bien la LOGSE le dedica todo el Título V a la compensación de las desigualdades, reconociendo la necesidad de puesta en marcha de programas de compensación educativa, las medidas concretas (revitalizando lo promulgado, 15 años antes, con el Real Decreto 1174/1983 de Educación Compensatoria) tardaron en llegar. No fue hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGCE) en 1995 y del Real Decreto 299/1996, Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, cuando se comienza a adoptar algunas medidas. La LOPEGCE definió las necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, ofreciendo un marco normativo (muy discutido, incluso dentro del propio equipo ministerial¹⁰⁹) para el desarrollo de actuaciones de discriminación positiva

¹⁰⁸ Connell, en su trabajo *Escuelas y justicia social*, defiende una tesis que debería hacernos reflexionar: los individuos procedentes de culturas marginales tienen menos capacidad de adaptación a la cultura de elite, que no es la suya, y parten de una posición enormemente más precaria; si quisiéramos realmente integrar a estos grupos marginales ¿por qué los currículos de los centros no se construyen a partir de esa cultura marginal? De ese modo será el alumnado procedente de los grupos de elite el que se acercaría, a través de la escuela, al conocimiento, uso y valoración de esa otra cultura, y no al contrario. En realidad partirían de una mejor posición para poder hacerlo.

¹⁰⁹ En una entrevista que realizo a Elena Martín, miembro del equipo ministerial de la Reforma, durante el desarrollo de este trabajo de investigación nos comenta que con respecto a «catalogar» al alumnado en condiciones sociales y culturales desfavorecidas como con «necesidades educativas especiales» no había un acuerdo, y que fue una solución discutida: «[...] a mí me parece que teóricamente es correcta la organización de estos alumnos como alumnos con necesidades educativas especiales, desde el estricto punto de vista teórico de que son alumnos que exigen del sistema educativo recursos suplementarios. Entonces, claro, si aplicas solamente este concepto, pues, efectivamente, esos alumnos son educables como todos y, por tanto, es un problema del sistema, que tiene que tener los recursos necesarios para educarlos. Y por eso se metieron dentro. Pero cuando se hizo esa norma tuvimos enormes discusiones, fundamentalmente entre César Coll, que era el que estaba a cargo del Decreto, Álvaro y yo al respecto, y ya no veíamos claro ni siquiera que estuvieran bajo el mismo paraguas de necesidades educativas especiales; lo que pasa es que César es muy coherente teóricamente y no veía razón para sacarlos desde el punto de vista teórico. Pero ya teníamos muchas manifestaciones de los colectivos organizados en torno a estas poblaciones que no querían que se llamara a estos alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, que ya entonces se pensó que el nombre no fuera el mismo. Y el problema no era un nombre, el problema es que se veía que incluso el tipo de respuesta que estos alumnos podían necesitar no estaba claro que fuera el mismo que se podía aplicar al otro colectivo de necesidades educativas especiales».

mediante programas de actuación compensatoria y estableciendo la obligación para todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de un mismo sector, de escolarizar al alumnado que presentara este tipo de necesidades educativas. Algo que, en los tiempos posteriores, no dejó de ser un deseo.

«Se empezó tarde, se estaba implantado una Reforma y quizás había otros temas prioritarios¹¹⁰, pero parecía que se intentaba hacerlo bien, se reconocía que era un nuevo reto al sistema, pero no se sabía, con claridad, cómo llevarlo a cabo» (Marchesi y Martín, 1998; Marchesi, 2000). «Se buscaron referencias, manteniendo los principios de normalización y de atención a la diversidad, pero se tenían muchas dudas» (entrevista mantenida, a tal fin, con Elena Martín, colaboradora del MEC desde 1984 y una de las responsables del desarrollo de la Reforma reconocía esta falta de modelo teórico y de experiencias que sirvieran de referencia). A pesar de todo se adoptaron algunas medidas legislativas y se hicieron patentes algunas señales que pretendían mantener el espíritu de la LOGSE y una actitud no segregadora de atención educativa. Eran los últimos momentos de un equipo ministerial que se sabía «cesado» y que veía necesario dejar sentado un marco legal –en línea con los principios de la Reforma– en la atención a las necesidades educativas asociadas a condiciones sociales y culturales desfavorecidas. Ya se dieron los primeros pasos con la LOPEGCE, como hemos visto. Pero, se da un paso más decidido sacando a la luz el citado Real Decreto 299/1996, en cuyo preámbulo se afirma: «Esta nueva realidad reclama de la educación una especial atención

hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, problemas que inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Por otra parte, la pluralidad sociocultural constituye un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural, en la medida en que esa pluralidad sirva para la educación en la tolerancia y para el conocimiento mutuo».

Para mantener una concepción integradora y sociocomunitaria de la atención compensatoria, el mismo Real Decreto consideraba dicha atención como una tarea de centro y procuraba eludir aquellas medidas que condujeran a la segregación, aunque, con la posibilidad que ofrecía de agrupaciones flexibles, abrió la puerta a la conformación de grupos paralelos. Así, en el apartado 4 del artículo 15, con referencia a las actuaciones de compensación educativa en Educación Secundaria, se dice: «Previo informe y evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación, en el primer y segundo ciclos de la etapa, los centros podrán adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan, durante parte del horario escolar, la atención específica de grupos de alumnado, para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo». Esta posibilidad permitió, de hecho, la consagración de las unidades de compensación educativa en los institutos de Educación Secundaria (fueron escasísimas las experien-

¹¹⁰ La asesora del Programa de Compensatoria que llevaba la coordinación, gestión y ordenación de las actuaciones de compensatoria en el ámbito del territorio MEC, en el año 1997, en una entrevista *ad hoc*, nos comentaba algunas de las razones: «Yo creo que, además, también ha habido un olvido durante mucho tiempo de estos temas. Es decir, a pesar de que la LOGSE dedica el título V a la compensación de desigualdades, desde el año 90 lo que se ha ido produciendo es una pérdida de recursos en los programas de compensatoria año tras año, justo, además, coincidiendo con los momentos en los que los destinatarios de los programas de compensatoria crecían. Entonces, ahí ha habido 'un olvido'. Un olvido porque a lo mejor los temas de política educativa general, de implantación de la Reforma, eran prioritarios, porque... Pero, además, ha sido un olvido distinto al de otros temas de atención a la diversidad, es decir, mientras que se ha producido desde el año 85 en el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales de diseño ('de los clásicos'), de los asociados a deficiencias, una consolidación y una ampliación de los recursos, en este otro grupo no ha habido esa ampliación de recursos. Al contrario, ha habido una reducción y, entonces, se ha creado esa disparidad».

cias de trabajo integrado en el aula). El Real Decreto inició, también, la vía de la colaboración con las entidades sociales, algo novedoso en nuestro sistema (también recogido en la LOPEGCE) y con enormes posibilidades para la inserción social, dentro de un planteamiento de intervención sociocomunitaria imprescindible (posteriormente se convirtió en una simple relación mercantil¹¹¹ con bajo coste financiero para la administración); al mismo tiempo, se planteaba el apoyo a los grupos de profesores que generasen proyectos de centros (no pasó de ser un deseo).

Este marco legal que incorporaba elementos valiosos, sin embargo, no permitió un cambio real, no pasó de ser una actitud, un testimonio, dentro de ese juego dialéctico de comprensividad-diversidad (convertido desde los claustros en una cierta rutina «meramente formal»). No abordó la modificación de los modelos organizativos de los centros. Se construyó a espaldas de experiencias claramente alternativas que pretendían superar la dualización social y educativa, como las basadas en el «cambio curricular y de la evaluación» de la Martin Street Primary School, o de la Wells High School; o las «Comunidades de Aprendizaje» (escuela de adultos Verneda-Sant Martí de Barcelona), los «Programas de Desarrollo Escolar» de James Comer y las «Escuelas Aceleradoras y de Éxito para todos» (desde sus inicios en 1987 en Baltimore hasta la actualidad, el modelo se ha extendido a multitud de escuelas en Estados Unidos y en otros países, llegando a alcanzar un número que supera las dos mil).

Tuvieron que transcurrir casi tres años para que desde el marco normativo, elaborado por una opción socialdemócrata, se desarrollara, en este caso, bajo un gobierno conservador

liberal y, al principio, con una cierta línea continuista. Después de «caer en desgracia», el equipo ministerial de la Sra. Esperanza Aguirre y del Sr. Rupérez, en 1999, el Sr. Rajoy dicta una Orden (con muchas dificultades en su elaboración por parte de los equipos técnicos para que pudiera ser aceptada por el equipo ministerial) impulsada por la



Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad y cuya responsable, en aquel momento, ejerció después el «liderazgo» de la compensación educativa en la Comunidad de Madrid (como Directora General de Promoción Educativa). Esta norma, que mantiene básicamente lo planteado en el Real Decreto, consigue aprobarse con la aceptación de algunos movimientos ciu-

¹¹¹ En octubre de 1999, la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid elabora una CIRCULAR relativa al desarrollo de programas de compensación externa en centros sostenidos con fondos públicos, en el marco del plan específico de compensación educativa de los distritos municipales del sureste de Madrid, cuya preocupación fundamental era dejar la financiación de estos programas a los centros y bajo el control del director, pero en la que no aparecen criterios que definan una buena calidad de actuación sociocomunitaria como la condición para recibir la citada financiación (1.350.000 ptas. por centro). Esta Circular la denuncian algunos colectivos que se responsabilizan de desarrollar este tipo de programas (véase Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, 2000: *Programa marco: proyectos de intervención socioeducativa para la mejora de los procesos de aprendizaje*: www.nodo50.org/movicaliedu).

dadanos con ascendente en los barrios –ya en su día fueron apoyados por la administración socialista y después «consentidos» por el equipo ministerial de la Sra. Aguirre, por el Gobierno del Sr. Gallardón y por la alcaldía del Sr. Manzano– entre ellos el Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid.

El equipo de la Subdirección General de Educación Especial apostó por una línea de continuidad, elaborando una Orden que consagraba algunos de los principios de la LOPEGCE y del Real Decreto. Esto dio lugar a que aparecieran ciertas expectativas positivas en cuanto a la atención educativa integrada de estos colectivos. De hecho, uno de los escollos más importantes, como era el que la administración tipificara los centros de atención compensatoria, se consiguió superar –evitando esta clasificación– gracias a los contactos que se produjeron con los movimientos sociales y de barrio a los que nos acabamos de referir.

El continuismo del primer momento del equipo ministerial de la Sra. Aguirre, en política de compensación educativa, hace que se man-

tengan como marco de referencia las propuestas que tenían su raíz en la LOGSE y que se firmen algunos convenios de cooperación con algunos movimientos ciudadanos¹¹². De hecho, la citada Orden de compensación educativa sigue manteniendo la necesidad de reequilibrar la escolarización de este alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de una misma zona; se compromete, estableciendo unas determinadas ratios, a la dotación de profesorado de apoyo a la atención educativa compensadora; se insiste en la provisión singular de las plazas de este tipo de profesorado; impulsa los programas de compensación externa y se trata de involucrar a los centros y a los profesionales de la orientación y del trabajo social en esta tarea. Sin embargo, se va forjando el mito de lo «experto» y se deposita en estos recursos que van llegando a los centros las posibilidades de cambio, se obvia el apoyo y desarrollo de proyectos de centro y de iniciativas colectivas institucionales y la administración se contenta con pedir que los centros elaboren los llamados «planes de compensación educativa», que no consiguen sino aumentar la burocracia de planificación.

Posteriormente, este continuismo, en la Comunidad de Madrid, se convierte en un cierto «populismo» nominalista y a favor de la corriente de opinión más conservadora del profesorado, como veremos en el siguiente apartado.

1.4.2. Segundo momento: una política populista y de hechos consumados

Mientras tanto, en los institutos de Enseñanza Secundaria se acentuaba el dualismo –reflejo de la situación que se estaba viviendo en la política educativa madrileña– entre las fuerzas más conservadoras y los profesionales que



¹¹² Con fecha 24 de septiembre de 1997, se firmó un convenio de cooperación entre el MEC, la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid, para ejercer una atención prioritaria en los barrios del Sur y Este de Madrid, que contemplaba una serie de actuaciones para equilibrar la escolarización del alumnado procedente de minorías étnicas, sobre todo de raza gitana, el aumento de recursos de profesorado y el apoyo en formación y asesoramiento a los centros. A raíz de este acuerdo, el autor de esta tesis entra en contacto con los colegios de estos barrios e inicia sus tareas de apoyo a la mejora.

testimoniaban un cierto «estilo LOGSE». Se iba pergeñando, poco a poco, un cambio más radical. En estos momentos se estaban negociando las transferencias en educación¹¹³ con el Gobierno Central, y, por nuestra parte, nos encontrábamos en pleno trabajo de asesoramiento a la institución que como un estudio de caso se analiza en el capítulo quinto. Observábamos las luchas de poder entre el profesorado de educación compensatoria que creía en las medidas que aparecían en citada Orden, y el sector más afín a la conservación de los valores del Bachillerato tradicional.



En esta situación se vuelve a poner de manifiesto un renovado compromiso con la LOGSE. En enero de 1999, el Sr. Raúl Vázquez, viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid –promotor en su día, con el Gobierno de UCD, de la reforma de las EE MM y firmante del «Pacto escolar para la aplicación flexible de la Reforma»–, logra con-

sensuar «El Acuerdo para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza de Madrid» con 20 representantes de sindicatos y otras organizaciones sociales. En el Preámbulo del citado acuerdo se afirma: «*Estimamos que el consenso de todos los implicados es el mejor medio de generar un clima de concordia y estabilidad que permita la consecución de los grandes objetivos de la Reforma, sin que ello sea obstáculo para admitir aquellas correcciones que la puedan mejorar, a la luz de la experiencia acumulada durante los años de implantación y de evaluación que se haga del sistema educativo*». Este acuerdo supone un acercamiento con CC OO –el primer sindicato de enseñantes–, que consigue, gracias al acuerdo, que 3.300.000.000 de ptas. se destinen a la subida de los sueldos del profesorado y que una importante suma (10.000.000.000 de ptas. en cinco años) se dediquen para actividades de formación de la que sería, en parte, beneficiaria como organización responsable también de la formación del profesorado. Esta proximidad entre la Consejería de Educación y dicho sindicato permite mantener una cierta prudencia normativa y alguna esperanza en el mantenimiento del espíritu LOGSE.

A pesar de todo lo anterior, y paralelamente, las organizaciones empresariales de la enseñanza privada como Educación y Gestión o la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) comienzan a tener una clara presencia en las comisiones de seguimiento del citado «Acuerdo» y son cada vez más tenidas en cuenta¹¹⁴. Esta situación hace resurgir las plataformas en defensa de la escuela pública (se habían iniciado ya con el Gabinete de la Sra. Aguirre) que mantienen una actitud beligerante con el Gobierno auto-

¹¹³ En la Comunidad de Madrid, frente a lo que había sucedido en otras comunidades como el País Vasco o Navarra, el proceso de implantación de la Reforma fue extraordinariamente lento, durante el curso 1999/2000 se implanta, por primera vez, de manera generalizada el primer curso de Bachillerato. Podemos decir que la LOGSE en esta Comunidad no había llegado a desarrollarse en su totalidad. Esto sería en lo estructural; en los aspectos más cualitativos y de profundidad, era patente el estado de inicio –e incluso de resistencia– en el que se encontraba.

¹¹⁴ De hecho, para el curso 2000/2001, la Consejería de Educación concertó con la patronal de enseñanza privada un número significativo de unidades de educación infantil (600), lo que fue entendido por las fuerzas representativas de la enseñanza pública como un claro ataque a sus intereses.



nómico. Este era el trasfondo de las conversaciones en las escuelas e institutos, en sus claustros y en los pasillos, que permitía a cada profesional afianzar las posturas de apoyo o rechazo de todo aquello que tenía que ver con la LOGSE, la atención compensatoria y la atención a la diversidad.

Una vez pasados estos primeros momentos, se va imponiendo una visión instrumental y un desarrollo paralelo al sistema educativo ordinario de la compensación educativa. Al Sr. Raúl Vázquez le sucede en el cargo como Viceconsejero de Educación el Sr. López Rupérez, y aunque su presencia en la consejería de Educación duró sólo unos meses, bastó para marcar una política de hechos consumados. Dentro de este modo de proceder, con fecha 4 de septiembre de 2000, la Dirección General de Promoción Educativa dicta dos resoluciones en las que manifiesta ya claramente su concepción de la compensación educativa. Una de ellas sirve para crear nuevos centros de atención a la población marginal y otra regula las actuaciones de compensación educativa en la enseñanza Secundaria. Veamos, a continuación, más detenidamente estas resoluciones.

En primer lugar, como hemos dicho, se crean centros que no habían sido contemplados

hasta ahora en el sistema educativo. Se les llama Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFIL), y se señala que: «Podrán acceder a estas Unidades Específicas jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan los 16 años en el año natural en que se inicie la acción de formación y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional y que, perteneciendo a colectivos de población en desventaja por motivos de origen social, económico, cultural o étnico, tienen especiales dificultades de inserción sociolaboral». A estas unidades se las dota de un equipo directivo, con un director nombrado por la administración, y de un equipo de profesores cuyo régimen de provisión no se determina. No disponen de proyecto educativo, sólo de un plan anual de trabajo en el que se incorporan decisiones de tipo curricular. Es decir, se crea un nuevo centro, fuera de todos los existentes, con autonomía de dirección y gestión económica, y se le encarga el desarrollo de Programas de Garantía Social para jóvenes que pertenezcan a colectivos de población en desventaja.

En segundo lugar, la educación compensatoria en Educación Secundaria Obligatoria acaba, y por la vía de una simple Resolución, con los Decretos de currículo; con el Real Decreto de atención a las necesidades educativas especiales y con la comprensividad propugnada por la LOGSE, y en su lugar se instauran itinerarios educativos distintos para el alumnado en desventaja. Basta con analizar la referida resolución. Efectivamente, con fecha de 4 de septiembre de 2000, la Dirección General de Promoción Educativa publica una Resolución en la que se *dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid*. Las medidas que se proponen sintonizan con aquel sector del profesorado de Educación Secundaria que se quejaba con insistencia de que los niveles

bajaban y de que este alumnado no podía estar escolarizado con el resto.

En la citada Resolución se establecen, además, cuatro modalidades organizadoras de la compensación educativa en Educación Secundaria Obligatoria: a) Apoyo en grupos ordinarios; b) grupos de apoyo, permitiéndose hasta 8 horas semanales fuera del aula ordinaria; c) grupos específicos de compensación educativa, para alumnado de 16 años del primer ciclo de la ESO y para el desarrollo de las áreas básicas del currículo siendo el tutor un profesor de compensatoria, y d) las aulas de compensación educativa a partir de los 15 años de edad (ACE), en algunos casos situadas en edificios separados de los institutos y que disponen de un profesional de referencia: un jefe de estudios adjunto.

Estas unidades renuncian a determinados contenidos básicos del currículo de Secundaria, cuando sabemos que «las personas que no poseen las competencias para aportar la información o aquellos conocimientos que valora la [sociedad] red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. Si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento coincide con la de los grupos privilegiados. Son las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información» (Bep Masdeu i Asperó, 1999: 5), coincidiendo con las observaciones de Fecha y Elboj (2001), Escudero (2000b) y las de la propia Comisión Europea recogidas en el *Memorando sobre el aprendizaje permanente*, editado por el MECD (2001).

En cuanto a la evaluación, se dice que «respecto al alumnado escolarizado en un aula de compensación educativa, se registrarán en el

Expediente Académico de cada alumno/a, en hoja adjunta, los resultados de la evaluación final de cada uno de los años que se cursen en un aula de compensación educativa, así como la decisión de promoción que proceda. Asimismo, en todos los documentos de evaluación, donde dice 'Curso', deberá consignarse, junto al curso en el que se encuentre matriculado, las siglas 'ACE'».

Al seguir estudiando la Resolución, encontramos una propuesta de organización curricular que, pretendiendo imitar los programas de diversificación curricular, no permite vincularse con la planificación curricular del resto de la Educación Secundaria en el centro (véase Tabla 2, en la que se recoge el Anexo VIII de la Resolución). Por ejemplo, dada la enorme segmentación del currículo general en materias, se hace imposible compaginar las franjas horarias entre los grupos de compensación y otras unidades del centro, al no realizarse modificaciones sustanciales en la propuesta curricular global; aspecto éste que en ningún momento se contempla en la Resolución.

Nos encontramos, por tanto, con un currículo de segundo orden, de «menor nivel» y paralelo al del resto del centro. Se eluden, claramente, opciones más integradoras y globales, como las propuestas que plantea Amador Guarro (1996a, 1996b, 1999) dentro de lo que supone la construcción de un currículo democrático en los centros. La solución de incluir como un gran referente curricular el llamado «ámbito práctico» se considera la medida más «útil» y, no siendo integradora, es la que menos resistencia va a generar en un sector del profesorado de Educación Secundaria. La mejor manera de «tranquilizar» a este profesorado es permitirle que formen grupos específicos. El alumnado que sigue este currículo y el modelo de evaluación comentado nunca conseguirá la titulación necesaria y su destino será con bastante probabilidad la marginación real del sistema (Escudero, 2000b).

TABLA 2. ANEXO VIII DE LA RESOLUCIÓN DE 4 DE SEPTIEMBRE DE 2000, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE DICTAN INSTRUCCIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LOS CENTROS DOCENTES SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

ANEXO VIII ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA AULAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Cada equipo docente decidirá cuál es la organización horaria que mejor se adapta a la consecución de los objetivos propuestos. Dicha organización podrá modificarse de acuerdo con la evaluación de los resultados obtenidos. En términos generales se propone el siguiente horario semanal:

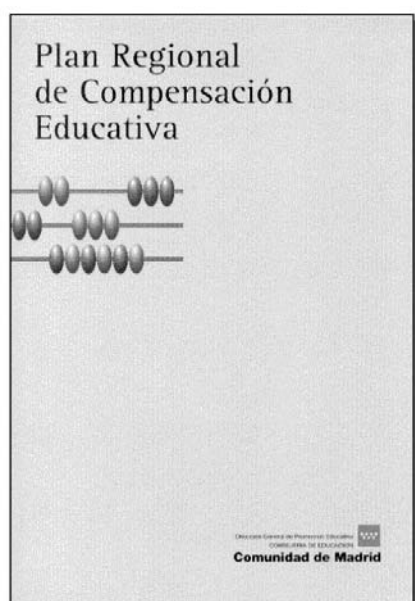
- 10 horas semanales para el ámbito práctico en gran grupo (15 alumnos, como máximo).
- 4 horas semanales para el ámbito práctico en pequeño grupo (8 alumnos, como máximo).
- 4 horas semanales para el ámbito científico-matemático en pequeño grupo (8 alumnos, como máximo).
- 4 horas semanales para el ámbito lingüístico-social en pequeño grupo (8 alumnos, como máximo).
- 2 horas semanales de Educación Física en gran grupo (15 alumnos, como máximo).
- 3 horas semanales de actividades complementarias en gran grupo (15 alumnos, como máximo).
- hora semanal de Religión/Actividades alternativas en gran grupo (15 alumnos, como máximo).

Los centros podrán organizar, dependiendo del curso en el que estén matriculados los alumnos, dos horas semanales de Religión/Actividades alternativas, en cuyo caso, el número de horas semanales de actividades complementarias se reducirá a dos. Dos horas semanales de Tutoría en gran grupo (15 alumnos, como máximo). Las actividades complementarias tendrán un carácter preferentemente lúdico y socializador: nuevas tecnologías, salidas culturales, actividades deportivas, etcétera.

La respuesta de atención a la equidad tiene que ver con el desarrollo de políticas en los barrios, con la implicación de todo un conjunto de agentes sociales y culturales. Esta propuesta, junto con el compromiso con las fuerzas sociales y sindicales que se adoptó en el citado «Acuerdo para la Mejora de la Calidad

de la Enseñanza de Madrid», impulsó que la consejería de Educación elaborase un «Plan Regional de Compensación Educativa» que se presentó ante la Asamblea de la Comunidad de Madrid. El Plan se aprobó en noviembre de 2000, con un presupuesto, a cinco años, de 15.000.000.000 ptas. Sus primeras medidas fueron las decisiones que se han analizado en los párrafos anteriores. Se trataba de una excelente oportunidad de dar un giro integrador en busca de la equidad que, sin embargo, se concretó en un afianzamiento del *statu quo* que venía perfilándose.

Hemos analizado el devenir de una Reforma y de una contrarreforma en torno al desarrollo del concepto de equidad y compensación. Estas ideas colonizaban el discurso del profesorado de los centros durante nuestras actuaciones de apoyo y asesoramiento. Era, por tanto, necesario conocerlas, saber de dónde partían, para poder situarnos en este discurso y entender nuestro papel en el desarrollo de la tarea. Son elementos de la política educativa que se construyen fuera de los centros y que influyen en las respuestas que se elaboran desde den-



tro, validando las distintas opciones internas de «poder» con las cuales tenemos que trabajar a la hora de promover el cambio.

Hay otros componentes que tuvieron, también, una incidencia singular. A ellos nos vamos a referir con unas breves anotaciones, que se desarrollan como últimos puntos de este apartado primero y en los que se pretende poner de manifiesto alguno de los avatares que se produjeron en el desarrollo de la Reforma LOGSE.

1.5. La resonancia social de una crisis

Vamos a ilustrar el desarrollo de una reforma, con sus impulsos y enfrentamientos políticos y administrativos y su repercusión en la cultura de los centros, refiriéndonos al debate de las Humanidades de la ministra Aguirre, el modelo de «Calidad Total» del, por entonces, Director General (Sr. Rupérez), y los inicios de la reforma de la Reforma del Sr. Rajoy. Todo ello, con la intención de ponerlo, más adelante (en el capítulo quinto), en relación con la cultura del centro sometido a estudio.

Como hemos señalado a lo largo del capítulo, hablamos de una Reforma que va llegando a una fase de desmoronamiento. Desde la entrada en el Gobierno del Partido Popular, con el desarrollo de una política neoliberal en educación impulsada por los distintos responsables ministeriales (Esperanza Aguirre, Mariano Rajoy y Pilar del Castillo), se produce un desgaste de la concepción y de las medidas estructurales que aportaba la LOGSE (Escudero, 2001). Recordaremos, entre otros aspectos, el anuncio que ya se hace de la implantación de distintos itinerarios en la ESO, o la aparición del término «objetores escolares», utilizado por los equipos ministeriales

Aguirre, Rajoy y Pilar del Castillo. La continuidad entre el segundo y tercer ciclo de la Formación Profesional del Sr. Rajoy, el debate sobre las Humanidades y su concreción en los decretos del currículo de la ESO y el Bachillerato; los modelos de «calidad total» del Sr. Rupérez, Director General y Secretario de Educación con la Ministra Aguirre, y la Ley de Calidad de la Sra. Pilar del Castillo¹¹⁵.

Este ataque y correspondiente desmoronamiento de la LOGSE que, desde nuestro punto de vista, consideramos injustificado, resultaba contraproducente tal y como se estaba planteando, máxime cuando aún existía una falta de generalización de la Educación Secundaria y del Bachillerato y no se había realizado un análisis serio sobre lo que fueron sus pilares fundamentales (Escudero, 2001; Sarasúa, 2001).

1.5.1. El debate de las Humanidades

Si bien es verdad que ninguno de los temas que incorporan las reformas se vive de la misma manera en todos y cada uno de los centros (no es igual, tampoco, el interés que despiertan, según los temas, entre el profesorado de los centros de Infantil y Primaria o de los Institutos de Educación Secundaria), el debate sobre las Humanidades tuvo, en su día, gran trascendencia. Ésta es la razón de dedicarle un espacio de reflexión.

Una profesora de Música, encargada de un taller de formación del profesorado de esta especialidad, manifestaba, muy afectada, en una asamblea de profesorado de Secundaria celebrada en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, en el mes de noviembre de 2000, su indignación ante la falta de sensibilidad que mostraba el nuevo equipo

¹¹⁵ En el Borrador de la Conferencia Sectorial de CC OO (2000) se dice:

«Desde los tiempos de [...] Esperanza Aguirre hasta los de hoy, las intenciones no han cambiado un ápice en cuanto al contenido, si bien han mejorado las formas. En la cartera de la señora Aguirre se encontraban las 'humanidades', obsesión que también escondía otras muchas cosas: una concepción académica de la enseñanza (el 'nivel'), una organización del currículo centrado en las materias fundamentales, los experimentos de itinerarios educativos diferenciados; en definitiva, una concepción segregadora del sistema educativo. También en su haber está el apoyo a la privada (concertada), el abandono de la Enseñanza Pública, la 'calidad total', el libre mercado como regulador de la ¿calidad?, la evaluación fallida del INCE –un intento de desprestigiar el sistema educativo LOGSE–, la falta de financiación y un etcétera bastante largo en la misma dirección».

ministerial al disminuir la carga lectiva de la Educación Musical en el nuevo currículo de Secundaria, y añadía: «¿Se puede saber quiénes han sido las lumbreras que han hecho estas propuestas?», a lo que un grupo de profesorado de Lengua y de Física le respondió que «era evidente la necesidad de disponer de más tiempo para las áreas instrumentales». La citada profesora siguió argumentando que la Educación Musical era un área instrumental en nuestra cultura, a lo que se le respondió con un silencio «dísplente».

Víctor Pliego de Andrés, profesor de Música, y otros 94 miembros de la Coordinadora de Profesores de Música de Secundaria de Madrid, en *El País* del 13/11/2000, afirmaban:

Está demostrado que la música es más que una simple materia: la música es el instrumento de aprendizaje y el vehículo transmisión del saber por excelencia. Es el recurso didáctico más universal de los pueblos. La Lengua, la Historia, las Matemáticas, el trabajo, el juego, se han aprendido siempre cantando y, como dijo María Zambrano, 'es la música la que enseña sin palabras el justo modo de escuchar'. La música debe reforzar su presencia en las enseñanzas de régimen general para compensar nuestro vergonzoso analfabetismo musical, ya histórico, para garantizar la eficacia y calidad del sistema educativo en su conjunto y para orientarnos hacia un futuro mejor. Así lo ha entendido la Comisión de las Humanidades, que 'insta a las administraciones educativas para que fomenten la formación musical, la creación de grupos corales e instrumentales, las audiciones y los conciertos, el conocimiento directo de las obras de arte y el aprendizaje de la danza'. Por todo ello, y en aras del pleno desarrollo de las capacidades básicas del ser humano, rechazamos de plano cualquier propuesta que pretenda reducir la presencia de la música en la Educación Secundaria.

La carga lectiva de una asignatura, o área curricular, está relacionada con el peso que pueden tener las opiniones de un profesor en cualquier órgano de decisión de un centro. Pertenecer a un Seminario con una implantación horaria importante en el currículum permitirá al profesor en cuestión sentirse parte de

un grupo de presión interna que le respalda. Pensemos, por ejemplo, en la situación vivida por el profesorado de las llamadas «Lenguas Clásicas» y su paulatina pérdida de poder y de influencia en las decisiones que se han ido adoptando en los centros.

La reivindicación de la presencia de una determinada área de conocimiento en el currículo de una etapa educativa supone, evidentemente, algo más que el deseo de que los contenidos que de ella se desprenden formen parte del componente formativo del alumnado. Es, en gran parte, lo que respalda el poder y la influencia de un determinado grupo de profesores sobre las decisiones escolares; es, también, lo que les permite apropiarse de algunos privilegios y sentirse con un papel decisivo en la institución escolar. Esta realidad es algo que debe tenerse muy en cuenta en cualquier proceso de asesoramiento a las organizaciones educativas.

El llamado «Debate sobre las Humanidades» sirvió como exponente de lo que acabamos de afirmar, y puso de manifiesto con mayor detalle los intereses macro y micropolíticos que subyacen en este tipo de situaciones.

A) El primer debate: «Pongamos que hablamos de la Historia».

Una reflexión sobre la realidad del momento nos muestra que no es, fundamentalmente, la mejora de la sensibilización humanística del alumnado o la incorporación de la visión huma-



na del mundo científico y tecnológico el gran objetivo de esta «discusión» —aunque éste sea el argumento que se utilice—, sino que el debate surge de una serie de otras preocupaciones, que tienen que ver con la vuelta a una cierta concepción centralista de las posiciones políticas más tradicionales y conservadoras (recordemos el «Manifiesto en favor de las Humanidades» que se presenta, en junio de 2000, en San Millán de la Cogolla) y una reacción (negada en varias ocasiones por la Sra. Aguirre) contra los planteamientos educativos que hizo el PSOE en la LOGSE.

En el seno de un estado de opinión interesadamente creado acerca la escasa calidad de nuestro sistema educativo, en general, y del aprendizaje de las Humanidades, en particular, se pone en marcha por la Sra. Aguirre un conjunto de iniciativas para el desmantelamiento de la LOGSE. Comienza con su propuesta en octubre-noviembre de 1997 del «Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades», que cristaliza en un borrador de Real Decreto de Geografía e Historia, y Lengua y Literatura Castellana, que es rechazado tanto en el Congreso como en el Senado. Así se da paso a la constitución de una Comisión de Humanidades por recomendación de ambas Cámaras.

El 31 de enero 1998, en Canarias, la Conferencia Sectorial de Educación acordó crear la citada «Comisión de Expertos» con el fin de elaborar un dictamen consensuado. El 2 de marzo se produce la primera reunión permanente de la citada Comisión; el 2 de mayo

se desarrolla la última reunión en Granada, y el 2 de junio, se logra un consenso en torno al dictamen con 18 conclusiones, presentado el jueves 25 de junio a la Ministra. El 20 de julio, la Sra. Aguirre hace públicas veinte medidas de mejora del tratamiento curricular de las Humanidades para el territorio MEC. Le siguen Cataluña y Andalucía.

El dictamen de la comisión de expertos consiguió un consenso político y, hasta cierto punto, un acuerdo en las opiniones, que aparecían en los medios de comunicación, con apoyos y matizaciones como las de Juan Pablo Fusi, Antonio Hernando, Pablo Villalaín, Jorge Esteban, Javier Varela y Javier Tusell, entre otros.

No obstante, a partir de estos momentos, se comienzan a preparar las nuevas elecciones y el debate se deja para más adelante, aunque el presidente Aznar anuncia que pedirá a la Real Academia de la Historia un informe sobre los libros de texto e incluirá esta preocupación en su programa electoral: «Potenciar el estudio de las Humanidades que aseguren la vinculación de los alumnos con las ideas, los conocimientos y los valores que definen la Historia del mundo occidental, configuran su tradición y nutren el acervo común. Garantizaremos que en los planes de estudio se incluyan los objetivos y contenidos necesarios para que todos los alumnos adquieran una formación suficiente en las materias humanísticas» (Partido Popular, Programa Electoral, Elecciones Generales, 2000: 30). El PSOE se pronuncia en sentido contrario, en su programa electoral de 2000, afirmando: «Impulsaremos las distintas lenguas oficiales de España como asignatura optativa en los planes de estudio de las Comunidades Autónomas que no las tengan como propias».

Izquierda Unida, también en su programa electoral 2000, dice: «Respecto a lo primero (medidas 'anti-LOGSE'), vale la pena recordar el fallido Decreto de reforma de las Humanidades, que se planteó sin el menor rigor en la detección del problema y, además, con la ausencia total del mínimo consenso



previo con la comunidad educativa y con las CC AA que ya tienen transferidas las competencias en educación. En esta misma línea, cabe destacar la desorientación provocada por el Gobierno respecto a sus pretendidas intenciones de modificar el carácter comprensivo de la ESO. Se han lanzado mensajes confusos (¿intencionadamente?) acerca de la conveniencia de establecer 'distintos itinerarios educativos' en la ESO, lo que interpretamos como un paso atrás, dado que conduciría a elecciones tempranas por parte del alumnado (a los 13 ó 14 años), que a su vez producen perniciosos efectos de segregación social, pues los itinerarios más desprestigiados ('los fáciles') suelen cursarlos los alumnos y alumnas con mayores dificultades de aprendizaje que, en general, suelen coincidir con los colectivos socialmente más desfavorecidos. Tales itinerarios impiden u obstaculizan cursar estudios posteriores de mayor cualificación o 'prestigio', con el consiguiente deterioro para una efectiva igualdad de oportunidades».

Este debate fue y siguió siendo uno de los temas candentes que afectaban a las instituciones, sobre todo a las de Educación Secundaria. En él se toma partido colectiva (la Asociación de Catedráticos de Secundaria es un ejemplo) e individualmente en los centros, reforzando un cierto encastillamiento de los distintos departamentos didácticos y la denuncia unísona de todos contra la Reforma, como causa de todos los males actuales del sistema educativo y de ir «bajando los niveles».

El reflejo que hemos encontrado en los centros y la forma en que se han visto colonizados por el debate sobre las Humanidades nos sirve para hacer patente cómo las decisiones macropolíticas se vivirán siempre como amenazantes o como respaldo a determinados grupos de presión, en la medida que les permiten o no el desarrollo de las políticas que necesita cada uno de ellos en la defensa de sus intereses.

En el debate sobre las Humanidades, el Sr. Rajoy pasa de puntillas, aunque (según declaraciones al diario *ABC* de 22/9/99) promete al

Sr. Rodríguez Adrados (presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos) que, «después de las próximas elecciones, él mismo abanderará la iniciativa de encontrar un consenso que garantice la enseñanza de las Humanidades en España». Lo que sí hace es ocuparse de las transferencias en educación, dejando para el nuevo responsable ministerial las decisiones sobre este debate. Ortega y Díaz-Ambrona (2000: 180) dice: «Mariano Rajoy decidió otorgar prioridad a la culminación de las transferencias y tuvo la cautela de dejar momentáneamente aparcada la reforma de las Humanidades».

Como ya hemos señalado, el informe de la «Comisión de Humanidades» lleva al MEC a proponer las citadas 20 medidas que, para aquellos centros que estaban dentro del ámbito de su competencia, se concretaron en: un aumento horario en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, la inclusión de la Cultura Clásica en el segundo ciclo de la ESO como materia optativa, la incorporación de la Filosofía en los dos cursos de Bachillerato como materia común, la reordenación del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales para configurar un primer curso común y dos opciones en el segundo —una de Humanidades y otra de Ciencias Sociales—, el estudio de una segunda lengua extranjera en Bachillerato, una propuesta de «racionalización» de las optativas, etc.

Un análisis de estas medidas pone de manifiesto que no ofrecen las respuestas que requería el informe, sino que se limitan a reforzar las posiciones ministeriales previas a la constitución de la «Comisión de Humanidades».

Entre el profesorado, el debate continúa (en este caso tiene que ver con elementos más cotidianos). Marchesi (2000: 166) lo ilustra de la siguiente manera:

La penúltima fase de este proceso se produce a finales de 1998, cuando el equipo de Esperanza Aguirre presenta una nueva pro-

puesta dirigida solamente a las comunidades autónomas aún gestionadas por el Ministerio de Educación [20 medidas]. En este caso, las disputas que se suscitan no afectan al concepto de la Historia ni a su posible enfoque centralista. Lejos quedan las apelaciones a la Historia común de los españoles y la defensa de los valores del estudio de las Humanidades. En este momento el problema se plantea en algo mucho más cotidiano, como la ampliación o disminución del horario de determinadas áreas o materias curriculares. Los que ven incrementar el tiempo de sus enseñanzas (profesores de Matemáticas, Lengua, Historia, Filosofía o Latín) se manifiestan a favor, y aquellos que ven disminuir su horario (profesores de Biología, Geología, Música, Educación Física, Economía y Tecnología), en contra. En esta última disputa aparece un nuevo tema: el problema de la concreción del currículo y su organización en unos tiempos y espacios determinados, con la implicación que esto significa para el trabajo de los profesores, para la oferta de plazas para el acceso a la profesión docente e, inevitablemente, para la demanda por parte de los alumnos de aquellas titulaciones universitarias más directamente vinculadas con la docencia.

B) El segundo debate: ¿Por qué no seguir hablando de la Historia?

Con la nueva mayoría parlamentaria se *retoma el debate* y en su primera comparecencia ante el Congreso de los Diputados, la Sra. Del Castillo anuncia que, antes de diciembre de 2000, habrá un Real Decreto de currículum. El objetivo será atender, de manera adecuada, las enseñanzas de las Humanidades en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en el espacio curricular (65% o 55%, según disponga la Comunidad Autónoma de Lengua propia o no) que es competencia del Gobierno. Previamente, en junio, aparece otro Informe, el de la Academia de la Historia, en el que se vuelcan acusaciones importantes sobre el modo de llevar a cabo en determinadas comunidades autónomas la enseñanza de esta disciplina.

A continuación transcribimos algunos párrafos del informe de la Academia que nos sirven a modo de resumen de su doctrina:



La Real Academia de la Historia tiene conocimiento de las deficiencias y de las omisiones en la enseñanza de la Historia en los planes de estudio vigentes. Los académicos que enseñan en la Universidad saben de la ignorancia —cuando no de la tergiversación— de la Historia que padecen los alumnos. Un buen número de académicos enseñan Historia en Institutos de distintas comunidades autónomas, y sufren de la imposibilidad de formar a sus alumnos por la vigencia de unos planes de estudio en los que la materia no tiene cabida, o la tiene muy parcialmente. Por estas razones, y desde hace años, la Academia ha querido reunir información detallada de cómo se enseña la Historia en la ESO y en el Bachillerato. Para ello, ha contado con el concurso y la colaboración de sus miembros correspondientes con el fin de formular su parecer razonado sobre tan importante cuestión. La Academia quiere ser fiel a uno de los principios que la rigen, expresado en la Real Cédula Fundacional, de 18 de abril de 1738, pues se señala en ella que los académicos habrán de contribuir, con sus trabajos «a aclarar la importante verdad de los sucesos, desterrando las fábulas introducidas por la ignorancia o por la malicia». Las realidades del presente hacen ver la vigencia de esta necesidad, por lo que la Academia ha decidido cumplir con este cometido para expresar su opinión y darla a conocer libremente.

[...] La impresión que se tiene al concluir este somero recorrido en la enseñanza de la Historia, en cuanto se destina al conjunto de los ciudadanos españoles, es decir, en la ESO, es de desdibujamiento e imprecisión, al menos en lo que se refiere a los elementos comunes. En todo caso, se privilegia a las Comunidades Autónomas que disponen de un amplio margen, sobre todo a las que tienen lengua propia, para reforzar el estudio de su pasado. Por otra parte, se promueve el predominio indiscutible de la contemporaneidad, único período que cuenta en el Bachillerato, lo que promueve la desconexión entre el pasado más lejano y el más próximo, como si éste tuviese en sí mismo su propia explicación.

[...] A veces, da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar Historia como enseñar a investigarla. Ello obedece al influjo, que juzgamos excesivo desde la perspectiva en que nos situamos, del formalismo pedagógico. Más que transmitir conocimientos de Historia, lo que se pretende, eso es al menos lo que se deduce del análisis objetivo de los libros de texto, es poner el acento en los métodos de trabajo o en los valores que el alumno tiene que alcanzar.

[...] Las deficiencias y las tergiversaciones en la enseñanza de la Historia en la ESO y en el Bachillerato parece como si impulsaran a quienes las sufren a compensarlas, por su cuenta, con la lectura y con la visita a exposiciones y museos (Real Academia de la Historia, 2000: 1-3).

En el debate hay una crítica evidente al planteamiento pedagógico de la LOGSE, desde sus orígenes, cuando se afirma: «En el proyecto de reforma de los años ochenta en España se insistía en la necesidad de asegurar las bases pedagógicas de la actividad docente. Esta idea loable tuvo efectos negativos en lo que se refiere al ámbito de la Historia». Es igualmente paradigmático, en este mismo sentido, uno de los párrafos que hemos recogido anteriormente: «[...] A veces, da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar Historia como enseñar a investigar...».

Este Informe produjo el lógico debate en la prensa y en la opinión pública.

El hecho es que este Informe de la Academia de Historia supuso un balón de oxígeno y un espaldarazo a la reforma de Humanidades del Gobierno, o más bien a la promulgación de los Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas en el currículo de la ESO y del Bachillerato de Pilar del Castillo. Fue un apoyo a la definitiva defunción de la comprensividad, del currículum abierto y flexible; en suma, un paso más hacia el hundimiento del buque insignia de la LOGSE: los Reales Decretos de Currículo.



Estas reflexiones contribuyen a matizar el escenario en el que tuvo lugar la actuación de asesoramiento que es objeto de estudio en esta monografía. Hemos pretendido poner de manifiesto la necesidad de tener en cuenta estos acontecimientos que ocurren simultáneamente en el escenario socio político y en las relaciones entre profesionales, constituyendo un complejo entramado que toma cuerpo en distintos elementos de la vida de cada centro y que los procesos de asesoramiento no pueden obviar.

Las decisiones macropolíticas se viven de diversa forma por los distintos grupos de intereses y de presión. Lo que para unos puede significar una amenaza, se entiende como un respaldo explícito para otros. Por este motivo nos hemos detenido en el desglose de lo ocu-

rrido en torno al debate sobre las Humanidades, encontrándose en su punto más álgido en el tiempo considerado por nuestro estudio.

1.5.2. El debate de la «ESO». La «excelencia» en educación

No podemos pasar por alto otro de los debates que tuvo y sigue teniendo un lugar importante en las conversaciones del profesorado y en los conceptos que guían sus actuaciones diarias en clase. Es el debate entre la comprensividad y la «excelencia», el debate sobre «si se bajan los niveles», que tantas horas de claustro y de charlas de pasillos han ocupado. Una parte de este debate ya ha sido comentada en el apartado 1.4. La regulación de la política de 'equidad'.

En un momento social y político como el que estamos tratando, era necesario, por parte de las fuerzas en el poder, justificar y dar respaldo al pensamiento más conservador y más tradicional de la elite docente no universitaria (profesorado de Bachillerato), un grupo profesional que se había sentido desplazado con el avance de la LOGSE¹¹⁶.

Era preocupante observar cómo la Reforma encontraba mayores obstáculos cuando afectaba los intereses y privilegios de aquel profesorado que tiene un mayor «nivel económico» y mejor «estatus» dentro de la profesión docente (los catedráticos). Curiosamente, esta reacción no se presenta en el profesorado de Primaria, quien tampoco había encon-

trado la solidaridad y el apoyo del profesorado de Bachillerato en las dificultades de incorporación de la Reforma en la etapa de Primaria. Es más, el profesorado de Bachillerato se mostró distante y hasta con una cierta actitud displicente hacia el concepto del cuerpo único de enseñantes. Recordemos los debates que han existido en el seno de los IES sobre la obligación de la vigilancia de recreos por parte del profesorado de Primaria y su exención para el profesorado de Secundaria.

El Sr. Rajoy entendió que debía contribuir, en su «corto» periodo de responsabilidad al frente del Ministerio, a dar cabida a esa presunción de «la bajada de los niveles» (véase Baudelot y Establet 1989; Marchesi, 2000) que se atribuía a la LOGSE y a respaldar un cierto pensamiento de elite o de «excelencia» de un sector del profesorado y del alumnado. Para ello rompe la estructura de la Formación Profesional, e incorpora, en la nota de selectividad, las calificaciones del Bachillerato.

A este respecto, la Conferencia sectorial de la enseñanza de CC OO (2000) afirmaba: «[...] Rajoy mantuvo la tónica con un debate sobre la ESO que se desarrolló con intenciones legitimadoras de las propuestas ministeriales, lo que explica la forma en que se orquestó. Las conclusiones más significativas de ese debate, curiosamente, coinciden con la mayor parte de las propuestas ministeriales, y, sin embargo, no reflejan otras muchas voces contrarias expresadas en las intervenciones y que, en parte, se muestran en bastantes de las ponencias»¹¹⁷.

¹¹⁶ Esto no deja de ser sorprendente, porque en algunas comunidades no es hasta el curso escolar 2000-2001 cuando se incorpora el 2º de Bachillerato LOGSE en los IES (Institutos de Educación Secundaria), y es en el curso 1998-1999 cuando tiene lugar el trabajo de asesoramiento con la institución objeto de estudio en esta Tesis, coincidiendo con la incorporación del primer ciclo de la ESO en los IES.

¹¹⁷ El Ministerio de Educación y Cultura organizó durante los días 9, 10 y 11 de diciembre de 1999 unas Jornadas para debatir sobre la Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de realizar una reflexión sistemática sobre su presente y su futuro. A las Jornadas asistieron más de 400 profesores de 16 Comunidades Autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los profesores asistentes –principalmente de Educación Secundaria– fueron seleccionados por las administraciones educativas correspondientes, que podían enviar a las Jornadas un número de participantes proporcional al número total de profesores de cada territorio autonómico. Se trataba (según el MEC), sobre todo, de oír la opinión de los profesores desde su experiencia directa con los alumnos de Secundaria. Las Jornadas se desarrollaron con los siguientes objetivos:

- Analizar y debatir sobre las realidades y las expectativas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Efectuar un análisis comparado de los diferentes modelos vigentes para esta etapa educativa en los principales países de la Unión Europea.
- Reflexionar sobre las políticas para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en España.

El trabajo de los participantes se estructuró alrededor de doce mesas redondas que organizaban el debate alrededor de ponen-

En marzo de 2000, el balance que se hacía desde la Secretaría General de Educación y de Formación Profesional sobre el «debate virtual sobre la ESO» era el siguiente: «1. A favor de las tesis defendidas en las conclusiones de las Jornadas (73%) (el mismo analista ya considera que las conclusiones de las Jornadas están en clara oposición a las medidas implantadas por la LOGSE). 2. En contra de estas tesis (identificadas como de apoyo a las medidas implantadas por la LOGSE) (24%). Otras intervenciones (3%)». Es curioso el modo de

categorizar las respuestas del Debate –para que luego se diga que los resultados de una evaluación son el reflejo «objetivo» de una realidad–. Es evidente que se podrían haber organizado, por ejemplo, en torno a 1. Necesidades de profundización en la mejora de la LOGSE. 2. Propuestas de desarrollo en la práctica de aulas. 3. Otras.

Podría haberse optado por cualquier otro modo que no significase una condena *a priori* de aquello sobre lo que se quiere opinar¹¹⁸.

cias temáticas concretas. Igualmente tuvieron lugar ponencias monográficas fuera de las mesas redondas. Las ponencias se iniciaron con unas palabras de bienvenida del secretario general de Educación y Formación Profesional, D. Roberto Mur, que dieron paso a una comunicación del ministro de Educación y Cultura, D. Mariano Rajoy, y concluyeron con otra comunicación del secretario de estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo, D. Jorge Fernández. Todas las ponencias, tanto las monográficas como las de las mesas, se publicaron en la web: http://www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html en el enlace «Ponencias y Comunicaciones». Cada mesa redonda elaboró sus conclusiones, sobre las que se redactaron las conclusiones finales de las jornadas, que también se recogieron en la web citada en el enlace «Conclusiones de las Jornadas». Como continuación de estas Jornadas se abrió un debate virtual al que se invitaba a participar a todos los profesores y, en general, a todos los ciudadanos. Con las conclusiones de las Jornadas de diciembre, con la evaluación del sistema educativo que realizará el INCE y con las contribuciones del Debate Virtual –según indicó el Ministro de Educación y Cultura– «la Comunidad Educativa podrá disponer de más datos objetivos y pormenorizados a partir de los cuales se podrá diseñar el tratamiento adecuado de los problemas y adoptar las medidas que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza».

Al respecto, Pampyn (2001: 9) afirma:

«La nula transparencia en los criterios de selección de los participantes: los profesores fueron seleccionados, fundamentalmente, por la inspección y otras autoridades educativas. Esto nos lleva a pensar que el interés no era tanto tomar el pulso al profesorado como ‘imponer’ determinadas conclusiones, avaladas por el hecho de que las extraen profesores de secundaria, pero que estaban establecidas *a priori*».

Insistiendo en el mismo argumento, (Pampyn, 2001: 10) expone:

«Produce cierta sorpresa que las conclusiones coincidieran de forma casi milimétrica con las intenciones previamente manifestadas por los responsables educativos del gobierno. Para ello basta con releer las conclusiones y compararlas con las manifestaciones públicas que aparecieron en la prensa desde los tiempos de Esperanza Aguirre hasta Mariano Rajoy. Las conclusiones están organizadas por bloques temáticos. Haciendo un repaso somero a las conclusiones podemos ver:

- Competencias exigibles: al menos 9 de 13 de las conclusiones ya habían sido mencionadas por el MEC.
- Atención a las diferencias: 5 de 6 mencionadas.
- Evaluación y promoción: 11 de 13 mencionadas.
- Educación especial y compensatoria: 3 de 8 mencionadas.
- La vida escolar (disciplina): 7 de 15 mencionadas».

¹¹⁸ Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Balance provisional del debate [marzo de 2000]:

Hasta la fecha de hoy, en el debate virtual se han registrado cerca de 18.000 consultas y más de 400 intervenciones. Lo que aquí se expone es un primer resumen del estudio que se está realizando de todas estas aportaciones. Hasta el momento, y aunque hay intervenciones relativamente monográficas, prevalecen las que hacen observaciones de carácter general y que abordan diversos temas.

De modo esquemático, el resultado global provisional es el siguiente:

- | | |
|---|-----|
| 1. A favor de las tesis defendidas en las conclusiones de las Jornadas..... | 73% |
| 2. En contra de estas tesis | 24% |
| 3. Otras intervenciones | 3% |
1. En el grupo 1 (73%) se pueden establecer tres bloques:
- 1) las intervenciones que realizan críticas de carácter general a la LOGSE y son partidarias de que se introduzcan modificaciones en la ESO.
 - 2) las que rechazan la comprensividad y son partidarias de que existan itinerarios.
 - 3) las intervenciones que se refieren a otras cuestiones, como las materias instrumentales, la reducción de optativas, la evaluación / promoción, la disciplina, etc.
- En esquema:
- | | |
|--|-----|
| a) Críticas a la LOGSE / reformas en la ESO..... | 53% |
| b) Comprensividad / itinerarios | 22% |
| c) Temas varios | 25% |
2. Las intervenciones del segundo grupo (24%) son partidarias de que no se realice ninguna modificación. Argumentan que las deficiencias que pueden detectarse en la aplicación de la LOGSE se deben fundamentalmente a insuficiencia de recursos, y en algunos casos se indica que los intentos de reformar esta Ley suponen una actitud reaccionaria y no progresista.
3. Por último, existe un 3% de intervenciones, algunas de las cuales se refieren directamente al debate, y que expresan desconfianza, tanto por el procedimiento seguido en las Jornadas como por la utilidad de este debate.

En el siguiente cuadro ofrecemos, como ilustración, concepciones distintas sobre los modos de entender el tándem comprensividad/diversidad en la ESO, que nos dan una muestra de las posturas más encontradas que

podemos hallar en los claustros y cómo las razones en uno u otro sentido tienen su raíz en preconcepciones, ideas o valores y no en supuestas conclusiones científico-técnicas.

TABLA 3. CONTRASTES DE OPINIÓN ANTE LOS CONCEPTOS DE COMPRENSIVIDAD/DIVERSIDAD, A CARGO DE DISTINTOS COLECTIVOS DE PROFESORADO

<p>Debate de la ESO (MEC)</p> <p>Textos procedentes de: Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MEC (2000)</p>	<p>Congreso «Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad».</p> <p>Textos procedentes: CEAPA, CC OO, FETE-UGT, STE, CGT, MRP y MCEP (2001) <i>Conclusiones Generales</i>. XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRP: «Trabajar la diversidad, superar la desigualdad; claves pedagógicas» (1999)</p>
<p>El Ministerio de Educación y Cultura organizó durante los días 9, 10 y 11 de diciembre de 1999, en Madrid, unas Jornadas para debatir sobre la Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>Las organizaciones CEAPA, CC OO, FETE-UGT, STE, CGT, MRP y MCEP pusieron en marcha durante los días 26, 27 y 28 de enero de 2001 en Madrid, un Congreso con el fin de promover un estado de opinión lo más favorable posible a la igualdad y la diversidad educativa, con abierto rechazo a las vías clasificadoras y segregadoras.</p> <p>Los Movimientos de Renovación Pedagógica promovieron, en Gandía, en 1999, un Encuentro sobre la atención a la diversidad.</p>
<p>A las Jornadas asistieron más de 400 profesores¹¹⁹ de 16 Comunidades Autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los profesores asistentes fueron seleccionados por las administraciones educativas correspondientes, que podían enviar a las Jornadas un número de participantes proporcional al número total de profesores de cada territorio autonómico. Se trataba, sobre todo, de oír la opinión (dice el texto de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MEC) de los profesores desde su experiencia directa con los alumnos de Secundaria.</p>	<p>Al Congreso asistieron más de 400 representantes de las organizaciones de padres y profesores convocantes pertenecientes a las distintas Comunidades Autónomas del Estado. Los profesores asistentes eran voluntarios, y llegaron después de un debate (comunidad por comunidad) de algunos documentos de base, que estuvieron a su disposición con ocho meses de antelación. Se trataba, sobre todo, de analizar los mecanismos de la exclusión y de la desigualdad dentro de los centros educativos, así como los procedimientos más adecuados para lograr una escuela plural, democrática, libre y compensadora de desigualdades.</p>
<p>El <i>profesorado</i>, se dice, es elemento imprescindible, aliado indiscutible de cualquier mejora cualitativa del sistema y, también por ello, voz que es preciso escuchar a la hora de orientar la</p>	<p>Consideramos un objetivo básico de los Movimientos de Renovación Pedagógica, como movimientos sociales que pretenden transformar la realidad, buscar líneas de intervención</p>

¹¹⁹ En la «jerga» profesional se le suele llamar el «debate de los 500». Véase Pampyn, (2001).

resolución de los problemas y de vislumbrar sus posibles soluciones con algunas garantías de acierto.	que permitan evidenciar que la desigualdad es un problema de toda la <i>comunidad educativa</i> , de toda la sociedad.
<p>La implantación de la reforma educativa ha adolecido de una insuficiente <i>implicación del profesorado</i>. Sus opiniones han contado poco, su experiencia y conocimiento de la realidad de los centros han sido poco valorados y una sensación de imposición se ha extendido entre los encargados de aplicar el nuevo sistema educativo.</p> <p><i>El profesorado es elemento clave en el sistema educativo</i> y factor crítico para garantizar el éxito de cualquier proceso de reforma. Su influencia, tanto en el orden cualitativo como en el cuantitativo, resulta determinante para la mejora escolar y la consecución de los objetivos educativos que la sociedad espera del sistema.</p>	Para conseguir este objetivo, debemos propiciar debates rigurosos en la comunidad educativa y en la sociedad, habilitando los espacios y los tiempos necesarios. Para ello nos parece necesario que cambie la cultura profesional del profesorado y se promuevan las políticas de formación que lo hagan posible.
Habida cuenta del papel fundamental que desempeña la educación científica en la Sociedad del Conocimiento, resulta necesario dotar a la enseñanza de las ciencias en la ESO de un tratamiento específico que comporte la separación en el segundo ciclo de las ciencias Físico-Químicas con respecto a las Naturales y revalorice y potencie su presencia en el currículo.	<p>La formación afectivo-sentimental, desde su importancia como contenido y como condicionante del proceso de aprendizaje.</p> <p>La construcción de una cultura democrática dentro de la escuela.</p>
Dada la existencia de una realidad plural, desde el punto de vista social, cultural, político y geográfico, la unificación que presenta la ESO podría no resolver esa pluralidad manifiesta. El sistema actual diluye y desmotiva a los alumnos más capacitados, lo que incide de forma directa en la propia urgencia de la diversificación.	La atención a la diversidad en la Educación Secundaria, al igual que en las otras etapas, debe integrarse dentro de la dinámica cotidiana del grupo ordinario y heterogéneo, con los medios materiales y humanos adecuados, favoreciendo así la socialización y la integración y permitiendo la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. El centro debe organizarse en todos sus ámbitos para hacer real esta Filosofía de trabajo. Una vez que lo anterior se estuviera desarrollando y fuera incapaz de dar respuesta a un problema determinado, tendrían cabida medidas de carácter extraordinario, siempre ajustadas a la realidad concreta. Estas medidas han de ser decididas en cada momento por el equipo educativo y sin olvidar los objetivos generales de la etapa, buscando el avance real en el aprendizaje y el retorno al aula ordinaria.
Habida cuenta de la diversidad de intereses y de aptitudes de los alumnos, y de su diferente res-	Consideramos rechazables las vías de actuación que, bajo la justificación de la adaptación al

<p>puesta y motivación ante una orientación más académica de las enseñanzas en el tramo 14-16, se considera necesario introducir una diversificación en el segundo ciclo de la ESO y, sobre todo, en el 4º curso, que tome en consideración las expectativas personales, académicas y laborales de los alumnos. El diseño de las trayectorias que se proponen debe permitir los cambios de itinerario formativo.</p> <p>El currículo de la ESO parte, implícitamente, de que el alumno tiene interés por aprender y conseguir metas educativas, o de que, al menos, esta motivación se puede alcanzar trabajando adecuadamente en el medio escolar. Pero un porcentaje significativo del alumnado de la ESO, conocido coloquialmente como «objetores escolares», no encuentra acomodo en dicho currículo ni en el sistema de evaluación que éste contempla.</p>	<p>contexto, mutilan de antemano y rebajan las expectativas educativas de las clases populares. Tampoco es admisible que para determinados alumnos sea suficiente la resignación a su suerte y el bienestar afectivo.</p>
<p>Una de las ventajas que ha aportado la LOGSE radica en establecer un sistema de evaluación que considera de forma explícita los objetivos, expresados en cuanto a capacidades y desarrollados en contenidos conceptuales, de procedimiento y de actitud. Pero resulta imprescindible ponderar con rigor estos ingredientes de la evaluación, para que ésta no acabe centrándose excesivamente en los procedimientos y las actitudes en perjuicio de los conocimientos.</p>	<p>Como siempre hemos defendido, enriquecer la actividad ordinaria dentro de los agrupamientos habituales ha de ser la vía normal de atención a las necesidades de todo el alumnado. Este enriquecimiento, que dé cabida y haga avanzar a todos y todas, implica dar respuesta a las necesidades afectivas en los centros y reorganizar los contenidos, la metodología, la utilización de recursos y la evaluación en función de toda la población y no de la rutina académica. Consideramos una alternativa el trabajo mediante proyectos con sentido personal y social (y con sentido de presente y de futuro) en función del alumnado concreto con el que trabajamos, manteniendo siempre que lo que han demostrado hacer es, sin ninguna duda, menos de lo que pueden llegar a hacer.</p>
<p>La comprensividad, como planteamiento de base de la ESO, favorece, en el plano teórico, la promoción del alumnado, pero es ésta una promoción forzada y, por ello, una promoción devaluada que no evita unas tasas elevadas de alumnos sin titulación.</p>	<p>La comprensividad es una premisa fundamental para lograr una enseñanza no discriminatoria ni segregadora. El sistema educativo por sí solo no puede conseguir la igualdad, pero sí debe contribuir a este objetivo promoviendo el mayor avance posible de todas las personas. Para ello es necesaria una educación de calidad para la totalidad de la población, con un enfoque comprensivo que atienda a la diversidad en toda la educación obligatoria.</p>
<p>La «promoción automática» –que permite el acceso al curso siguiente de alumnos con un</p>	<p>El proceso de evaluación debe hacerse en función de las capacidades que marque el centro</p>

<p>elevado número de materias que superar— reduce considerablemente la necesaria motivación del alumnado por conseguir metas educativas, favorece el absentismo escolar, desautoriza al profesor en el aula y erosiona su labor docente. La decisión de permanencia, un año más en el primer curso de la ESO, debería ser contemplada dentro del marco legal, con el fin de subsanar las deficiencias en edades tempranas. Se debería estudiar la posibilidad de introducir una prueba al final de la etapa que permita asegurar la consecución de los objetivos mínimos y garantizar un nivel homologable en todos los centros educativos.</p>	<p>sobre el perfil que hay que conseguir en el alumnado y no basarse en las notas de las áreas tomadas de forma aislada y parcial. ¿Es posible que un equipo docente lleve a cabo un proceso coordinado de evaluación por capacidades con cada alumno o alumna si se comienza decidiendo sobre la base de aprobados y suspensos de áreas, aun cuando luego se pueda matizar con otras anotaciones?</p>
<p>Resulta conveniente adelantar la edad necesaria para realizar programas de diversificación curricular, actualmente establecida en los dieciséis años¹²⁰.</p>	<p>Denunciamos aquellas fórmulas que, bajo el nombre de atención a la diversidad, buscan en el fondo segregar a determinado alumnado e incluso a ciertos grupos sociales de las agrupaciones ordinarias. Nos pronunciamos en contra de la formación de grupos homogéneos (que, además, nunca pueden llegar a serlo): suponen una injusta clasificación del alumnado y un empobrecimiento de los grupos humanos.</p>
<p>El título de Graduado en Educación Secundaria no suele garantizar la base de partida suficiente para el alumnado que aspira al Bachillerato. El hecho de que estos alumnos no cuenten con un itinerario educativo específico hace que les afecten notablemente las consecuencias de los bajos niveles que la ESO favorece. Se debería contemplar la posibilidad de que el Título de Graduado en Educación Secundaria contase con una orientación más vinculante.</p>	<p>No podemos aceptar la actual función propéutica o selectiva de la educación obligatoria. Al contrario, potenciaremos una concepción de la evaluación como proceso completo dentro de una cultura democrática, redefiniendo el fracaso escolar bajo parámetros de socialización, identidad y participación, evitando su utilización como elemento de exclusión social.</p>
<p>Entre aquellos alumnos que no consiguen el título de Graduado en Educación Secundaria se encuentran los que abandonan el sistema educativo a los 16 años, después de haber planteado no pocos problemas (indisciplina, absentismo, etc.). Esos alumnos han sido arrastrados a lo largo de la ESO por un sistema de promoción</p>	<p>A pesar de los avances, el sistema educativo sigue clasificando al alumnado según su rendimiento académico y son los grupos sociales mejor situados los que obtienen mejores resultados. Estos resultados no pueden atribuirse exclusivamente a las diferencias individuales, sino que están condicionados por las desigual-</p>

¹²⁰ Enrique Pampyn (2001: 47) afirma:

«Pero se habla de forma 'eufemística': adelantar la edad para entrar en programas de diversificación curricular, realizar una especie de diversificación curricular desde 1º o 2º de ESO (llamada pre-diversificación), adelantar la edad para incorporarse a Programas de Garantía Social y permitir una especie de programas de este tipo para el primer ciclo (llamado pre-garantía), la modificación importante del currículo de determinado alumnado para incorporar talleres (estilo aulas-taller) para el primer ciclo, etc. Una lectura atenta de este tipo de medidas, en la medida en que se renuncia a la consecución de los objetivos de la etapa, supone una segregación en itinerarios formativos de hecho desde el primer ciclo. En este sentido, la enseñanza se hace menos comprensiva que en la Ley del 70».

<p>automática que tiene como fundamento un currículo que no atiende sus expectativas. Hacer coincidir en la misma aula a estos alumnos con el resto, no sólo no suele beneficiar a los primeros, sino que, por lo general, perjudica a todos. Resultaría más efectivo que siguieran itinerarios educativos diferenciados con conexiones que permitan no cerrar caminos de forma definitiva. Integrar no es obligar a compartir aula y currículo a alumnos con capacidades e intereses diferentes, sino impedir que nadie quede al margen del sistema educativo y que se faciliten los medios para que todos los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades.</p>	<p>dades económicas y sociales. La compensación de las desigualdades es requisito para garantizar el derecho de todas las personas a la educación.</p>
<p>Resulta necesario impulsar la atención especial a los sobredotados a través de los modelos de organización conocidos para este tipo de alumnos.</p> <p>La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe producirse sin menoscabo de la conveniente preparación intelectual del resto del alumnado.</p>	
<p>En ciertos supuestos, la organización de grupos homogéneos, con criterios amplios, no debe entenderse como discriminación sino como una mejor atención a la diversidad.</p> <p>Ante el creciente número de alumnos «objetores escolares» resulta necesario buscar soluciones. En casos extremos requerirán un cambio normativo, pero en la mayoría de las situaciones se pueden solucionar los problemas aplicando el principio de comprensividad al centro en lugar de al aula, como se viene haciendo actualmente.</p>	<p>Los problemas derivados de la atención a la diversidad en Secundaria no se resuelven con itinerarios diferenciados que segregan al alumnado y que están pensados realmente para una minoría de alumnos y alumnas.</p>
<p>La mayor complejidad organizativa que han adquirido los centros de Secundaria y las nuevas responsabilidades transferidas a la institución escolar hacen necesaria la búsqueda de nuevas soluciones tales como la introducción de la figura de «Auxiliares de Docencia», que colaboren con el profesorado en la gestión de la vida escolar, la revisión de la estructura y composición del equipo directivo, la vinculación con movimientos asociativos, etc.</p>	<p>La participación de especialistas en los centros para atender la diversidad debe servir para aumentar los recursos de los mismos en esta tarea, nunca para sustituir el discurso pedagógico propio de la comunidad educativa. Las actuaciones de los especialistas deben ayudar a la integración y la construcción del proyecto pedagógico sin que, en ningún caso, pueda contribuir a acentuar las desigualdades.</p>
<p>Establecer una mayor conexión entre los títulos de la Formación Profesional y las demandas del mercado laboral.</p>	<p>Consideramos que las etapas educativas pre y postobligatorias (Educación Infantil, Formación Profesional y Ocupacional, Bachillerato, For-</p>

	mación de Personas Adultas, etc.) son imprescindibles para el desarrollo de cualquier persona.
Incrementar a tres años la duración del Bachillerato.	

De la comparación y contraste de las opiniones expuestas podemos obtener, entre otras, algunas conclusiones.

1. Pampyn (2001: 31-32) compara la situación española con la europea, mostrando la mayor cercanía de los argumentos de la segunda columna con las tendencias y los informes europeos.

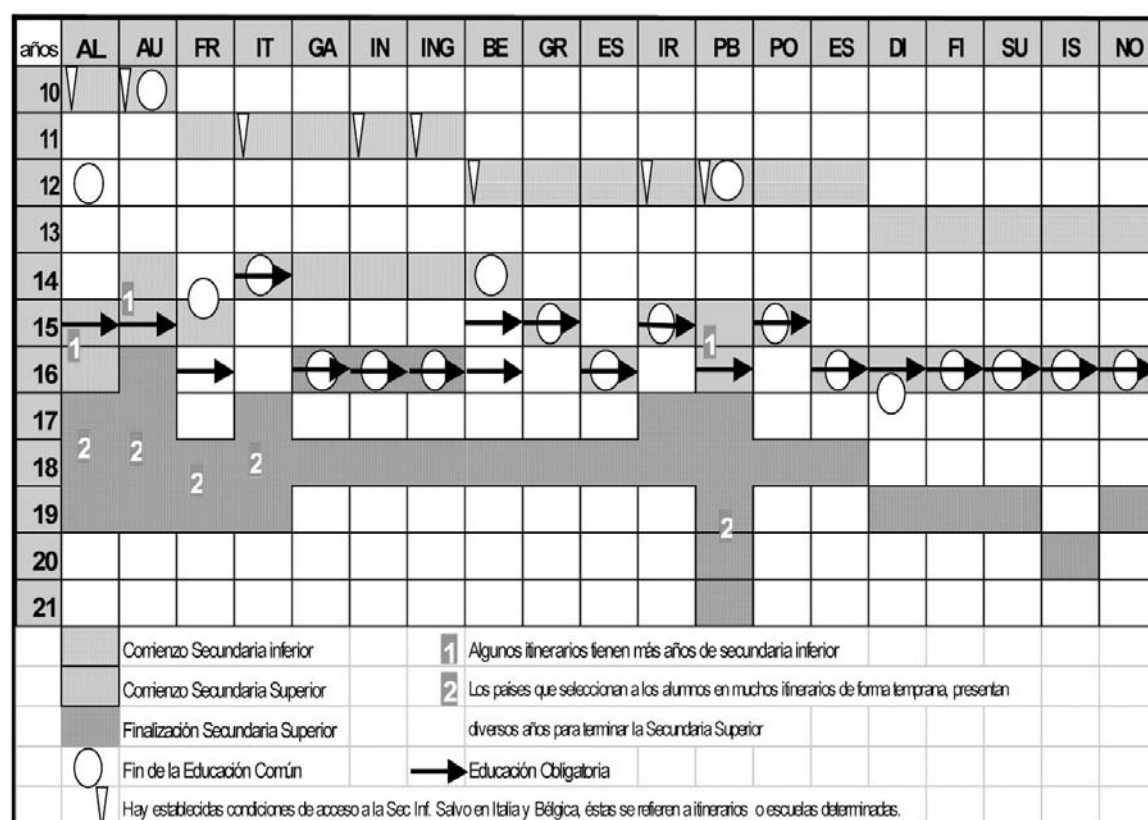
[...] en España, la Ley del 70 establecía un currículo comprensivo hasta los 14 años; ahora, lo establece hasta los 16 años. En Alemania, el currículo comprensivo estaba

establecido, originalmente, hasta los 10 años; ahora hasta los 12 (la escolarización obligatoria es hasta los 15, pero en itinerarios educativos radicalmente diferenciados).

Del Gráfico 1. se pueden extraer las siguientes conclusiones¹²¹:

- La mayor parte de los países dispone de una enseñanza común hasta los 15 o 16 años, con una preferencia por los 16 (todos los países salvo Alemania, Austria, Italia, Bélgica y Países Bajos). En otras palabras, la tendencia es a aumentar la formación general común, no a disminuirla. El caso de

GRÁFICO 1. REPRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS



¹²¹ Este gráfico se ha elaborado a partir de los Datos de EURYDICE. Puede haber errores en la interpretación de los informes, pero también hay errores de interpretación de los sistemas educativos por parte de los autores de los informes, errores que hemos podido detectar, referidos al sistema educativo español. En cualquier caso, sirve para obtener una idea global sobre las tendencias, más que para una visión de detalle.

Suecia es significativo: ha suprimido los estudios profesionales hasta los 18 años. Alemania aumentó en 2 años la formación general común.

- Sólo hay tres países que tienen una enseñanza común hasta los 12 años o menos: Alemania, Austria y Países Bajos.
- Es visible la tendencia a que la escolarización obligatoria coincida con la formación común: en 14 países coincide, en 5, no. Como es lógico, los países con una enseñanza menos comprensiva (los tres citados) son en los que la diferencia en años entre la formación común y la escolarización obligatoria es mayor.

Parece que cuanto más tempranamente segregador es un sistema educativo, más diversidad hay en la edad de finalización de la Educación Secundaria Superior. Éste es el caso de Alemania, Austria y Países Bajos. Los tres países más segregadores.

No sabemos de dónde pueden extraer los argumentos basados en Europa aquellos que defienden un sistema educativo más tempranamente segregador. *Cualquiera que lea los informes de EURYDICE y cualquiera que eche un vistazo al gráfico anterior, se dará cuenta de que las tendencias sobre la comprensividad son precisamente las contrarias.* En esto los informes de Eurydice son completamente concluyentes y coincidentes con casi todas las recomendaciones que han ido surgiendo, como las del Informe Delors.

En apoyo de la argumentación anterior extraemos el párrafo del informe *La Educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración* (1997; Unión Europea; Eurydice):

Mientras que la Educación Secundaria inferior tiene prácticamente carácter universal en la mayoría de los países desde hace años, la creciente tasa de participación en la Educación Secundaria superior sugiere que una rígida división de opciones puede no satisfacer las aspiraciones del alumnado [...] puede que estas diferencias [entre educación general y profesional] no sean tan pronunciadas como entre los contenidos de los cursos, como ilustra la decisión tomada en Suecia de anular la división entre ramas generales y profesionales.

La demanda laboral de aquellos alumnos que cursen una Educación Secundaria profesional demasiado definida puede disminuir en el futuro, a medida que el funcionamiento tecnológico vaya exigiendo cada vez más trabajadores con un nivel mayor de formación general. En efecto, prácticamente toda, si no toda la Educación Secundaria superior, puede llegar a ser de carácter general (67).

2. Las dos posturas que venimos analizando plantean argumentaciones en torno a un modelo de hombre y de sociedad, en cada caso, distinto. En la segunda columna la conciencia de tener ideología es patente, pero ideología hay en ambas. Escudero (1997a: 43) lo explica así:

La educación general, y la formación en particular, es una actividad político-práctica, pero es ciega cuando se olvidan los sentidos de la política y los significados (qué, por qué, para qué...) de la práctica. Entiendo, por tanto, que una parte fundamental de nuestros cometidos educativos está librando una batalla sin precedentes en el plano de las ideas, en la lucha ideológica abierta por definir y conformar opinión social sobre qué debe ser la educación, para quién, dónde debe controlarse su sustancia y ocurrencia, bajo qué reglas de juego, principios y opciones de valor. Y no es que hayamos de suponer que somos nosotros los que tenemos valores, y los otros están carentes de los mismos; se trata, más bien al contrario, de una lucha entre valores diferentes, pero siendo tales tanto los que unos como otros defendemos. El lenguaje del mercado. Competencia, libertad de elección, rentabilización y gestión, aunque a algunos no nos parezcan rentables ni defendibles. Lo preocupante, por añadidura, puede ser, y de alguna manera lo está siendo, que esos nuevos referentes y contenidos de valor lleguen a cautivar a amplios sectores de la población y de los profesionales de la educación.

3. En la primera de las opciones (Gómez Llorente, 1999), es obvio que se apunta una teoría de profunda diversificación de los centros. En dirección opuesta a lo que fue el ideal de la escuela unificada, de la que deriva ciertamente la idea de la escuela comprensiva.

López Rupérez (1995: 118 y 119) no lo oculta:

La extensión de la educación obligatoria –como un modo de hacer efectivo el derecho a la educación– y la eliminación formal de los filtros selectivos en dicho tramo se han traducido en un incremento de los niveles de heterogeneidad del alumnado y han enfrentado a los centros educativos con el problema de la diversidad, difícil de resolver en un marco tan rígido como el que caracteriza la escuela en general, y la escuela pública en particular. La diversidad del alumnado sólo se puede gestionar mediante la diversificación en el tratamiento educativo. No obstante y por una combinación de razones de índole económica, organizativa, y estrictamente didáctica, para que la diversificación pueda ser efectiva en una situación compleja ha de sobrepasar el ámbito interno de los propios centros para alcanzar un marco más amplio. [...] Así la libertad de elección adquiere su pleno sentido cuando las familias pueden optar dentro de un abanico de centros con características diferenciales y con ofertas educativas que presenten un cierto grado de especificidad [...] el sistema de libre elección de centro podría permitir la especialización de las escuelas –particularmente en el tramo de la enseñanza Secundaria– a fin de cubrir los diferentes objetivos de formación (Gómez Llorente, 1999: 20).

4. Apenas se reflexiona un poco sobre las razones expuestas en el texto de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional

del MEC, las razones para el cambio se explican según el mantenimiento de determinados «privilegios» o lugares de poder desde los que adoptar decisiones más ventajosas. Nunca es una cuestión de lógica científica¹²².

En septiembre de 1999, unos 300 profesores de Secundaria participaron en unas Jornadas en Coslada, de las que transcribimos una de las conclusiones de los grupos de trabajo.

«En las primeras jornadas de diversificación curricular en la Comunidad de Madrid» se llega a una serie de consideraciones positivas sobre los programas de diversificación y en sus conclusiones se pone de manifiesto cómo sus problemas provienen de los propios centros y del profesorado y no de la dificultad técnica de su elaboración y su desarrollo, al mismo tiempo que muestran el éxito en cuanto a rendimientos de dichos programas y la «indignación» de determinados profesores porque, según se dice: «*Se le hace más fácil para el alumnado*».

No queremos terminar este apartado sin hacer, además, un par de reflexiones: una, sobre la pretendida justificación de la inoperancia de la escuela en el ámbito de los llamados «objetores escolares», y otra, referida a la «excelencia» como un concepto relativo a una minoría.

Sobre la base de la etiqueta «objetores escolares», se avalan propuestas de segregación dentro del sistema; al respecto ya disponemos hoy de análisis lúcidos como los de Escudero (2000a, b y c), Rogero (en prensa) o Marchesi

¹²² Al respecto Escudero (2001: 18) afirma:

«En el debate sobre la ESO, promovido por el Ministerio (Debate ESO, 1999), se elevó a categoría de informe y conclusiones lo que parecía ser el sentir de muchos: un sector importante del alumnado de los IES está aquejado de la condición de 'objetores escolares'. Era preciso, se decía, introducir aquellas modificaciones que fueran pertinentes para, dada su falta de 'interés, motivación y capacidades', habilitar para ellos espacios propios de formación; la comprensividad podía entenderse en términos organizativos (todos en los mismos centros), pero eso no debía suponer que también lo fuera curricular: no el mismo café con leche para todos. La diversidad tan jaleada por la reforma debía trastocarse en 'diversificación', es decir, 'itinerarios específicos y adaptados', donde cada alumno, y en particular el colectivo de los objetores, reciba una formación acorde con sus disposiciones y voluntades. No puede caerse en formas ideales de igualitarismo, y es un disparate ofrecer a todos el 'mismo café con leche'. Una cosa –se decía– es que sea bueno que todos tengan educación hasta los 16 años, y otra que nos empeñemos en que todos aprendan lo mismo. Nasarre [2000] se hizo eco, a su manera, de una idea similar: la comprensividad no debiera significar que todos reciban las mismas enseñanzas, ni en los mismos grupos, ni tampoco con las mismas exigencias. La 'diversificación', seguía sosteniendo esta misma voz, ha de estar más atenta al proceso madurativo de los alumnos (aptitudes, intereses, motivaciones...), y eso ocurre antes de los dieciséis años. ¿Por qué –se preguntaba– no acotar la comprensividad a los trece, doce u once años? Sobre todo –estoy resumiendo su idea central– si la prolongación causa males mayores como el inquietante y exagerado fracaso. Desde mi apreciación, y dicho sea, desde luego, con sumo respeto, esta transmutación del principio de 'atención a la diversidad' en el ahora nuevo de 'la diversificación', que es igual a segregar en razón de la condición o no de 'objetores', muestra dos cosas: una, lo fácil que resulta en nuestro tiempo reconvertir los mismos lenguajes para significar opciones antagónicas; dos, cuál puede llegar a ser el devenir de una buena y legítima idea pedagógica cuando no se hace lo preciso para que se dignifique en las prácticas y vivencias de quienes tienen que operar con ella».

(2000b). Nosotros ponemos de manifiesto lo «interesado» de esta etiqueta y lo contraria que resulta esta conceptualización respecto a cualquier principio integrador y democrático.

La escuela recobra su sentido por la diversidad de la población joven, y se justifica sobre la base de su mejor desarrollo; sin embargo, ante la uniformidad de las respuestas –aunque sea algo deseado en la sociedad actual, o en principio lo «más cómodo» desde una visión *bancaria* de la escuela– debe ser la rebeldía frente a esa uniformidad, a lo unívoco en el consumo y en los procesos de producción, la que caracteriza la escuela que incorpora ese carácter transformador y utópico en el sentido de Freire.

Los pobres de información, precisamente porque no pueden producir, absorber o manipular información en cantidades suficientes o con la suficiente velocidad, se han convertido en seres disfuncionales, cuando no han sido descartados socialmente. Su disposición a trabajar, la fuerza de sus músculos, es cada vez menos relevante en la era de los ordenadores.[...] Quienes no pueden adaptarse o no se adaptan con la suficiente rapidez quedan inmediatamente excluidos del sistema (Informe Lugano, 2001: 29 y 54).

Queremos resaltar que esto que proponemos son planteamientos realizables. Experiencias viables dentro de un modelo de *Escuelas de todos y para todos*. Ya en otro momento citamos, a este respecto, algunas prácticas con éxito (véanse las descripciones realizadas por Comer, 1972, 1980, 1988, 1989, 1996, 1997; Comer *et al.*, 1999; Levin, 1987, 1991, 1993, 1995, 1998; Hammond, 1997b; Appel & Beane, 1999; Soler, 2000; Stoll, 2000; Slavin, 1996, 1999; Cuenca, 1998; Puigvert, 1999; Lebrón, 1999; Sánchez, 1999; Ancess & Wichterle, 1999; Feito, en prensa), a las que podríamos añadir otras como las narradas por Rogero (2001) o por Llorente (2001).

Ramón Flecha (1999) aporta la siguiente reflexión:

De la superstición al trabajo científico en educación. En el mundo hay muchas experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental, disminuir las de-

sigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, al alumnado y a la comunidad.

Desgraciadamente, las actuales planificaciones educativas oficiales no se han preocupado de conocer esas experiencias ni de analizar las teorías y prácticas en que se basan. En lugar de apoyarse en el trabajo científico, lo han hecho en la superstición. Alguien hace una propuesta que 'cree' que mejorará la situación. Si los demás le 'creen', hace que todo un centro o incluso un país tenga que prepararse durante años para llevarla a la práctica.

Cuando se pone en marcha, se ve que no mejora la situación y entonces el visionario o visionaria trata de mantener su inmerecido prestigio respondiendo que la propuesta es muy buena pero que el profesorado no está preparado. El montaje se mantiene hasta que la gente comienza a preguntarse dónde el inventor o inventora ha aplicado con éxito su 'descubrimiento'.

En cuanto al concepto de «excelencia», como un producto que sólo puede ser saboreado por unos pocos, «los bien dotados», es tan perverso que justifica el abandono de lo fundamental: si lo consideramos algo tan necesario, entonces, debe ser un derecho de «todos». Sólo una escuela que promueva la excelencia para todos desde la ausencia de segregación, se puede llamar como sentido pleno *Escuela*. Esta visión podría tacharse de romántica e irreal, pero, por suerte, ya tenemos modos y experiencias –como las citadas en el párrafo anterior– que ejemplifican su puesta en práctica. El resto es voluntad política y sensibilización social.

1.5.3. Otros debates: Escuela pública frente a escuela privada, la asignatura de religión en el currículum...

Habría muchos más debates que reseñar en este periodo de reformas en nuestro país; no obstante, no nos extenderemos en el análisis de otras polémicas, por entender que no estaban tan radicalmente presentes en el discurso del profesorado implicado en el presente estudio. Vamos a apuntarlas en este apartado.

Una de ellas, es el debate escuela pública frente a escuela privada (Feito, 1998;

Marchesi, 2000). En este contexto aparecen, entre otras, la tesis de la «redualización del sistema»¹²³ de Gómez Llorente (1998, 1999), las reflexiones manifestadas en la compilación del *Homenaje a Mariano Pérez Galán. Por la Escuela Pública* (1998); se habla, también, de la perversión del concepto de selección de los centros por las familias que realmente se convierte en la selección del alumnado por los centros (Viñao, 1998); las posturas de decidido apoyo a la escuela pública, como salida a la situación de reproducción a la que se quiere «someter» a la escuela, de Escudero (2000c), Fernández de Castro (2000), Fernández de Castro y Rogero (2001) y las posiciones más radicales de defensa de la escuela pública, como el único lugar que por su conformación, financiación y desarrollo autónomo, pueden permitir dar amparo a las ideas de escuela democrática y transformadora de Rogero (2001). Es significativo, a este respecto, el documento suscrito por los directores de los IES de Madrid (1999), que pone de manifiesto la privatización larvada de la enseñanza y las plataformas y concentraciones anuales en favor de la escuela pública denunciando las políticas de concertación de la escuela privada.

Otro debate tiene que ver con la Religión como asignatura, y con el poder de la Iglesia y su influencia en la determinación del currículo y en las decisiones de la Administración. Mientras que en el primer periodo de la Reforma (Marchesi, 2000) se mantiene una situación de mayor libertad respecto a las presiones eclesíásticas, en una segunda etapa, su presencia y su papel es tan importante, que consigue alcanzar cotas hasta entonces insos-

pechadas en la concertación de unidades de colegios religiosos en etapas no obligatorias (la Educación Infantil). Incluso, al hilo de las presiones producidas desde el debate de las Humanidades, la reducción horaria, tras el aumento de los tiempos semanales en el currículo de la Lengua, la Literatura, las Matemáticas, la Filosofía y la Historia, va en detrimento del horario de las áreas plásticas y musicales, pero manteniéndose, en todo caso, el peso del área de Religión en el currículo.

En un documento elaborado por la Federación de Enseñanza de CC OO (2000), una de las entidades y de los grupos de presión que participaron en este debate, se dice:

¿Cómo justificar un decreto de horario de enseñanzas mínimas donde las áreas artísticas tengan, en conjunto, menos horas que las dedicadas a la Religión? [...] ¿Dónde está el espacio horario para la Reflexión Moral y Ética o es que la única ética posible es la propuesta por la Religión?

En otro momento ya afirmaba este mismo sindicato (2000), antes de que se promulgara el Decreto del Currículo de Secundaria y Bachillerato, que:

Si, al final, es necesario apoyar una reforma que afecte al peso de determinadas materias, sería más razonable lo siguiente: aumentar en 1 hora las materias de Lengua y Matemáticas, aumentando en 1 hora los periodos lectivos semanales y utilizando 1 hora de Religión/ Alternativa. Asimismo, aumentar en 1 hora la Lengua Extranjera, lo que nos acercaría a la media (-0,13%), en detrimento de la otra hora de Religión/Alternativa. El peso menor de las artísticas se compensa con la presencia de Música, materia que no se incluye¹²⁴.

¹²³ Luis Gómez Llorente habla de la inminente redualización del sistema:

«Al socaire de la 'autonomía del centro', y de la 'libre elección de centro', combinadas con una notable ampliación de las subvenciones a la escuela privada, se está produciendo una cierta redualización del sistema. [...] el nuevo dualismo quedaría desdoblado por las diferencias entre una red sedicentemente comprehensiva y otra red selectiva. [...] algunas ideas neoliberales de moda hablan de la enseñanza desde el punto de vista del mercado, y no de servicio público. Gustan decir que para hacer real la libre elección hay que 'diversificar los productos', 'diversificar la oferta', formas poco sutiles de referirse a la diversificación de los centros. Por ese camino, la segregación del alumnado y la 'redualización' del sistema es cosa segura» (Gómez, 1998: 27).

¹²⁴ En la misma línea, Pampyn (2001: 42) afirma:

«Sorprende, además, que la religión siga siendo una materia intocada. Si se trata de reducir el peso de alguna materia para aumentar las instrumentales, parece más apropiado utilizar horas que de hecho están cuestionadas. La aportación de la enseñanza religiosa es discutible, sobre todo porque existen vías alternativas centradas en las actividades de las iglesias, mientras que para la dimensión artística no existen».

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, en el documento que aparece en su página Web, que recoge el contenido de su «Voto contra la reforma de las enseñanzas mínimas en el consejo escolar del estado» (2000), al hablar de la modificación de los horarios, afirma entre otras consideraciones que:

Las áreas de la ESO podrían ampliar el horario con las 105 horas que se destinan a la Religión en cada uno de los ciclos. La Religión no es una asignatura básica para todos los alumnos, que podría impartirse fuera de la jornada lectiva, en coherencia con nuestro estado aconfesional.

Entendemos que el panorama de actuaciones, ideas, presiones y promesas de política educativa –que hemos expuesto hasta ahora– ilustra suficientemente la necesidad de tomar muy en cuenta este contexto, ya que nos ofrece la posibilidad encontrar sentido a muchas de las reacciones singulares del profesorado a las propuestas y acciones de cambio promovidas desde el asesoramiento.

Después de estos análisis, esperamos haber hecho evidente de qué forma este conjunto de variables políticas, sociales, culturales, administrativas, en definitiva, de defensa de intereses sociales y personales, tiene que ver significativamente con los procesos de asesoramiento.

El conjunto de variables macropolíticas, en este caso en relación con las decisiones que se han ido adoptando a la hora de configurar un sistema educativo, creemos que son espe-

cialmente relevantes, y su conocimiento, imprescindible, aunque, eso sí, en estrecha relación con el resto de variables tanto macro como micropolíticas que hemos abordado en el resto de esta monografía.

No terminaremos este capítulo sin hacer un breve comentario sobre la situación de presión que vive el profesorado sometido a cualquier proceso de reforma, y, en nuestro caso, el profesorado –de nuestra realidad política– que ha estado sometido a la Reforma LOGSE y a su Contrarreforma.

2. EL PROFESORADO

Las razones de la resistencia a los cambios por parte del profesorado pueden ser muchas¹²⁵. Autores como Marchesi (2000) y Casares, Sánchez y Sempere (1999), entre otros, han querido encontrar razones singulares.

Todo cambio significa, de por sí, incertidumbre, ya que afecta al *statu quo* de los profesionales encargados de su desarrollo. Ése ha sido el caso de nuestra Reforma, que, deseada y esperada en un comienzo (Marchesi, 2000), ha tenido lugar en un momento de cambio, cultural y social, de gran influencia en el profesorado (las tesis de Hargreaves, 1997, sobre la relación entre las ideas y prácticas del profesorado y la cultura de una sociedad posmoderna apuntan en esa dirección), además de que por su especificidad afecta a las prácticas docentes más habituales¹²⁶.

¹²⁵ Louise Stoll, en una conferencia titulada: «Incrementando las capacidades del alumno desde dentro y desde fuera: Condiciones para una enseñanza de calidad para todos», en la Jornada celebrada en Madrid, septiembre de 2000, sobre *Cambios Pedagógicos y Fracaso Escolar*, organizada por la Fundación por la Modernización de España, comenta la broma siguiente:

«El señor Putin, el señor Clinton y el señor Blair formulan un deseo a Dios que consistía en pedirle información sobre el tiempo que se tardaría en solucionar los grandes problemas de cada uno de los países. Dios le contesta al señor Putin, refiriéndose al problema de la mafia en Rusia, diciéndole que se solucionaría en 2080, ante lo que el señor Putin responde diciendo que no vivirá para verlo; en cuanto a la superación del problema de la droga en Estados Unidos, Dios le contesta que la superación tendría lugar en 2090. El señor Clinton le responde que no vivirá, tampoco, para verlo. Ante la pregunta del señor Blair sobre ¿cuándo los profesores aceptarán las reformas?, la respuesta fue que, en este caso tampoco Dios vivirá para verlo».

¹²⁶ Escudero (2001: 14-15) nos comenta:

«[...] si antaño, o en los años inmediatamente previos a la llegada de la 'riada reformista' a sus dominios, eso de la atención a la diversidad era visto como una mera *jerga logsiiana*, reservada en todo caso a quienes se dedicaban a los alumnos de 'necesidades educativas especiales', de ¿golpe? se despertó mucha gente con el hecho de que, lejos de ser una excepción y algo marginal, o un nominalismo hueco, la composición todavía más diversa de los estudiantes de las aulas de secundaria iba a ser la norma para todos y cada uno de los profesores y estudiantes que iban a asistir a las mismas, y de la que no podrían impu-

La Reforma ha afectado de manera muy diferente a las distintas «clases/categorías/grupos profesionales» de profesorado. Los educadores y maestros de Educación Infantil la percibieron como una decisión que les otorgaba un espacio profesional adecuado (recordemos el carácter de etapa educativa con que se configura con la LOGSE); los docentes de Educación Primaria no sentían excesiva pérdida, ya que, por una parte, el sector estudiantil más exigente en cuanto a atención educativa se marchaba a los institutos y, por otra, un sector del profesorado de Primaria podía impartir clases en los IES (disfrutando de algunos de los considerados «privilegios», como el horario continuado, ciertas prácticas docentes más tradicionales y «menos comprometidas», etc.). Sin embargo, el profesorado de Secundaria, el más tradicional desde el punto de vista académico y el socialmente más reconocido (nos referimos sobre todo al profesorado procedente del antiguo Bachillerato), iba a ser cuestionado en sus modos de trabajo y tendría que poner a prueba su capacidad para ofrecer respuestas al derecho de «todos» a la educación. Así se desencadenó un canto a las bondades de un sistema selectivo del pasado, un canto a la ley de 1970, por ejemplo. El concepto de calidad/excelencia, el desarrollo del debate de las Humanidades, la concreción «experta» de la política educativa sobre la «equidad», los derroteros por los que se conducen las demandas y prácticas de atención a la diversidad en la ESO, los posteriores Reales Decretos del currículo de Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato y las propuestas sobre la Ley de Calidad, con sus «amenazas» de modificación de la LODE y la LOGSE, han constituido momentos relevantes en donde se han puesto de manifiesto las distintas posiciones de los referidos grupos profesionales.

Para la explicación de los hechos comentados nos vamos a centrar en dos cuestiones básicas, una, la pérdida de identificadores tradicionales en la profesión docente, y dos, el anonimato o la falta de reconocimiento de una tarea de cuya utilidad empieza a dudarse socialmente¹²⁷.

2.1. La confusión y la desorientación respecto al «rol» profesional del docente

Comenzaremos preguntándonos por la actitud, el ánimo de nuestro profesorado –como colectivo– encargado de la puesta en práctica de una Reforma Educativa. Recogeremos datos del periodo comprendido entre 1995 y 2000, por corresponder con las fechas en las que ejercimos nuestra tarea de apoyo a centros escolares situados en los «márgenes».

En el año 2000, se publica un estudio realizado por la Federación de Enseñanza de CC OO sobre «La salud laboral docente en la enseñanza pública», basado en la aplicación –en 1999– de una serie de cuestionarios a una muestra de 508 profesores de Infantil, Primaria y Secundaria (obligatoria y no obligatoria) de todo el Estado español, y que entre

nemente escurrir el bulto [...]. Ahí está el deterioro, la insalubridad personal y profesional de muchos docentes, los problemas de imagen social de la educación y escuela pública que tanto preocupan hoy, y una lista considerable de manifestaciones y realidades preocupantes. Con todo ello, se ha ido abonando un cierto terreno en el que ha terminado por crecer la idea de quitarse de encima los problemas, quizás suponiendo que por eludirlos desaparezcan o se transformen en otros menos molestos y más manejables».

¹²⁷ Esteve (1995: 48) afirma:

«[...] la distinta sensibilidad hacia el cambio social y hacia la necesidad de modificar los contenidos, los objetivos y metodologías del sistema de enseñanza, creó la división en los claustros. Así, la crítica se hizo interna: se instaló en la entraña misma del trabajo cotidiano de los centros de enseñanza y la división acabó haciéndose patente al resto de la sociedad.

Como consecuencia, los colectivos de profesores se convirtieron en una masa dividida en la concepción misma de su trabajo y en el planteamiento de cualquier reivindicación laboral o social. Lo cual, unido a la escasa participación sindical de los profesores, los convirtió en un colectivo con escasa audiencia social. Faltos de la necesaria cohesión para hacer oír su voz, dividida en opiniones contrapuestas, perdieron la fuerza para defender su trabajo o su propia imagen ante la sociedad. Además, la masificación de los cuerpos de profesores, los más numerosos de la Administración del Estado, plantea el problema de que cualquier pequeña subida salarial supone un alto coste en términos de gasto público».

otros muchos aspectos recoge lo que llama el síndrome *Burn-out* o síndrome del «quemado», una situación que algunos autores ya habían catalogado como de «malestar docente» (Esteve, 1984, 1987, 1988, 1995; Esteve, Franco y Vera, 1995, entre otros), insistiéndose en su presencia en el profesorado como algo asociado a la tarea docente y cuyas consecuencias eran:

En orden creciente desde el punto de vista cualitativo, pero decreciente, respecto al número de profesores afectados, las principales consecuencias del malestar docente podrían graduarse así: 1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesores querían realizar. 2. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas. 3. Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza. 4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no). 5. Absentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada. 6. Agotamiento, como consecuencia de la tensión acumulada. 7. Estrés. 8. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación. 9. Depreciación del yo. Autocul-pabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza. 10. Neurosis reactivas. 11. Depresiones. 12. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental (Esteve, 1988: 305).

No obstante, no debemos caer en una visión catastrofista, ya que el peso de estas manifestaciones de malestar –aunque hay estudios que hablan de una incidencia de hasta el 90% en los llamados profesores debutantes (Walter, 1974; Veenman, 1984)– no está suficientemente contrastado. Los resultados de otros autores, como el mismo Esteve (1988), no son ni mucho menos coincidentes.

Para el análisis de nuestra realidad cercana utilizamos el estudio ya citado de la Federación de Enseñanza de CC OO (2000), en el que se afirma:

Frente al idílico mito del profesorado desarrollando su profesión –entendida, en este caso,

como vocación– en un ambiente de respeto y reconocimiento social, con unos objetivos claros y unos recursos adecuados a ellos, la vida del profesorado está sometida a presiones de diversa índole. La escuela, lugar de aprendizaje, se ha convertido en el espacio donde se manifiestan muchas insatisfacciones que se expresan en el denominado «malestar docente». Así, se puede decir, en términos generales, que la profesión docente es, en muchas ocasiones, una ocupación que va más allá de lo que comúnmente se entiende por estrés y que diferentes investigaciones identifican con el nombre de «Síndrome de *Burn-out*» o «Síndrome del quemado». Este hecho pone en evidencia la necesidad de tomarlo muy en serio, hasta tal punto, que no se puede hablar de calidad de la enseñanza sin conocer cuál es el estado psicológico de los que realizan la tarea de enseñar y educar. Las bajas laborales lo ponen cada vez más de manifiesto, aunque no se especifique con ese nombre. [...] Es un síndrome que refleja una reacción psíquica a una situación socio-laboral que sobrepasa y, como indicábamos más arriba, afecta básicamente a los profesionales que realizan su trabajo directamente con personas y sobre ellas (CC OO, 2000: 284).

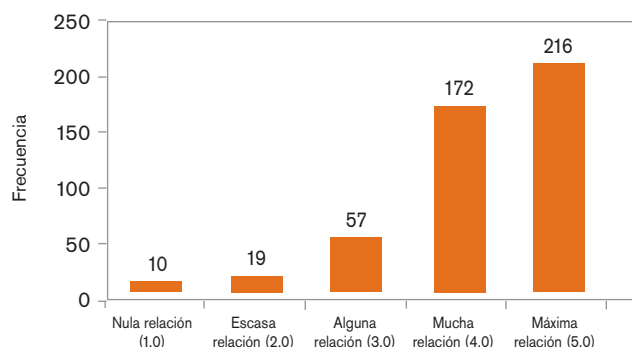
Para constatar esta situación, así como otras que afectan al desarrollo del puesto de trabajo, la Federación de Enseñanza de CC OO envía un cuestionario –a lo largo del curso 1997/98– en que se le pregunta al profesorado su opinión sobre la relación (máxima puntuación con 5.0 y mínima 1.0) entre los síntomas de estrés y de *Burn-out* (definidos como: «sensación de inadecuación al puesto de trabajo, carencia de recursos profesionales para afrontar las exigencias de la labor como profesor, carencia de formación y de la capacidad para resolver problemas, no disponer de tiempo...») y la actividad docente. Los resultados aparecen en el Gráfico 2.

En el citado informe se asegura:

Efectivamente, la evaluación del estrés refleja un panorama similar. La media es ligeramente superior a la anterior (4.2) [se refieren los autores a la relación que habían encontrado entre síntomas psicossomáticos de cuadros clínicos depresivos y docencia], mientras que la opción más señalada es la de máxima relación, con un

GRÁFICO 2. «BURN-OUT» Y DOCENCIA

HISTOGRAMA DE ESTRÉS: SÍNDROME DE «BURN-OUT» RELACIÓN ENTRE SÍNTOMAS DE ESTRÉS Y DOCENCIA



Fuente: CC.OO. (2000)
Desv. Tip. ,94
Media 4,2
N. 474

peso todavía mayor (45%), que, acumulado con el que se decanta por mucha relación, supone el 82% del total.

En el extremo opuesto de la distribución, el total de las dos opciones que no ven relación entre este síntoma psicosomático y la actividad docente es apenas de un 6%. Así pues, el estrés y el síndrome de *Burn-out*, como respuestas psíquicas, anímicas, a todas las dificultades antes señaladas, así como a los cambios del sistema educativo, pero también sociales y

familiares, se confirman como problemas muy relacionados con la actividad docente, confirmando finalmente las hipótesis y valoraciones que venimos señalando desde el principio de esta investigación.

Éste era el «imaginario colectivo» con el que nuestro profesorado se identificaba en el momento que estamos analizando. Adquiere relevancia, entre los profesionales de la enseñanza, la opinión que establece relaciones entre «sentirse quemados» y la tarea docente.

Estrés (y síndrome de *Burn-out*)

	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Válido Porcentaje	Acumulado Porcentaje
Nula relación	1	10	2,0	2,1	2,1
Escasa relación	2	19	3,7	4,0	6,1
Alguna relación	3	57	11,2	12,0	18,1
Mucha relación	4	172	33,9	36,3	54,4
Máxima relación	5	216	42,5	45,6	100,0
Ns/Nc		34	6,7	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Media	4,192	Mediana	4,000	Moda	5,000
Des. típ.	,944	Varianza	,891	Simetría	-1,285
S E Skew	,112				

(Federación de Enseñanza de CC OO, 2000: 360).

Resulta preocupante esta percepción mayoritaria sobre la propia tarea, más aún en unos momentos en los que existía una petición de renovados esfuerzos para la implantación de los últimos tramos de una Reforma en la que nuestro país se encontraba empeñado¹²⁸.

Ésta era la situación y el «clima profesional» en el que tuvo lugar el desarrollo de nuestra Reforma LOGSE. Y de ahí, quizás, ese deseo de vuelta a situaciones normativas anteriores y a determinadas prácticas tradicionales en la micropolítica escolar (lugar de posible compensación de ese malestar del «quemado» y de ejercicio de la capacidad de influencia por los profesionales en la aceptación o el rechazo de los procesos de mejora y cambio educativo).

La exigencia de cambio del papel profesional del docente que, respecto a su función tradicional, se contemplaba en la LOGSE coincidía con una clara demanda de la realidad social del momento. Esta exigencia se venía produciendo no sólo en los servicios educativos, sino en todas las redes de servicios sociales (Esteve, 1995; CC OO, 2000¹²⁹), estando unida a una petición de rendimiento de cuentas en educación. En el *Informe mundial sobre la educación* (1998: 52) se afirma:

No cabe duda de que la tendencia al seguimiento y evaluación de la calidad y los resultados de los sistemas nacionales de enseñanza ha empezado a influir en la imagen que tienen de la educación la sociedad, en general, y las personas que intervienen directamente en ella, sobre todo el personal docente. Aunque la educación es objeto de debates democráticos

también se está convirtiendo en una industria más como la minería o la construcción, en la que existen indicadores de los insumos, los procesos, los productos y la situación del mercado para el producto. Esta tendencia no es del agrado de todas las autoridades responsables de la educación. [...] Todavía no está claro hasta qué punto se puede buscar la eficacia en el sector de la educación. Depende en gran medida de la manera en que se interprete el rendimiento escolar. (¿Habrá que considerar que los alumnos lentos son 'caros'?). También dependerá en gran parte de los docentes, que influyen en esos resultados más directamente que cualquier otro agente, con excepción de los propios alumnos.

Sin embargo, se sabe que la presión por la falta de calidad produce, a veces, un efecto contrario en el profesorado, que se refugia en los aspectos más formales (los programas, las notas, etc.), pasan a constituirse en los grandes referentes de la tarea cuestiones que en los niveles obligatorios y en los contextos más deteriorados tienen un valor muy secundario.

Una profesora dedicada a tareas de apoyo compensatorio (en un centro de Primaria de especialmente problemático, con muy pocos logros académicos y con una necesidad clara de desarrollar un currículo adaptado), en una reunión de trabajo, comentaba: «Aplicar la estructura de grupos cooperativos-heterogéneos en el aula hace que no podamos dar los contenidos del programa. Nos lleva a perder mucho tiempo y al final nos damos cuenta de que no se ha avanzado en lo que teníamos que dar en el curso». Y en una reunión de orientadores de Educación Secundaria, ante la pre-

¹²⁸ Desde otro lugar (Hargreaves, 1996b: 23-24) escribe:

«[...] con independencia de todas las variaciones y vicisitudes de la vida de trabajo de los profesores, hay una serie de regularidades profundas y persistentes que definen lo que realizan la mayoría de los docentes en la mayoría de los ámbitos educativos durante la mayor parte de su tiempo. Generalmente, los profesores trabajan con aulas constituidas según la edad de los alumnos; imparten su enseñanza solos, aislados; hacen preguntas cuyas respuestas conocen de antemano; evalúan y se ocupan de sus alumnos sin que éstos los evalúen ni se preocupen por ellos. Éstas son algunas de las regularidades más fundamentales e, incluso, sagradas de su trabajo. Sin embargo, en un mundo que experimenta y se encuentra en un proceso de rápida transformación, estas regularidades empiezan a cuestionarse. Y para hacerlo eficazmente, una de las más importantes y de las que hay que ocuparse es la forma de actuar con los profesores, porque, por regla general, no se les trata bien».

¹²⁹ Comentarios desde la Comisión Ejecutiva Regional de Enseñanza Pública de CC OO al Informe de FETE-UGT Madrid: «También las nuevas funciones del profesor (educador, tutor, psicólogo, cuidador, etc.) son producto no tanto de este sistema educativo, sino de un contexto social que ha ido generando nuevas demandas a la educación básica o general, demandas que se concretan en nuevas funciones que deben asumir sus protagonistas (el profesorado), se quiera o no. La LOGSE no ha inventado los procesos sociales».

gunta, hecha por uno de los profesores asistentes, de si un alumno podría pasar desde un programa de diversificación a cuarto de la ESO, ya que entendía que la decisión adoptada, en su día, no fue la correcta, un grupo de orientadores contestó: «Eso es imposible, porque ¿cómo podrían evaluarse las distintas áreas de tercero de ESO con tan sólo los resultados de las notas de los ámbitos?». Como podemos observar, el problema que se plantea no es si la medida propuesta era o no la mejor para el alumno, sino si rompía un esquema burocrático y sagrado: las notas de las distintas disciplinas.

Todas estas presiones y las nuevas demandas han generado no sólo confusión y «vulnerabilidad»¹³⁰, sino una huida hacia «no se sabe dónde» y en algunos casos hacia identificados «tradicionales», no precisamente deseados o demandados por una nueva sociedad:

El mundo posmoderno es rápido, comprimido e inseguro. Ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La incertidumbre ideológica se opone a la tradición judeocristiana en la que se han basado muchos sistemas escolares y suscita crisis de identidad y de finalidad en relación con lo que puedan constituir sus nuevas misiones. La incertidumbre científica está acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación sucesiva parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial. La

búsqueda de formas de decisión más cooperativas está planteando problemas a las normas de aislamiento del docente, en las que se ha basado el trabajo de los profesores, así como a muchos líderes escolares que temen perder su poder, preguntándose hasta dónde puede llegar la colaboración. Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas (Hargreaves, 1996b: 36 y 37).

El profesorado, sobre todo el de Educación Secundaria, percibe cómo su formación inicial —que en los últimos tiempos no ha variado en nada¹³¹— y sus sueños de desarrollo profesional (profesión liberal con un alto grado de autonomía y de prestigio social, Enguita, 2000a) no son útiles, ni se van cumpliendo sus proyectos en la docencia. Existe una enorme distancia entre las expectativas de este profesorado y los intereses del «nuevo» alumnado que incorpora valores y costumbres muy distantes de los valores académicos, hasta extremos como el desarraigo del denominado «objeto escolar». Esto obliga a poner en juego otras actuaciones en torno al aprendizaje de la convivencia; la democratización de la gestión de los centros y del aula; la participación de las familias y del alumnado; la incorporación de ideas; actitudes y prácticas de diálogo y mediación; las relaciones comprensivas *versus* agresivas entre el profesorado y el alumnado, etc. (Fullan, 1994). Todo ello muy lejos

¹³⁰ Fernández Enguita (1998: 228) ilustra el sentimiento de «vulnerabilidad» del profesorado, diciendo:

«Al margen o además de la lógica de la institución, toda innovación de fondo choca con la extrema vulnerabilidad de la posición del profesor. Cualquier apertura relevante a la actividad libre, el despliegue de los intereses o la aceptación de la diversidad de los alumnos rompería la asimetría esencial en que se basan el poder de la institución y la autoridad y la seguridad del profesor o el maestro. La estricta división entre el que sabe y el que no, entre el docto y el lego, en que descansan en buena parte la relación de autoridad y la legitimidad de las funciones de selección y etiquetado, sólo pueden sostenerse sobre una definición altamente restrictiva de qué es lo que merece ser sabido, o aprendido, es decir, apoyada en la sobrevaloración de lo que sabe o cree saber el profesor y la minusvaloración o el simple rechazo de lo que sabe o quiere saber el alumno. *El aprendizaje activo sólo es posible con la supresión de la sacralidad del saber*; o, lo que es lo mismo, cuando el profesor abandona la posición de enseñante para adoptar, simplemente, la de adulto experto en un campo del conocimiento y/o en la problemática de aprendizaje. Sin embargo, este cambio, que reduciría la tensión a la que se ve sometido el profesor, siempre necesitado de mostrar que todo lo sabe, es visto por la mayoría de los docentes como un salto en el vacío que pondría en cuestión su autoridad y su profesionalidad».

¹³¹ Escudero (2001: 10) afirma:

«Una de las grandes omisiones, por ejemplo, todavía difícil de entender y menos de justificar, fue la desidia y falta de coraje para acometer, como era urgente, la formación inicial del profesorado de secundaria, que habría de ser el encargado de llevar a cabo el 'hueso más duro de roer' de la reforma. Todavía ahora, casi veinte años después, el asunto queda como una de tantas asignaturas pendientes».

de las referencias docentes tradicionales (exposición, repetición, exámenes y «educación bancaria»), lo que genera una enorme sensación de sobrecarga:

Los profesores se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada. Cada vez se añaden más cargas a las estructuras y responsabilidades presentes, pocas cosas se eliminan y, menos aún, se reestructuran completamente para adaptarlas a las nuevas expectativas y exigencias de la enseñanza (Hargreaves, 1996b: 21).

Esta situación produce, a veces, una reacción en el profesorado de «atrincheramiento», de «aislamiento» y de «impermeabilidad» a las necesidades del alumnado¹³² (la cultura balcanizada y la colegialidad fingida de Hargreaves [1996]; las tesis sobre el aislamiento profesional y su superación de Fullan [1994]¹³³ y Sola [1999]; entre otros, dan cuenta de este hecho). «Incertidumbre, aislamiento e individualismo forman una combinación muy potente. Casi, por definición, tienden a engendrar

conservadurismo educativo, puesto que la oportunidad y la presión para el cambio que surge de las nuevas ideas son simplemente inaccesibles para los profesores. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza 'seguras', que no asumen ningún riesgo y que hacen poco por favorecer el rendimiento de los alumnos. Allí donde se están imponiendo a profesores y escuelas una multitud de demandas y exigencias externas, los profesores aislados se sienten impotentes ante presiones y decisiones que normalmente ni siquiera entienden y en las que, desde luego, no están implicados en absoluto. Este sentimiento de impotencia ataca directamente a la idea que el profesor tiene de su propia capacidad para 'marcar la diferencia' en la educación de los alumnos (Ashton y Webb, 1986)» (Fullan 1994: 149).

Por otra parte, la adopción de esquemas burocráticos de gestión para el desarrollo de la Reforma (Escudero y González, 2001), a partir de la utilización –como elementos de apropiación– de los pretendidos documentos de

¹³² Fullan (1994:149) afirma:

«La enseñanza no es la profesión más antigua; no es ciertamente la más solitaria. Como escribe Rudduck (1991), 'la educación está dentro de las últimas vocaciones profesionales en las que es todavía legítimo trabajar solitariamente en un espacio que se encuentra protegido de posibles invasores' [31]. El estado más frecuente de un profesor no es la colegialidad; es el aislamiento profesional, el trabajar solo, aparte de los demás colegas. Este aislamiento concede a los profesores un cierto grado de seguridad y de protección para tomar decisiones de manera discrecional sobre los alumnos que mejor conoce, pero dicho aislamiento también tiene el efecto de no permitirle acceder a información externa, y valiosa, sobre el valor y la eficacia de lo que está haciendo. '[...] En su estudio de 78 escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) diferencia entre escuelas «estancadas» y escuelas 'que se mueven' o progresan. La autora concluía que, en las escuelas 'estancadas', que no estaban interesadas en el cambio y la mejora, incertidumbre y aislamiento van de la mano. Las medidas de incertidumbre en el profesorado tenían una correlación negativa con el progreso en el aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas a lo largo de un período de dos años [128]. Una de las principales causas de la incertidumbre, de acuerdo a los resultados obtenidos por Rosenholtz, radicaba en la ausencia de un *feedback* positivo: La mayor parte de los profesores y directores acaban estando tan sumamente aislados en su trabajo que llegan a ignorarse unos a otros. No suelen alabar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los compañeros. La existencia de fuertes normas de autosuficiencia puede, incluso, provocar reacciones adversas ante el buen hacer de algún compañero [107].

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre están asociados con lo que ella denomina 'ambientes pobres en aprendizaje', en los que los profesores pueden aprender muy poco de sus compañeros y, por tanto, no se encuentran en la situación ideal para experimentar y mejorar. En estos ambientes, afirma, los profesores 'eran poco conscientes de que su práctica docente estandarizada era en buena medida la razón de que ninguno de ellos lo hiciera realmente bien' [106]. Estos resultados repiten los obtenidos por Lortie hace ya unos quince años; este autor entrevistó a 94 profesores de primaria y secundaria en el área metropolitana de Boston y aplicó cuestionarios a casi 6.000 profesores en el Condado de Dade, en Florida. Aparte de compartir algunas ideas, recursos y trucos del oficio, y de intercambiar historias sobre los alumnos o sus padres, los profesores raramente hablaban entre ellos sobre su trabajo, casi nunca observaban a sus compañeros dentro del aula, y en ningún caso analizaban conjuntamente el valor, los objetivos y la dirección futura de su trabajo».

¹³³ Fullan (1994: 149) afirma:

«Para Rosenholtz, el efecto más importante de la colaboración entre profesores es su impacto sobre el grado de incertidumbre del trabajo; cuando dicho trabajo se afronta en solitario, la ausencia de colaboración puede destruir su sentido de la confianza. Igualmente, Ashton y Webb (1986) encontraron que el mayor beneficio de la colaboración es que puede reducir el sentimiento de impotencia de los profesores y aumentar su sentido de la eficacia. Parte del estudio de estos autores se centraba en el análisis comparativo entre una escuela secundaria más tradicional en cuanto a su estructura organizativa, y otra escuela más inclinada a fórmulas organizativas progresistas. A pesar de que ambas atendían alumnos de una misma procedencia social, los

autonomía curricular de los centros (PEC, PCE...), ha generado conductas de evitación por parte de las instituciones educativas y la puesta en práctica de respuestas «aparentes» a las necesidades de cambio. Todo esto ha contribuido tanto a devaluar la Reforma, asociada a la elaboración burocrática de documentos poco arraigados en la tradición docente, como a la confusión profesional del docente, que ejerce un «rol» que, por falta de la cuidada preparación de las condiciones previas, era considerado «sin sentido».

2.2. La necesidad de reconocimiento

Otro de los elementos de especial influencia en el profesorado y en su actitud para enfrentar los cambios tiene que ver con el «eco» social de su tarea. Esteve (1995) hace un recorrido por la visión que se tenía del docente a lo largo del pasado siglo, y comenta ese paso desde la falta de retribución económica pero de admiración a una tarea que se consideraba digna del mayor de los respetos, a un cierto equilibrio en lo económico unido a un descreimiento sobre su capacidad de promoción social; valor que, históricamente, se le había unido al hecho de recibir educación¹³⁴.

Algunos autores, como Fernández Enguita, creen ver en la propia actitud del profesorado

algunas de las razones de una falta de reconocimiento de la profesión docente:

El problema de fondo, a mi juicio, es que, como colectivo, el profesorado y sus organizaciones han construido un discurso en el que singularizan, señalan y demonizan la propiedad y la autoridad, el Estado y el mercado, a los jefes y a los empresarios, como poseedores de poder y defensores de intereses propios y egoístas, pero no se añaden ellos mismos como profesión, como detentadores de una cualificación exclusiva y excluyente ni como portadores de un poder delegado por el Estado, sino que se representan a sí mismos como trabajadores explotados y oprimidos pero con el mérito añadido de incorporar como patrimonio distintivo el saber, y de hacer posible con su labor que la población acceda a la educación (por eso, además de salarios y horarios, y de autonomía, reclaman siempre la dignificación). Esto conduce a una visión angelical de sí mismos como colectivo cuyos intereses son siempre altruistas, coincidentes con los intereses universales y muy especialmente con los de los desamparados, de manera que cualquier cosa que pidan siempre será justa. Es el viejo problema de la paja y la viga, y, así, es difícil cualquier debate (Fernández Enguita, 2000c: 69).

En esta contradicción se mueve el profesorado, entre lo que cree que es la justa compensación a un trabajo, que quiere considerar como «excelente», y la crítica social sobre sus

alumnos de la segunda escuela conseguían mejores resultados en habilidades básicas. Ashton y Webb atribuyeron esta diferencia al sentido de eficacia de los profesores y a la distinta percepción que sobre su papel como docentes tenían en ambas escuelas.

En las culturas colaborativas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen y se defienden, sino que se comparten y discuten con la idea de obtener ayuda y apoyo. Las culturas colaborativas necesitan de un acuerdo amplio en cuanto a valores educativos fundamentales, pero también toleran el desacuerdo y, en cierta medida, lo estimulan activamente dentro de tales límites. Las escuelas que se caracterizan por una cultura colaborativa son también lugares donde se trabaja duro, donde existe un fuerte compromiso común, responsabilidad colectiva y un sentimiento especial de orgullo en la institución».

¹³⁴ Esteve (1995: 49) afirma:

«Una vez roto el consenso sobre la educación, diversos grupos de presión querían ver sus intereses cubiertos por el currículum escolar. Las desmesuradas expectativas que antes se proyectaban sobre nuestros sistemas de enseñanza, esperando de ellos la solución de todos los problemas sociales y políticos pendientes, ahora se han diversificado. Cada grupo quería que el currículum escolar cubriera sus propias expectativas, algunas de ellas contradictorias entre sí. Cada grupo mantiene su propio sistema de valores y defiende un concepto de la educación y del hombre acorde con su ideología. Los profesores se encuentran en el centro de un debate público, en el que, adopten la postura que sea, siempre podrán verse contestados por otras personas que, desde potentes grupos de opinión, defienden valores contrapuestos.

La falta de consenso sobre la educación expone a los profesores a la crítica social, haciendo imposible definir un conjunto de valores educativos, pensando que se va a obtener con ellos el apoyo general.

Defraudados, en mayor o menor medida, por no dar una respuesta a las expectativas de cada uno de los grupos, todos ellos coinciden en criticar el sistema educativo y, naturalmente, a sus representantes inmediatos: los profesores. A ello se suma la postura de los padres, defraudados en la seguridad sobre el futuro de sus hijos y dispuestos a hacer del profesor el responsable universal de todos los males de la enseñanza. Es el fenómeno que se ha dado en llamar 'juicio social contra el profesor', y que podemos seguir en la prensa diaria de la década de los ochenta y principios de los noventa en titulares cotidianos».

resultados. Por otra parte, las reformas y su aparataje de puesta en práctica eliminan las pocas ilusiones sinceras que le quedan al profesorado. Las reformas agotan los deseos de cambio incorporándolos en formatos, estructuras y requisitos interminables y olvidando lo que de afectivo y relacional tiene dicho cambio. La relación de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en la relación con el alumnado que, cuando es adecuada, está basada en una auténtica esperanza en el futuro del alumnado. Este elemento identificador y tremendamente motivador que tradicionalmente ha tenido el profesorado no se ha recuperado con los planteamientos «expertos» y poco humanizadores de las reformas.

3. CLAVES DE INVESTIGACIÓN DEL CONTEXTO DE REFORMA Y CONTRARREFORMA Y SU CRISTALIZACIÓN EN LOS CENTROS, EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EN LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO

Es evidente que todo el escenario anterior ha ido condicionando el desarrollo del papel que desempeña cada uno de los protagonistas del cambio y de la innovación educativa. Pero no basta con una intuición más o menos lógica; necesitamos constatar este condicionamiento a través de la observación de las rutinas y prácticas organizativas y docentes de los centros, cuestión que se aborda en el capítulo 5, «El mundo de la vida de las instituciones educativas y su colonización. Un estudio de caso». Al estudiar la situación del centro objeto de análisis en esta tesis, no puede obviarse el contexto político y administrativo que se ha venido describiendo. Este escenario cristaliza en cada centro y en cada intercambio entre profesionales, apareciendo una y otra vez en los debates, en las prácticas docentes y en las posiciones mantenidas por el profesorado ante las propuestas de innovación educativa.

Haríamos un planteamiento simple si afirmásemos que las variables político-administrativas «determinan» las opiniones que se vierten y las argumentaciones en que se apoyan las acciones de los profesionales. El fenómeno es mucho más complejo. Creemos que se produce un juego de fuerzas entrelazadas por las que el contexto, más que influir, cristaliza en las situaciones concretas que se plantean en el «mundo de la vida» de cada institución educativa; y éstas, a su vez, retroalimentan el clima social, político y administrativo, interactuando con los supuestos teóricos que orientan: (I) la promoción y el asesoramiento de las propuestas de innovación educativa; (II) las prácticas sociales consideradas «legítimas» en el pensamiento económico-financiero y político de la posmodernidad; (III) las actitudes, expectativas y rutinas de análisis y de actuación de las escuelas ante nuevos problemas; y (IV), en nuestro caso, los modos de abordar desde las escuelas la presencia de relaciones violentas entre sus moradores.

Con el objeto de aportar luz en el análisis de este entramado, hemos identificado algunos tópicos, propuestos como categorías de observación que, a modo de hebras de un paño, se entretejen con las del resto de los capítulos. Estas categorías se corresponden con una serie de decisiones y conductas presentes de una manera reiterada en el subsistema político-administrativo, conformado por ese enfrentamiento que fue el telón de fondo entre la Reforma y su Contrarreforma.

En este apartado, nos disponemos a ofrecer los citados elementos de análisis que, comprendiéndose del estudio del desarrollo de la Reforma y su Contrarreforma, nos sirvieron —en su día— para entender las reacciones del profesorado y para ordenar las prioridades de nuestra actuación como asesores de centros en los «márgenes». Pretendemos que nos sirvan, ahora, como «lentes» de observación de los modos en que el profesorado se manifiesta en las instituciones educativas cuando se ve inmerso en procesos de innovación y cambio. Queremos, no obstante, dejar claro que los

aspectos que vamos a señalar aquí no constituyen la única manera de concebir los posibles «posos» que la Reforma LOGSE y su Contrarreforma han podido dejar como «rastros» en la realidad cotidiana de los centros. Nos hemos decidido sólo por aquellos que fueron útiles para entender las conductas organizativas y docentes de los centros en los que llevábamos a cabo nuestra tarea asesora. Hay, además, otra serie de aspectos básicos de los que no nos ocupamos en estos momentos y que, siendo relevantes desde el punto de vista educativo, han adquirido importancia significativa y asentamiento en las rutinas profesionales, como las tareas de planificación curricular, la democratización de los centros, los desarrollos del principio de comprensividad/diversidad en las estructuras organizativas y curriculares, la singularidad y la importancia de la formación del profesorado, etc.

Los emergentes a los que nos referimos a continuación tampoco son el resultado directo de la implantación de la LOGSE, sino del desarrollo que de ella hemos podido observar en conjunción con otra serie de factores sociales, culturales, profesionales y políticos que, en algunos casos con un claro propósito de desgaste¹³⁵ (véase Escudero, 2000a, b y c, 2001; Fernández de Castro, 2000; Marchesi, 2000b; Pampyn, 2001; Fernández de Castro y Rogero, 2001; Rogero, en prensa, entre otros), han impulsado la decantación de una serie de conductas organizativas y de prácticas docentes que son objeto de observación y valoración en la presente monografía.

3.1. Postura en torno a la LOGSE: manifestaciones de apoyo o rechazo

Una de las conductas que en nuestro trabajo de asesoramiento nos ha facilitado claves para la investigación, que se desprende del análisis realizado en este capítulo y que utilizamos como categoría de análisis institucional en el caso de estudio que abordamos en el capítulo quinto, tiene que ver con las posturas enfrentadas de apoyo o de rechazo por parte del profesorado a las propuestas que se hacían desde la LOGSE.

Aunque, en realidad, en los momentos que nos ocupan, han sido más evidentes las manifestaciones de rechazo, convirtiéndose en coartada para eludir los cambios. Así lo presagiaban, también Marchesi y Martín (1998: 38), que afirmaron:

En este curso [año 1997] y en los tres siguientes se va a extender con carácter general la educación obligatoria y se va a configurar la nueva etapa de Educación Secundaria. Parece lógico suponer que los profesores de Secundaria van a vivir un tiempo difícil, en el que los problemas de enseñar a todos los alumnos y los cambios que habrá que realizar en la organización de los centros se van a situar, previsiblemente, entre los indicadores de mayor insatisfacción.

Sin embargo, es necesario entender estas manifestaciones de rechazo a la LOGSE como una cristalización más, en el caleidoscopio de las múltiples manifestaciones del con-

¹³⁵ Al respecto, Escudero (2001: 13 y 14) nos comenta:

«Echando ahora una mirada retrospectiva, se me ocurre pensar que lo que la LOGSE ponía de manifiesto no era tanto su imperminencia, y mucho menos sus déficits educativos, sociales y culturales, sino la adopción de las medidas y la creación de las condiciones que hubieran sido adecuadas para su despliegue. Lo que ha representado, además, también por decirlo en breve, ha sido un test a nuestros políticos y sus políticas, a nuestro sistema y su funcionamiento, a nuestros centros y profesores, a nuestro sistema de apoyo y formación, sus instituciones y profesionales. En términos generales, creo que no hemos querido, o no hemos sido capaces todavía, de pasarlo como se merecía. La 'nota' que ya entonces estábamos sacando en dicha prueba no era demasiado brillante. Más bien lo contrario. Algunas de las razones también son bastante conocidas y sobre cada una de ellas habría mucho de lo que hablar: desde los recursos hasta el aprovechamiento eficiente y responsable de los disponibles; desde los políticos y asesores excesivos y simplistas crédulos en su mensaje de salvación hasta unos y otros poco sensibles a la realidad heredada y en curso de los acontecimientos; desde la mucha cantidad de formación pero no suficiente para la mayoría, hasta la falta de calidad y credibilidad de la que se ofrecía; desde una política casuística y super-innovadora de ejemplificaciones y ciertos materiales curriculares más útiles para quienes los habían elaborados que para otros, hasta la ausencia de recursos y medios didácticos que hubo que improvisar, y ya se sabe lo que así sucede, hasta la persistencia de la hegemonía de las editoriales como nuevos agentes encargados de 'cerrar el currículum'; desde el gran cometido de elaborar el currículum por los centros, hasta la falta de ganas y motivación, de capacidades y apoyos, de exigencia y presión para que las cosas se hicieran bien y no ya para cumplir los requerimientos administrativos».

texto de Reforma que hemos descrito en este capítulo. Por otra parte, se trata de un rasgo característico de cualquier reforma que no cuente con el apoyo suficiente de las comunidades educativas, bien por las ideas presentadas o por la forma en que se va configurando a lo largo de su implantación. Al respecto, Darling-Hammond (1997b: 278) afirma:

Las políticas jamás caen sobre un terreno deshabitado; lo hacen, por el contrario, sobre uno que está poblado de los residuos de otras políticas, muchas de ellas, quizás, no precisamente favorables a las ideas y estrategias reclamadas por las nuevas propuestas.

Como pondremos de manifiesto más adelante –en el «estudio de caso» del capítulo quinto– culpar a la LOGSE de todos los males de las escuelas ha sido una respuesta reiterada que justificaba determinadas resistencias a propuestas innovadoras; coartadas que las facilitasen desde fuera, como hemos tenido la ocasión de describir, no han faltado.

Las especiales características y circunstancias del contexto político y social en nuestro país tampoco ayudaron mucho [...]. En los años 1999 y 2000 había comenzado ya con mucha fuerza el desmantelamiento político de la reforma LOGSE, y el clima generalizado en los centros españoles no era –ni es ahora– especialmente proclive a iniciativas de cambio e innovación. De hecho, los ex asesores [profesionales de apoyo y de formación de los Centros de Profesores, sobre cuyas impresiones los autores de este párrafo llevaron a cabo un estudio de investigación cualitativa] coinciden en su diagnóstico de que el profesorado está más

conservador de lo que estaba antes hasta el punto de que aquellos que más se comprometieron antaño con la Reforma desde los despachos son quienes más la boicotean hoy desde las aulas y los centros (Moreno y Arencibia, 2002: 130).

En un comienzo, y según los datos obtenidos por Coll y Martín (1994)¹³⁶, se produjo una determinada inmersión del profesorado en los nuevos procedimientos de gestión pedagógica que acompañaban la implantación de la Reforma, sobre todo en los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria (proyectos educativos y curriculares, su organización a través de las comisiones de coordinación pedagógica, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el papel de apoyo de los equipos de orientación educativa y de la inspección de educación, entre otros). En Educación Secundaria no llegaron a calar en las estructuras y en las rutinas fundamentales de colaboración y construcción curricular que pretendía esta Reforma (véase el apartado 1.5.2. «El debate de la 'ESO'. La 'excelencia' en educación»).

Corroborar la presencia de algunas de estas actitudes y prácticas de adaptación o, más a menudo, de rechazo a la LOGSE –clara «colonización» de una realidad macropolítica en el «mundo de la vida» del profesorado– será una de las posibles constataciones de nuestro estudio de investigación en lo referido al contexto político-administrativo. Por tanto, la utilizaremos como categoría de ordenación de las observaciones y análisis de las mismas en el

¹³⁶ César Coll y Elena Martín, en el artículo: «Aprendiendo de la experiencia», en *Cuadernos de Pedagogía*, 223, marzo de 1994, aportan los siguientes datos:

«Por nuestra parte, vamos a presentar seguidamente algunos datos y valoraciones sobre el proceso de elaboración de los proyectos curriculares durante el curso 92-93, referidos exclusivamente a los centros educativos situados en el ámbito de gestión del MEC. [...] su origen es doble. En primer lugar, los informes realizados por los Servicios de Inspección Educativa. En segundo lugar, las informaciones obtenidas a través de un plan de seguimiento específico promovido e impulsado conjuntamente por los equipos técnicos de las Direcciones Generales de Coordinación y de la Alta Inspección y de Renovación Pedagógica del MEC a principios del curso 92-93.

1. Ha habido un grado apreciable de participación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria. El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria no se ha implicado con el mismo nivel de participación, pero, cuando lo ha hecho, sus aportaciones han sido por lo general novedosas y originales.

2. Los equipos directivos han asumido un grado considerable de responsabilidad y de liderazgo en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares [...]» (*).

* Este texto ha sido recogido de una edición electrónica, en formato CD, en la que la editorial no ha dispuesto (para números antiguos) señalar la localización o número de página que correspondería en la edición impresa.

«estudio de caso» que abordamos en el capítulo 5.

3.2. La comprensividad

Otro de los parámetros incluido en nuestra hipótesis previa de intervención asesora fue la distancia que, posteriormente, pudimos constatar entre el concepto de comprensividad contemplado en la LOGSE y algunos de sus desarrollos más radicales (Comer, 1972, 1980, 1988, 1989, 1996, 1997; Levin, 1987, 1991, 1993, 1995, 1998; Guarro, 1996a, 1996b, 1999; Connell, 1997; Hammond, 1997b; Appel & Beane, 1999; Soler, 2000; Stoll, 2000; Slavin, 1996, 1999; Puigvert, 1999; Lebrón, 1999; entre otros) y las prácticas reales de los profesionales.

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 dichos centros, y nos llevó a considerarlo un aspecto de observación singular en las prácticas docentes y organizativas. En este capítulo hemos facilitado, además, argumentos en torno a la crisis con la que se enfrentaba, en estos momentos, la comprensividad como respuesta curricular y organizativa desde la realidad de las actuales organizaciones escolares. Consideraremos las actitudes en torno a la comprensividad como otra de las «lentes» de observación y de descripción de los modos organizativos y de las prácticas culturales que hay que utilizar en el caso que es objeto de estudio en el capítulo quinto.

3.3. Atender a la diversidad ¿segregando o incluyendo?

Las observaciones previas en nuestro trabajo como asesores en centros educativos en los «márgenes» y el desarrollo de las actuaciones que, sobre la *regulación de la política de «equidad»*, hemos analizado en el apartado 1.4. de este capítulo, nos llevan a considerar

la visión segregadora de la diferencia como una práctica organizativa y curricular con una presencia relevante en los centros. La opción de segregar frecuentemente se presenta con denominaciones biensonantes de «atención a la diversidad», convirtiéndose, a veces, en el encubrimiento de otras preocupaciones que tienen más que ver con los intereses, el poder y el prestigio profesional.

Observaremos su presencia en los discursos y decisiones de la institución educativa objeto de estudio de la que damos cuenta en el capítulo quinto.

3.4. La autonomía de los centros y la autonomía «corporativa» de los profesores

La implantación de la Reforma en los centros de Educación Secundaria adquiere significados peculiares que explican, en parte, la aparición de determinadas resistencias a la hora de modificar las prácticas de enseñanza. El profesorado de Secundaria instaurado en la cultura de lo académico, del Bachillerato, de la exigencia de resultados, de la selección para la promoción a estudios universitarios (véanse, por ejemplo, Moreno, 1998b; Navamuel, 1998; Marchesi, 2000), se siente confundido y desbordado ante una incorporación masiva de población (en muchas ocasiones con poca motivación por las disciplinas académicas), con presencia de alumnado discapacitado, procedente de la inmigración o perteneciente a sectores deprivados culturalmente. El alumnado que se incorpora necesita, a su vez, un currículo comprensivo –animado precisamente desde la Reforma–, una organización horaria menos rígida y disciplinas más globalizadas, una acción tutorial importante, la presencia de contenidos curriculares más funcionales y actitudinales, etc., y, sin embargo, se encuentra con una tradición académica que sirve de referencia profesional y da seguridad a una parte del profesorado (Hargreaves, 1996b; Casares, Sánchez y Sempere, 1999)¹³⁷. Todo esto pone de manifiesto el des-

ajuste de expectativas que se ha producido y explica, en parte, determinadas posturas de enquistamiento y actitudes corporativas (Fernández Enguita, 1998a, 1999a, 2000b; Feito, s.f.), lo que hace muy difícil poder contar con el profesorado a la hora de afrontar las situaciones complejas que se le presentaban al sistema educativo, entre ellas las que exigían la atención a la diversidad.

El polo opuesto en este continuo no sería el centralismo burocrático de gestión administrativa, ni la suplantación de la profesionalidad docente por decisiones administrativas. Al respecto, Darling-Hammond (1997b: 285) nos avisa sobre esta tentación: «Ahora bien, al gobierno no le corresponde especificar con todo detalle de qué forma han de gastarse los recursos asignados, ni cómo diseñar y desplegar en la práctica los proyectos educativos». Tom Green (1983: 322-323) puntualiza lo siguiente:

La política pública constituye un instrumento muy tosco para hacer realidad los ideales sociales. No recurriríamos a una troqueladora para trocear la mantequilla, ni tampoco a un hacha para hacer cirugía cardiovascular. Pues

bien, la política pública representaría la troqueladora o el hacha del cambio social. No es el cuchillo ni el bisturí. Es decir, la política pública ha de ocuparse de los grandes valores. [...] No es el instrumento idóneo para hacer realidad todos nuestros deseos. Por ejemplo, aun si conociéramos qué se necesita para hacer que un centro escolar sea excelente y que cualquier profesor sea un paradigma de sabiduría en la atención a los niños, seguiríamos sin tener certezas sobre de qué manera expresar esos conocimientos en la política pública y, de este modo, asegurar el logro de lo que perseguimos. [...] Minimizar el mal es meta propia de la política. Maximizar el bien, probablemente no. En el caso de asumir esto último, estaríamos suponiendo que podemos hacer que el hacha se convierta en un bisturí.

El polo opuesto lo constituirían las prácticas dialógicas de centro y aula que contrarrestasen las posturas aislacionistas y neocorporativas que van surgiendo en los centros.

Esta categoría será, por tanto, otra de las «lentes» que utilizaremos en el análisis del caso que recoge el capítulo quinto.

¹³⁷ Casares, Sánchez y Sempere (1999: 88).

«En ausencia de una tradición profesional propia de todo el profesorado de Secundaria, dado el carácter reciente de la aplicación generalizada de la LOGSE, encontramos en los institutos de Secundaria tres culturas sectoriales entre las cuales no existe, desgraciadamente, demasiada comunicación de teorías, valores y experiencias.

En primer lugar, tenemos al profesor que viene del Bachillerato creado por la Ley General de Educación de 1970. Se ha socializado lógicamente en una orientación profesional que prima los aprendizajes preparatorios para la universidad y su puerta de entrada inevitable, la selectividad. En ese modelo de enseñanza se han forjado una autoimagen de prestigio intelectual o científico que no encaja bien con la nueva dimensión 'generalista', 'pedagógica' y 'procedimentalista' que perciben en la LOGSE. Se corre el riesgo, que ya es realidad en muchos centros, de que se 'retire' el nuevo Bachillerato —con algunas horas en el segundo ciclo de la secundaria—, y se enroque en ese nivel educativo, que vive como la experiencia más próxima a la del antiguo BUP, defendiendo la calidad y cantidad de los contenidos clásicos frente a una Secundaria Obligatoria, 'demasiado pedagógica' (acción tutorial, tratamiento de la diversidad, etc.) y de 'poco nivel'. [...] en el extremo opuesto estaría el profesorado que proviene de la Educación Primaria y que ha accedido muy recientemente a la ESO. Experiencias no demasiado afortunadas le han llevado, en general, a una actitud de recelo y prevención respecto a sus ¿compañeros y compañeras? que vienen del BUP. También corre el riesgo de encastillarse en sus propias tradiciones (aprecio por el trabajo en equipo, máxima valoración de la acción tutorial, activismo, etc.) y ejercitarlas en el principio de la ESO, al que lo ha relegado una desafortunada decisión administrativa. Es lamentable que su experiencia y sus saberes en temas clave como la acción tutorial, la dinámica de grupos, etc., aspectos todos ellos no muy valorados en otros colectivos docentes, acaben 'guetizándose', en vez de formar parte del acervo cultural común de todo el profesorado que trabaja con adolescentes de entre 12 y 18 años.

Entre estos dos extremos se inscribe el profesorado que procede de la antigua FP, consciente de haber sido en el pasado el 'pariente pobre' de la etapa secundaria, que recogía los sectores sociales y culturales que no entraban en el perfil reservado para el BUP. En general, está más entrenado en la solución de conflictos y entiende mejor el lenguaje de un alumnado de perfil más práctico que intelectual, y más orientado hacia la profesionalización inmediata. Son más los aspectos ideológicos que le unen al profesorado de Primaria que los que le separan.

En ausencia de una política responsable de integración de todos estos colectivos, de equiparación salarial, laboral y de una 'reconversión profesional' conjunta de todo el profesorado de Secundaria, estas diferentes culturas que podrían contrastar sus miradas y complementarse mutuamente se ven impelidas a unas rutinas generalmente externas que solapan sus diferencias y refuerzan negativamente, en oposición a las otras, sus respectivas señas de identidad».

3.5. Un currículo para dar respuesta ¿al alumnado o al profesorado?

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. Marchesi y Martín (1998: 38), queriendo prever esa tendencia a la reproducción de lo académico, afirmaban que «la Educación Secundaria obligatoria ni puede plantearse para que todos los alumnos accedan al Bachillerato, ni puede organizarse sin tener en cuenta que en la mayoría de ellos proseguirá sus estudios en esta etapa postobligatoria. La atención a la diversidad de los alumnos es el punto neurálgico de la Educación Secundaria obligatoria». Y Giddens (1997: 14) nos recuerda que *«las divisiones entre disciplinas no son más naturales que las divisiones entre los países que encontramos en un mapa»*.

La forma de concebir el currículo, especialmente en lo que se refiere a constatar si se toman en consideración en primer lugar las necesidades o intereses del alumnado o los del profesorado, se convertirá en otra clave de observación y análisis.

3.6. La profesionalización del docente

Uno de los aspectos que nos ha dejado de «poso» la reforma LOGSE –al igual que, seguramente, otras propuestas de cambio– ha sido

el haber generado un importante sentimiento de «descualificación» en el profesorado.

El profesorado, en virtud de su formación inicial –claramente denunciada por todos y, sin embargo, inamovible– ha ido conformando una serie de expectativas. El modelo de formación que ofrecen las facultades de formación del profesorado se podría calificar, cuando menos, de poco útil con respecto a lo que será la vida profesional de los aprendices de docentes.

Por otra parte, muchas de las «nuevas» habilidades pedidas al profesorado, como requerimiento para la implantación de la Reforma LOGSE, han estado basadas en el desprestigio de aquellas otras «más tradicionales» y que, sin embargo, constituían sus referencias estables. Los docentes por formación inicial, por experiencia como alumnos, por ejercer una tarea laboral de difícil cualificación a través de programas formales¹³⁸, etc., habían incorporado una serie de expectativas y rutinas que les aportaban seguridad: un contenido que 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 le otorgaba ante las familias; el dominio del conocimiento de una disciplina –aspecto que conseguía gracias a los años de experiencia y, por tanto, suponía un grado importante de consideración–, el apoyo desde la comunidad educativa al considerarle depositario de un conocimiento valioso, etc.

La insistencia en el desarrollo de nuevos «roles», sin la cobertura de sensibilización y formación requerida, sin el aprovechamiento

¹³⁸ 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 ésta: 'No sé lo suficiente sobre lo que hago. En realidad no sé cómo enseñar, a no ser por la intuición: porque no sé realmente cómo aprenden las personas. Creo que nadie lo sabe. Pienso que trabajamos a la buena de Dios'. [...] En la mayoría de las escuelas que conozco, los trabajos –con independencia de su definición– se abordan con un conjunto de habilidades artesanales que establecen la diferencia entre un profesor efectivo y alguien que se limita a mantenerse a flote. Digo habilidades 'artesanales' pues son imposibles de abordar en programas de formación formales, como lo demuestran los recuerdos vividos, y a veces amargos, de los primeros años de los profesores. Estas habilidades incluyen la transmisión de información, estrategias de dirección de grupos, de relacionar alumnado entre sí, de distribución del tiempo y de control de las propias emociones» (Connell, 1997: 86-87).

del capital tradicional de que disponía el profesorado, como su interés histórico por el aprendizaje en sus alumnos o la utilización de los contenidos de la asignatura como elementos del desarrollo personal, cultural y humano, ha producido como efecto «perverso» un enorme sentimiento de «descualificación» en el profesorado. Se pone en evidencia cómo las reformas educativas se plantean sin la consideración esencial de lo que significan para los profesores (Connell, 1997).

A lo anterior habría que unir una política comercial de elaboración «desaforada» de materiales curriculares que la Reforma, en su desarrollo, ha llevado consigo. Estos materiales, si bien en su diseño «formal» cumplían los requisitos establecidos por los Reales Decretos de currículum, transmitían el mensaje de referirse a un conocimiento que se podía contener en un lugar determinado –un libro de texto–, y a un objeto de aprendizaje: la memorización. Esto ha contribuido, igualmente, y de una manera interesada, a la «descualificación» del docente, hurtándole cualquier posibilidad de reflexión¹³⁹.

Hay otro fenómeno que, en este momento, sólo apuntamos, dejándolo para un desarrollo posterior; nos referimos a la «proletarización»

que se ha producido del trabajo docente (Rogerio, 2001). La progresiva conciencia de proletarización del empleo, puramente asalariado, y de funcionarización de la labor docente ha llevado a una implicación cada vez menor en las tareas no lectivas y a un desarraigo creciente¹⁴⁰.

Las claves de investigación obtenidas en este capítulo se han podido observar, también, en la profusión de debates aparecidos en los medios de comunicación. En dichos debates, se han utilizado las dificultades encontradas en el desarrollo de la Reforma de LOGSE, sobre todo, para afianzar el malestar y el descontento en el profesorado. No sólo se pone en discusión, sin datos ni argumentos, cada una de las aportaciones significativas de la LOGSE, sino que las posiciones críticas que en torno a ellas se mantienen se radicalizan irracionalmente. Fue ésta otra forma emergente de colonización del «mundo de la vida» de los docentes.

Este sentimiento de «descualificación» profesional será, también, objeto de observación en las manifestaciones de las conductas de los docentes de la institución educativa «estudio de caso», que analizamos en el capítulo quinto.

¹³⁹ 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».

¹⁴⁰ El carácter ideológico del profesionalismo, en la nueva sociedad de capitalismo globalizador, se acentúa a medida que los profesores se «proletarizan» cada vez más a través de la pérdida del control sobre su trabajo. «Muchos creemos que la aceptación, desde una posición crítica, de las tesis de la proletarización de los profesionales 'por tanto, también, del profesorado', si bien ha permitido comprender mejor la naturaleza de su trabajo, ha tenido y tiene el riesgo de apoyar más todavía una conciencia reivindicativa demasiado estrecha. Se requiere una nueva caracterización, diferente a la de trabajador de la enseñanza, más coherente con el modelo de escuela pública que defendemos hoy. El calificativo de trabajador frente al de profesional no deja de estar situado donde el poder quiere que se sitúe al docente, dentro de la concepción del mercado que es donde quiere ubicar a todo el servicio público de educación» (Rogerio, 2001: 25).



La «incertidumbre» como marco cultural y de pensamiento

La «incertidumbre» como marco cultural y de pensamiento

LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO: EL RETO DEL CAMBIO.

La Europa de hoy está cambiando a un ritmo comparable al de la revolución industrial. La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de la gente, y la biotecnología puede, algún día, cambiar la propia vida. El comercio, los viajes y las comunicaciones a escala mundial amplían nuestros horizontes culturales y cambian las pautas en la competencia de las economías. La vida moderna ofrece mejores oportunidades y opciones a los ciudadanos, pero también entraña mayores riesgos e incertidumbres. La gente tiene la libertad de adoptar diversos estilos de vida, pero también la responsabilidad de dar forma a sus propias vidas. Hay más gente que prolonga su educación y su formación, pero aumenta la disparidad entre aquellos que gozan de una cualificación suficiente para mantenerse a flote en el mercado de trabajo y los que quedan irremediablemente en la cuneta (Comisión Europea, 2001: 19).

Este capítulo tercero se dedicará a poner de manifiesto los emergentes ideológicos, las prácticas culturales y económicas, las rutinas y las actuaciones del poder que, desde una determinada «condición social», ejercen una extraordinaria influencia en las concepciones y modos en que los centros concretan sus las prácticas organizativas y curriculares¹⁴¹. Por razones de ajuste contextual al «estudio de caso», que ofrecemos en el capítulo quinto de la presente monografía, nos ceñiremos fundamentalmente al periodo comprendido entre

los años 1995 y 2000 para la descripción de la situación y de los datos que la caracterizan. Muchas de las actuaciones del hombre y de las organizaciones —en el momento actual— están impregnadas por un fuerte sentimiento de «incertidumbre» que suele estar unido a la ausencia de referentes cívicos, solidarios y éticos (Giddens 1999c; Sanz 2001a; George, 2001). La acción del hombre queda, de esta manera, dominada por una extraordinaria obsesión de encontrar explicaciones tranquilizadoras que «maquillen» los desajustes econó-

¹⁴¹ Coincidiendo con este planteamiento, Anthony Giddens, el sociólogo inglés de la *tercera vía*, en su trabajo sobre la teoría de la estructuración, que expone en *La Constitución de la Sociedad*, critica la división entre lo «micro» y lo «macro» en la elaboración y explicación de la teoría social. Considera que «la actividad en microcontextos tiene propiedades estructurales fuertemente definidas». Y, a su vez, las características estructuradoras de los sistemas sociales que Giddens denomina como propiedades estructurales —relaciones de propiedad, familia, instituciones políticas (civiles y estatales), etc.— tanto imponen restricciones a la acción como posibilitan que ésta se realice.

micos y sociales, así como sus consecuencias, presentándolos ante la opinión pública como hechos «naturales» e inevitables¹⁴².

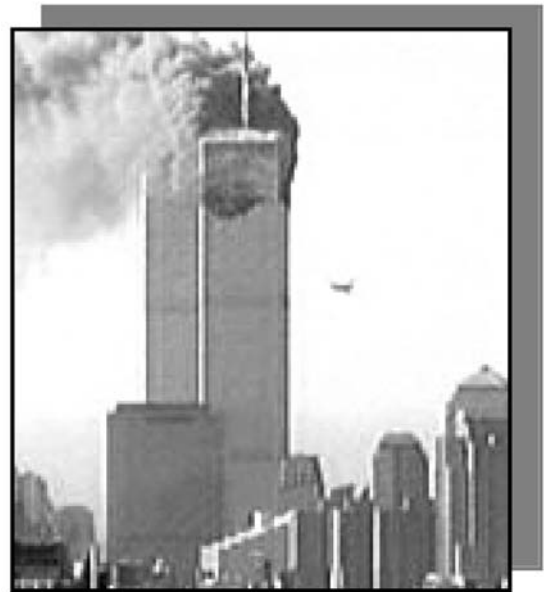
Ante la ausencia de un análisis crítico y riguroso sobre las razones, causas y finalidades de las conductas sociales, las respuestas que se pongan en marcha desde el poder y desde quienes las sufren estarán siempre abocadas a la agresión continua y en escalada. Desde la calificación de las conductas sociales más aberrantes como «efectos colaterales» –sin la consiguiente modificación de posturas y actuaciones por parte de aquellos que las han promovido, sin la actuación sobre algunas de las situaciones directamente relacionadas con los citados efectos perversos–, cualquier decisión que se adopte podrá ser cuanto menos calificada como irresponsable.

En este capítulo encontramos razones suficientes para conocer el grado de egocentrismo, de torpeza intelectual y de transgresión ética existente actualmente en esta «aldea global», cuya nota característica es la injusticia «globalmente» considerada y su repercusión inmediata en la vida de todos los habitantes del planeta. Nadie puede sentirse fuera de peligro, a salvo de cualquiera de los citados «efectos perversos» del sistema. Un ejemplo claro de esta realidad –ya manifestada por Beck en su trabajo de 1998: *La sociedad del riesgo*– lo encontramos en la fatídica fecha del 11 de septiembre de 2001 y el ataque al World Trade Center.

En otro lugar, Beck (2000: 67) afirmaba:

[...] los espacios sociales transnacionales también se tornan conflictivos e inexplicables –por así decir– «a espaldas de los hombres» mediante peligros no deseados, desmentidos y reprimidos. [...] las turbulencias político-eco-

IMAGEN 4. ATAQUE AL WORLD TRADE CENTER



nómico-culturales de la *sociedad de riesgo mundial* sólo se pueden comprender si reconocemos que los peligros públicamente debatidos representan una especie de «moneda negativa». Son monedas que nadie quiere, pero que se las apañan para encontrar salida, exigen atención, irritan, subvierten y ponen patas arriba incluso lo que parecía bien anclado en la normalidad.

En este entorno de *incertidumbre*, de cultura del «maquillaje», se presupone que la inevitabilidad y deseabilidad de un mundo organizado sobre la base del beneficio económico permitirán que un sector cada vez más importante consiga esa felicidad por ahora disfrutada por unos pocos. Ésta ha sido la razón –diría Castell (2001a: www.elpais.es)– por la que «los Estados nacionales no ‘sufren’ la globalización, sino que han sido sus principales impulsores, mediante políticas liberalizadoras, convencidos como estaban y como están de

¹⁴² Anthony Giddens (1999c) insiste en el mismo análisis diciendo:

«Nuestra edad no es más peligrosa –no más arriesgada– que la de generaciones anteriores, pero el equilibrio de riesgos y peligros ha cambiado. Nosotros vivimos en un mundo donde los riesgos creados por nosotros son más amenazadores que los que vienen de la naturaleza. Algunos de éstos son genuinamente catastróficos, como el riesgo ecológico global, proliferación nuclear, o la fundición de la economía mundial. Otros nos afectan más directamente como individuos, por ejemplo, los que tienen que ver con la dieta, medicina, o incluso el matrimonio. [...] en la actualidad no poseemos instituciones que nos permitan supervisar el cambio tecnológico, nacional o globalmente. El desastre de las ‘vacas locas’ en el Reino Unido y en otras partes se podría haber evitado, si ya se hubiera establecido un diálogo público sobre el cambio tecnológico y sus consecuencias problemáticas. Los controles públicos comprometidos con la ciencia y la tecnología no anularían el peligro, pero podrían permitirnos reducir algunas de sus consecuencias más perjudiciales».

que la globalización crea riqueza, ofrece oportunidades y, al final del recorrido, también les llegarán sus frutos a la mayoría de los hoy excluidos». Esta creencia significa que, para «disfrutar» de la mayor libertad de iniciativa individual, es necesario sacrificar «de forma transitoria» al grupo de perdedores, con la expectativa de que este sacrificio permita –a medio plazo– salvar una sociedad que gozará con unas amplias posibilidades de consumo. Se considera que un sistema económico basado en la libertad individual, aun con el riesgo que ello pudiese comportar, garantizará a medio plazo el resto de libertades y valores. La búsqueda de la satisfacción individual producirá inevitablemente la mejora global de la sociedad.

Los dirigentes transmiten continuamente a los gobernados un mensaje sutil, tácito y acrílico: el orden económico neoliberal puede comprender dentro de sí a todas las personas de todos los lugares, no importa lo numerosos que sean hoy o que puedan ser mañana. Si, por ventura, el orden económico deja fuera de algún modo a un gran número de personas, ello se debe a desequilibrios momentáneos o disfunciones que pronto se corregirán aplicando las políticas adecuadas. Así pues, se afirma que la exclu-

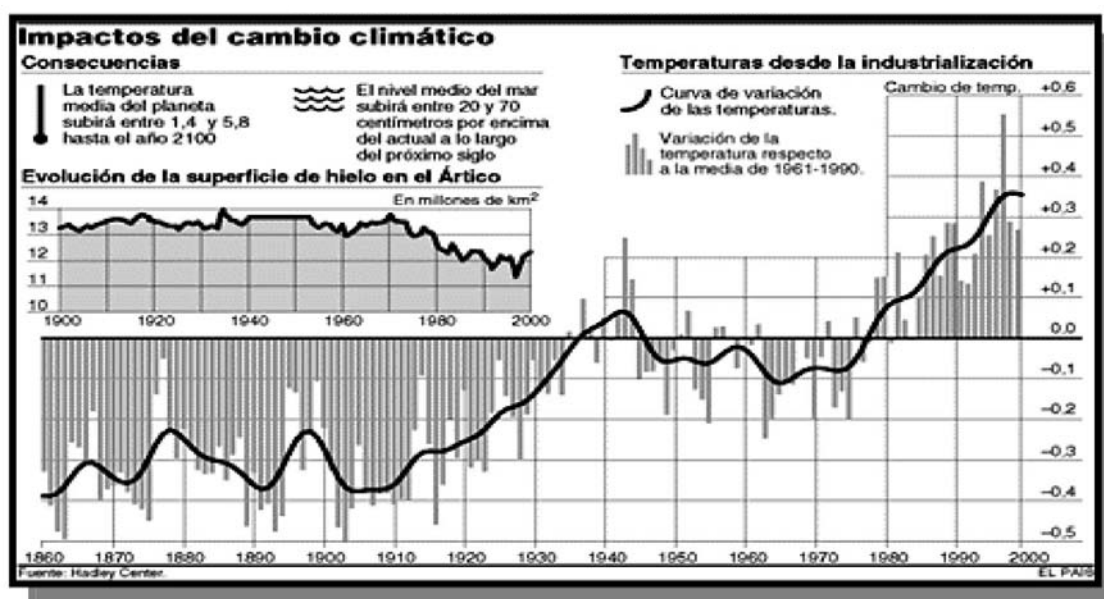
sión de cualquiera de los beneficios del mercado es temporal y no debe en modo alguno atribuirse a la naturaleza del propio sistema. (George, 2001, *Informe Lugano*: 72).

Quienes defienden este punto de vista argumentan, incluso, que en estos momentos ya se dispone de los controles necesarios para evitar la perversión del sistema: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio.

Frente a las argumentaciones anteriores de complacencia y de afirmación en un determinado orden económico, aparecen una serie de datos que nos impiden sentirnos satisfechos de nuestra realidad –aunque se presenten como hechos inevitables–. Conocemos el deterioro actual del medio ambiente y sus efectos devastadores a largo plazo, asociados de forma inmediata al hambre y al aumento de las desigualdades, más acentuadas en determinadas áreas de nuestro globo. También contamos con las suficientes evidencias de que las medidas sobre su protección y control, hasta ahora, han carecido de un desarrollo efectivo (véase gráfico 3):

Los complejos sistemas de los que dependemos como especie –y de los que dependen todas las demás especies– pueden soportar

GRÁFICO 3. IMPACTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO



Fuente: Hadley Center/El País.

una tensión significativa durante un tiempo considerable, pero sólo hasta cierto punto, y no para siempre. (George, 2001, *Informe Lugano*: 64-65)¹⁴³.

Con bastante inquietud, algunos organismos como la FAO han analizado las consecuencias del actual orden económico y, en 1998, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ofreció una serie de datos muy preocupantes: siendo la ración alimentaria mínima por persona de 2.345 calorías diarias, cuarenta y cinco países se encuentran oficialmente por debajo de este mínimo. También se afirma que mil millones de personas sufren hambre y un tercio de ellas de manera severa, y que en los EE UU de Norteamérica la media de calorías diarias es de 3.500, mientras que en el África subsahariana es de 1.700 –quizá por eso, de los dos mil millones de personas que sufren anemia en el mundo, sólo un 0,4% vive en países industrializados–. Asimismo se constata que las desigualdades se han ido incrementando exponencialmente: mientras que en 1960 el 20% de la población mundial correspondiente a los países más ricos gozaba de una renta 30 veces superior al 20% de la población de los países más pobres, en 1995 esta renta se había convertido en 84 veces superior. Esto es, en poco más de treinta años, casi se ha triplicado la diferencia entre el quinto de la población más rico y el quinto de la población más pobre. Si lo que comparamos es el incremento de la renta anual media por habitante entre 1965 y 1980, ha sido de 900 dólares por habitante en los países del norte por sólo 3 dólares en los países del sur. Algunas entidades, entre ellas «Amnistía Internacional, denuncian que 1.300 millones de personas sobreviven con 200 pesetas diarias» (Pérez-Lanzac, 2001: 32).

De manera paralela a estos datos sobre nuestra realidad y a estas denuncias, surgen algunas iniciativas «moderadas» que pretenden ejercer un control «real» de la situación. Aunque se siguen moviendo en el ámbito de

las grandes declaraciones y con pocos avances reales. Un ejemplo lo constituyó la convocatoria que, en 1992, realiza la ONU con la Conferencia de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente. El desarrollo y el resultado de dicha Conferencia fue, una vez más, una operación de «mercadotecnia». Los trabajos previos del secretariado de la Conferencia de Río con el Consejo Mundial de Empresas para un Desarrollo Sostenible no permitieron el establecimiento de un Código de Conducta Medioambiental, argumentándose que «ellas mismas [las empresas] podían asumir la responsabilidad de su propia administración medioambiental y que la asumirían» (George 2001, *Informe Lugano*: 47). Más tarde, en 1997, se llega a la Cumbre Mundial del Clima y a la firma del Protocolo de Kyoto –sobre reducción de gases de efecto invernadero– y al intento de salvación en la Conferencia Mundial del Clima de Bonn (2001), que acabó, no obstante, sin contar con la firma de EE UU.

La política neoliberal, sus prácticas económicas y las consecuencias que llevan aparejadas, se han asentado, formando un cuerpo compacto con una determinada manera de concebir el mundo y las relaciones humanas a la que se le ha otorgado el nombre de *posmodernidad* (Hargreaves, 1996b; Beck, 1998b; Bolívar, 1999e; Vázquez Montalbán, 2001). Con este término se ha querido significar un modo de conducirse una sociedad, en un momento histórico posterior al modernismo que, teniendo su reflejo en las distintas manifestaciones culturales, se caracteriza por una *actitud* reactiva a la modernidad y a lo «moderno». Se trata de un *movimiento* con deseos globalizadores, presente en casi todas las manifestaciones culturales, desde las películas de Quentin Tarantino y Pedro Almodóvar a la arquitectura de Ricardo Bofill, desde la literatura de William Burroughs y John Fowles a la pintura de Guillermo Pérez Villalta, desde la filosofía a la televisión.

¹⁴³ También se afirma que «para satisfacer sus necesidades actuales de alimentos, productos forestales y energía, los holandeses –por ejemplo– necesitan 15 veces más tierras que las que existen en Holanda» (George, 2001, *Informe Lugano*: 64).

En educación, este conjunto de prácticas sociales posmodernas ha impregnado ciertas actitudes relacionadas con la implicación en las tareas docentes, la ética de lo profesional, la responsabilidad, la solidaridad y algunas actuaciones «expertas» que han supuesto el abandono de determinados valores y tradiciones educativas inclusivas. Esto ha dado lugar a que algunas prácticas de integración e inserción educativa hayan sido calificadas de *ideológicas*, connotándolas negativamente, y han sido sustituidas por otros procesos de selección y segregación pretendidamente objetivos. En las prácticas neoliberales los sistemas de selección son considerados la única racionalidad posible. De esta manera, se abogará por las dobles y triples vías de desarrollo curricular, la admisión de la deserción escolar como una respuesta aceptable, la cultura competitiva de la «excelencia», etc.

En nuestra *aldea global* se dan, además, otros fenómenos que nos permiten completar el panorama ideológico y cultural del momento; nos referimos a la *globalización de los mercados* y a la posición de dominio alcanzada por determinados valores económicos y de consumo. Esto se produce en un momento histórico en el que hemos sido testigos de la rápida transformación de la sociedad industrial en una «sociedad de la información», en la que más de 500 millones de ciudadanos del mundo son usuarios de Internet –con la posibilidad de comunicación inmediata– y con una tasa de penetración de un tercio de la población en la Unión Europea (Castells, 2001d).

Un elemento singular de esta posmodernidad, que explica determinadas conductas sociales, tiene que ver con el juego entre posiciones políticas que impregnan su discurso argumental con actitudes y prácticas de flexibilidad, labilidad y relativismo, y que ha encontrado en el término –acuñado por Giddens– de «tercera vía» un lugar para la pretendida alternancia frente al juego tradicional entre las «derechas» y las «izquierdas». Este concepto ha servido, en muchas ocasiones y en algunos de sus aspectos, para sustentar políticas de hora-

rio (de trabajo) flexible, de contrato laboral débil (precario), de profesiones contingentes, de garantías jurídicas lábiles y de propuestas expertas e instrumentales de innovación educativa.

Todo lo expuesto hasta ahora exige, inevitablemente, del individuo y de la sociedad el ejercicio de una serie de habilidades que permitan la conquista de un cierto equilibrio en un marco de enorme competitividad. Este marco, que demanda flexibilidad, ingenio, creatividad, iniciativa y riesgo frente a construcciones convergentes, lleva aparejado un ritmo vertiginoso para las acciones del hombre y de sus organizaciones sociales y un difuso sentimiento de «incertidumbre» por oposición a la seguridad que se generaba desde las certezas «científicas» de la revolución industrial y del modernismo. De igual manera repercute de manera profunda en unas instituciones educativas que, creadas como respuesta social, adquirieron en el modernismo –dentro de ese mundo de ideas estables– todo su desarrollo (Hargreaves, 1996b).

En el periodo que estamos considerando en esta investigación (1995-2000) –y al cual queremos ceñir nuestro análisis–, se asienta en el poder político en nuestro país un pensamiento y unas prácticas que han concretado, en parte, las ideas comentadas. La opción liberal conservadora que lideraba nuestra política de ese momento tradujo una serie de conceptos (sociedad del riesgo, globalización de los mercados, desarrollo sostenible, mercantilización de los servicios...) al ámbito de lo educativo, a las tareas de los centros y del profesorado... incidiendo claramente en su pensamiento teórico y práctico, así como en las posibilidades de cambio institucional. Este liberalismo político, económico y educativo ha propiciado un canto a la *libertad de elección* y a la *autonomía de los centros*, con repercusiones en la incorporación de la competitividad como valor y práctica que deben desarrollar las escuelas propiciando una atención educativa segregada y una sectorización en el mercado de enseñanza (Gómez Llorente, 1998, 1999, 2000). En el Programa del Partido Popular para las

elecciones de 2000 [www.pp.es], bajo el lema de «Una educación para todos», se planteaba la necesidad de:

Reformar la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de lograr elevar su capacidad cualificadora para todos los alumnos, lo cual requerirá: *Modificar el carácter comprensivo del segundo ciclo de la ESO* preservando un tronco común e introduciendo *diferentes itinerarios, orientados hacia la etapa posterior*, que permitan una mejor adaptación a las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos, y la elevación para todos de la calidad de la enseñanza. *Introducir las adaptaciones necesarias en el sistema de evaluación y promoción, con el fin de promover el interés de los alumnos y mejorar los niveles de aprendizaje.*

Reforzar los centros educativos: Reforzar la dirección escolar no significa eludir la participación, sino *hacerla operativa* para los intereses de la escuela pública. Por ello, proponemos: *Reforzar el papel de los claustros en la vida académica de los centros* y consolidar la autoridad moral del profesor. *Ampliar la autonomía de los centros*, particularmente en lo que respecta al régimen de convivencia que permite a cada centro establecer lo que acuerde la comunidad educativa, de conformidad con su problemática y con su evolución temporal. *Impulsar sistemas de calidad en la gestión de los centros públicos* mediante el desarrollo de instrumentos tales como los planes de mejora o las *cartas de servicio de eficacia probada* en entornos educativos públicos (lo destacado en *cursiva* es nuestro).

Este nuevo liberalismo político ha tenido claras repercusiones, también, en el modelo educativo de escuela pública y/o privada sostenida con fondos públicos y en las reiteradas propuestas de incorporación de los modos de gestión privada en lo público (véase López Rupérez, 1994, 1995, 1997, 1998a y 1998b; López, 1997a y 1997b), de las que ya hablamos en el capítulo segundo.

Algunas de estas decisiones de política educativa se han ido concretando –así lo entendemos nosotros– de manera peligrosamente contraria a la función «ética» e «inclusiva» que deben tener las escuelas. Función que se declara en los grandes foros, como en el Plan Marco de Acción de Dakar y en su lema de «educación para todos», en las leyes nacionales –léase el preámbulo de la LOGSE– o en los congresos internacionales. La Declaración del Congreso de Pedagogía (2001), celebrado en La Habana, recoge: «Los delegados reunidos en este Congreso, como primer deber, hacemos un llamamiento a los maestros de nuestra América a luchar incansablemente por la unidad del pueblo, por lograr toda forma de integración posible y batallar porque se modifiquen las políticas que impiden eliminar las causas de los antagonismos que hay en nuestras sociedades, y convocamos a los parlamentos de nuestros países a respaldar y divulgar esta declaración...». Por oposición a estas declaraciones formales se han ido adoptando unos determinados modos de gestión de las escuelas que han supuesto, de hecho, el desarrollo de actuaciones organizativas y curriculares excluyentes. Un ejemplo lo puede constituir la existencia de posiciones educativas elitistas en aquellas escuelas que quieren capturar un mercado dirigido a familias con altas expectativas en el logro de resultados considerados «excelentes» para sus hijos.

Si este juego de intereses de inclusividad/exclusividad lo trasladamos a ámbitos geográficos más amplios, lo podremos observar con mayor perspectiva. Observemos, por ejemplo, echando una mirada rápida al aumento de las diferencias en logros educativos y en habilidades instrumentales entre los distintos sectores de la población mundial: el 20% de las personas más ricas acapara el 93,3 % del uso de Internet (Marchesi 2000b¹⁴⁴); o lo que se manifiesta desde la Declaración del Congreso

¹⁴⁴ Marchesi (2000b: 2):

«El acceso a Internet se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, las personas con menores recursos e inferior formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en

Pedagogía (2001: 8): «Se revela la persistencia de la inequidad en la distribución de los servicios, una baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos y altas tasas de deserción y retención en la Primaria. Por sólo citar algunos datos, en la región del Caribe, el 28% de los alumnos no acaba la escuela Primaria y en América Latina más de 40 millones de personas son analfabetas».

Uno de los primeros pasos que tiene que dar cualquier profesional en tareas de apoyo y asesoramiento tiene que pasar, necesariamente, por el intento de comprender y analizar la sociedad en la que se encuentran insertas las instituciones educativas. Para el presente trabajo de investigación hemos considerado imprescindible conocer el marco cultural y de valores que han guiado las decisiones políticas con repercusión en el tipo de educación que se ha desarrollado en los años comprendidos entre 1995 y 2000. El estudio de este contexto nos aportará las claves necesarias para entender algunas de las conductas organizativas de las escuelas y para desplegar modos de asesoramiento que integren estas referencias en sus principios de actuación. Constatar las ideas sociales, económicas y políticas que han estado presentes en un

determinado momento, analizarlas y conocer cuál ha sido su posible influencia en las instituciones educativas (Escudero, 2001)¹⁴⁵, constituye el objeto de este capítulo, cuya hipótesis que hay que validar es el carácter singularmente contextual de la tarea de asesoramiento. Mantenerse psicológicamente al margen de los procesos de cambio social es algo que genera una profunda ineficacia profesional. Es necesario realizar un esfuerzo de análisis reflexionado y compartido sobre lo que está aconteciendo en la sociedad para poder acercarnos a lo que ocurre en el aula y en el centro educativo.

1. EL PARAGUAS CULTURAL DE LA POSMODERNIDAD

Nos situamos ante un momento histórico o, mejor aún, ante una «condición social» que, disponiendo de una nueva estética y seguramente una nueva ética, enmascara el incumplimiento de las conquistas sociales y de los derechos universales de la modernidad, considerándolos algo ya trasnochado (Habermas, desde una posición *neoilustrada*, critica esta postura que considera interesada y errónea).

la sociedad mundial. Una nueva barrera se alza entre los que más y los que menos tienen y aleja a los unos de los otros. En el momento actual, el 20% de las personas más ricas acapara el 93,3 % del uso de Internet» (véase gráfico 4).

GRÁFICO 4. DESIGUALDADES ENTRE RICOS Y POBRES EN CUANTO A OPORTUNIDADES A ESCALA MUNDIAL



Fuente: Informe sobre desarrollo humano (1998: 3).

¹⁴⁵ Escudero (2001: 12) afirma:

«Dicho de forma resumida, podemos afirmar que el currículum escolar y la organización de los centros educativos son ámbitos cruciales en los que anidan mecanismos potenciales de éxito o fracaso, y también lo son los modos en que se adoptan políticas educativas sobre uno y otro, así como las fuerzas sociales y políticas que pugnan, tanto en la esfera nacional como internacional, por conformar la educación y los sistemas escolares al servicio de ciertos intereses, imperativos y lógicas dominantes».

Este marco de prácticas sociales, políticas y económicas que aparecen cobijadas bajo el paraguas de un pensamiento y actitud «única» de corte neoliberal, encuentra una contestación radical en los movimientos contra la Europa de Maastricht, los de globalización alternativa manifestados en Seattle, Porto Alegre, Gotemburgo, Barcelona, Génova, etc., o los grupos y organizaciones ecologistas, conservacionistas y de apoyo a las cumbres mundiales del clima de Kyoto, Bonn, etc. El escenario de este nuevo pensamiento y de estas nuevas relaciones sociales entre individuos y pueblos pasa a ser, unido a un sentimiento de apropiación «natural y arrogante», el de la *aldea global*, unida vía satélite a través de canales de comunicación (televisión, radio, Internet, etc.). Este nuevo escenario genera, a su vez, una serie de expectativas supranacionales, tanto en los grupos dominantes como en los más contestatarios, que caracteriza a esta nueva realidad o «condición social». El elemento que une las citadas expectativas es la *comunicación continua*, la aparición de una nueva visión de la sociedad, la «sociedad de la información», una «sociedad en red» con un tipo de *e-economía* (economía de soporte electrónico y digital) y una nueva cultura basada en lo que Castells (1998) denomina la «virtualidad real» (la presencia en la distancia). Esta nueva sociedad surge, según el mismo autor, de los efectos de tres procesos aparentemente no relacionados entre sí, pero, de hecho, con una fuerte influencia de unos sobre otros, como han sido el auge de las tecnologías de la información, la crisis de los sistemas económicos que dominaron la guerra fría y la emergencia de nuevos movimientos sociales como el ecologismo o el feminismo. Castells conecta parte de la responsabilidad de la caída de los regímenes totalitarios del Este Europeo al auge de las tecnologías de la información, que contribuyó a rejuvenecer un capitalismo occidental, que, a su vez, generó la puesta en marcha de nuevos movimientos sociales (ecologismo, feminismo, antiglobalización, etc.) con respuestas alternativas al concepto de nación, de democracia y de insti-

tución, en una sociedad patriarcal (paternalista), proteccionista y del bienestar; referencia para la mayor parte del globo. Esto ejemplifica una de las grandes aportaciones de Castells, el concepto de «*construcción en red*» de la sociedad que por su estructura es esencialmente *indeterminada*, aunque estrechamente conexas. Concepto del que nuestro trabajo –expuesto a lo largo de estos capítulos– pretende ser una muestra más, en su aplicación del estudio de los procesos de cambio e innovación educativa.

Esta «condición social» se encuentra impregnada, ante la ausencia de certezas ideológicas y científicas, por un tipo de respuestas organizativas basadas en la flexibilidad –sentimiento contrario al de fidelidad, propio de la sociedad fabril–, en el carácter mutable de las decisiones –el beneficio depende más de la capacidad de previsión y respuesta rápida a las demandas cambiantes del mercado– y en la importancia de lo pequeño sobre lo grande, del *software* sobre el *hardware*. Los «roles» y prácticas profesionales cambian rápidamente, las organizaciones son horizontales, se potencia lo «auto» (Giddens, 1995c). El individuo es considerado la gran solución de la sociedad neoliberal, el auténtico controlador de su empleabilidad, de su utilidad en el sistema y de su inclusión, si bien, por falta de tradición y de anclajes ideológicos, se encuentra en una situación de fuerte crisis de identidad. Para paliar este último aspecto, incluso, se ha pensado como solución en la conveniencia de recrear determinadas ideologías nacionalistas –localistas– que sirvan como referentes de identificación, por oposición visceral a otras recreaciones de las mismas características, aunque de signo contrario.

Este mundo posmoderno rápido e inseguro plantea graves problemas a una escuela dogmática, judeo-cristiana, aislacionista en lo docente, mitificadora de liderazgos y perpetuadora de un sistema estratificado. En gran parte, el futuro de las escuelas depende, precisamente, de cómo afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmo-

dernidad¹⁴⁶. Por nuestra parte pensamos que se requiere, evidentemente, una escuela distinta en donde la colaboración, la cooperación, el protagonismo de la sociedad civil sea algo característico (Giddens, 1999a, 1999b), donde la creación y promoción de vínculos transnacionales entre ciudadanos del mundo sea un hecho, donde el esfuerzo de invención y recreación de una *democracia internacional* y de una *justicia social mundial* (Tribunal Penal Internacional) tenga cada vez mayor espacio en las escuelas. Donde exista, además, una revalorización de las culturas locales, y de las terceras culturas, «un poco de esto, otro poco de eso, tal es la manera como las novedades llegan al mundo, como diría Salman Rushdie»¹⁴⁷.

La escuela que, entendemos, debe ser de «todos» y nunca considerarse terreno de determinadas «profesiones» (Fernández Enguita, 1998a, 1999a), intereses financieros o afanes proselitistas y requiere, por tanto, de la actuación de todos. Su compromiso con la sociedad es muy importante como para dejar que unos pocos lo definan. La escuela, junto con el resto de agentes sociales, tiene una enorme tarea por delante dirigida a la regeneración del tejido social, facilitando el protagonismo de los intereses de los ciudadanos, constituyéndose en portavoz y altavoz de los mismos. La escuela, en su acción transformadora (Freire, 1997b), tiene que, por una parte, sacar a la luz las políticas de exclusión educativa y social y, por otra, facilitar los

mecanismos de construcción del conocimiento para el desarrollo de una ciudadanía que decide lo que quiere, en lugar de consumir pasivamente lo que ha sido decidido por las minorías de elite. Reforzar la democracia en las comunidades educativas y en los barrios, promover un camino de participación democrática internacional con un profundo respeto por los pueblos, sus culturas y sus entornos, conformará esa utopía por la que merece la pena luchar desde la escuela.

Éste es un análisis y un planteamiento contrario a la argumentación actual del *pensamiento único*¹⁴⁸ –única receta de aplicación universal: el credo neoliberal del capitalismo global– (Estefanía, 1998) con el que se suele convergir fácilmente desde la escuela y desde muchas actuaciones de las distintas administraciones en el poder. Las escuelas y el sistema educativo en general siguen haciendo oídos sordos a la necesidad de una profunda democratización. Por una parte, como ya hemos dicho, son herederos de un pasado con una fuerte tendencia a la inmovilidad y al discurso desde las certezas éticas, estéticas e incluso políticas; por otra, se encuentra bajo determinadas presiones que, recientemente, se ejercen sobre ella llevándola a refugiarse en una actitud de poca sensibilidad hacia las situaciones de exclusión y a una falta de compromiso con posiciones más participativas.

Sobre las escuelas se ejercen presiones con las medidas liberalizadoras que se adoptan desde el poder. Citamos algunos ejemplos: en

¹⁴⁶ Hargreaves (1996: 30) señala:

«Las razones de las paradojas del cambio se encuentran en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, está el mundo, cada vez más posindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos en el seno de estructuras opacas e inflexibles. A veces, los sistemas escolares intentan oponerse activamente a las presiones sociales y a los cambios de la posmodernidad. Con mayor frecuencia, procuran responder con seriedad y sinceridad, pero mediante un aparato administrativo enorme y pesado».

¹⁴⁷ Citado por Beck (1998b).

¹⁴⁸ En la contraportada del libro *Contra el pensamiento único*, de Joaquín Estefanía, se resumen las ideas que defiende el autor y que nos sirven de ilustración:

«Lo políticamente correcto hoy es el pensamiento único, una amalgama heterogénea de conservadurismo y liberalismo económico, que se sostiene en asertos tales como la primacía de la economía frente a la política, la identificación del mercado con la democracia, la ausencia de la cohesión social entre las prioridades de las élites, el tratamiento de la persona exclusivamente como recurso humano. Este pensamiento ha sido hegemónico en occidente desde la década de los años ochenta, y ha asfixiado cualquier alternativa ideológica bajo pretexto de su ausencia de cientificidad».

1994, el MEC publica las «77 medidas», y su reflejo, en 1996, con la llamada Ley Pertierra o LOPEGCE; las posiciones de «libre elección» que asume el Gabinete Aguirre y que se consolidan en el Real Decreto 366/1997; en 1998, el MEC adopta decisiones de *privatización de los modos de gestión de las escuelas públicas* siguiendo el Modelo de Gestión de Calidad Total; en 1999, el Ministerio de Educación dirigido por Mariano Rajoy plantea el *debate sobre la ESO*; en 2001, aparecen los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de la ESO y del Bachillerato; y en 2002, se promulga la Ley de Calidad de la Educación. Estas medidas han permitido una reedición salvaje de posiciones «expertas», poco participativas, acrílicas con lo establecido¹⁴⁹ y añorantes de un pasado del que, por una parte, la sociedad reniega, pero con el que, por otra, se encuentra fuertemente ligado. En la sección «En Portada» del diario ABC de fecha 14-XI-1998¹⁵⁰, Luis Riesgo Ménguez escribía:

Han transcurrido más de veinte años desde la instauración de la democracia en España. [...] junto a las batallas ganadas hay también batallas perdidas, junto a las zonas de luz, se aprecian zonas de sombra, y en campos tan importantes como la indivisibilidad del matrimonio, la despenalización del aborto, la disminución de la natalidad, la educación... Y lo más grave es que, con el paso de los años y con un permanente *lavado de cerebro*, el divorcio ha llegado a ser considerado, por no pocos ciudadanos, como beneficioso; el aborto, como algo que en determinados casos puede estar justificado; la disminución de la natalidad como la forma más eficaz de mantener un razonable nivel de vida, *los ataques a la libertad de enseñanza como algo necesario para acabar con*

los injustos privilegios [...] todos estos hechos, estas *sombras*, que nos invaden, perjudican gravemente a la sociedad española, *por lo que sería conveniente reflexionar sobre las razones en favor de la indisolubilidad del matrimonio, a favor de la vida, en favor de la natalidad, a favor de la libertad de enseñanza...* (6 y 7) [lo resaltado en cursiva es nuestro].

En línea con la argumentación neoliberal –como la única explicación de los hechos sociales y económicos– hace algunos años Francis Fukuyama (asesor del Pentágono) afirmaba que la Historia ya había terminado, que la victoria definitiva del modelo neoliberal estaba consolidada y fundamentada en la derrota de los dos modelos que se habían planteado como alternativos: el comunismo y el fascismo. Éstos han desaparecido como alternativas sistemáticas viables al capitalismo liberal occidental. La derrota militar del fascismo en la Guerra Mundial y la derrota política y económica del comunismo representada por la caída del muro de Berlín, suponen, pues, el «fin de la historia» en tanto que historia de las ideas y del conocimiento, donde la victoria es ya completa. El triunfo de la democracia capitalista, liberal y de mercado, sobre sus sistemas antagónicos, comunismo y fascismo, es incuestionable, sostiene Fukuyama en 1992, y, en 1999, escribe: «Este verano se cumple el décimo aniversario de la publicación de mi artículo 'The end of history' en The National Interest, y con ese motivo se me ha pedido que escriba una retrospectiva sobre mi hipótesis original. Desde que se publicó el artículo, mis críticos han exigido con regularidad que reconsiderase mi opinión de que la historia se ha terminado, con la esperanza de que me retracte. Para ellos, expondré mi balan-

¹⁴⁹ Freire (1997a: 21) afirma al respecto:

«La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tomarse como 'casi natural'. Frases como 'la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?' O 'el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo' expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. Este libro, con el que vuelvo a los lectores, es un decisivo 'no' a esta ideología que nos niega y humilla como personas».

¹⁵⁰ La utilización de citas referidas, sobre todo, al periodo 1995-2000 se justifica por la necesidad de ilustrar expresiones de ideas y conceptos culturales que flotaban en el ambiente en el periodo en el que nos encontrábamos asesorando procesos de cambio en las prácticas de centros en los «márgenes», constituyendo el momento «diana», objeto de análisis del presente trabajo de investigación.

ce final: nada de lo que ha sucedido en la política o la economía mundiales en los últimos diez años contradice, en mi opinión, la conclusión de que la democracia liberal y la economía de mercado son las únicas alternativas viables para la sociedad actual»¹⁵¹.

Con todo lo expuesto hasta ahora, no se quiere dar una imagen ingenua, ignorando el hecho de estar absolutamente incorporados en la irreversibilidad de determinados procesos de globalización, y sobre todo –desde nuestro deseo– en un globalismo pluridimensional cultural, económico, político, ecológico y social; pero no queremos dejar de llamar la atención –precisamente por la labor que pueden ejercer las escuelas– sobre el papel de liderazgo que una sola de las dimensiones –la económica– ha llegado a ejercer en nuestra realidad cotidiana. Entendemos que este liderazgo es la expresión de un reduccionismo interesado dentro de un monopolio ejercido por el llamado globalismo financiero; Susan George, en el *Informe Lugano* (2001: 241) escribe: «No sé si nuestro siglo es más maduro, si podemos inventar soluciones no violentas y vencer sin derramamiento de sangre –confío en que sí–, pero sí sé que éste no es el final de la historia y que debemos intentar derribar la tiranía trasnacional antes de que ella nos derribe a nosotros. Como nuestros antepasados, debemos dirigirnos desde la condición de súbditos hasta la de ciudadanos, pasar de ser víctimas a ser actores de nuestro propio destino».

La construcción de la utopía de una «escuela de todos y para todos» con un verdadero protagonismo de cada individuo y de la sociedad en su conjunto en el control de su propio destino, sería la tarea de referencia encomiable para las escuelas. La distancia con esta utopía y su posición «plegada» a la moda de los vientos economicistas explica muchas de las

–racionalmente presentadas– prácticas cicateras de exclusión, de inhibición ante los conflictos sociales, de petición –a gritos– de más disciplina, de aceptación como «agua de mayo» de las recetas de los «gurús» –los expertos, los técnicos, etc.–; que han encontrado lugar propio y con renovadas energías, en la cultura de nuestras instituciones de enseñanza. Las escuelas eluden cualquier reflexión sobre una realidad sustentada en los valores de eficacia y éxito para los incluidos y en el abandono reiterado de las demandas y necesidades –más costosas, menos aparentes y menos eficaces– de los excluidos.

Hasta aquí, hemos aportado suficientes argumentos, datos y opiniones como para no caer en el reduccionismo de promover acciones de mejora escolar y de innovación educativa, de espaldas a toda una serie de prácticas culturales influyentes en la realidad de los centros, asesorando la mejora escolar de una manera «ciega», que podríamos calificar incluso de «culpable complicidad». Se supone que las iniciativas surgidas de un sistema de apoyo son conocedoras de las consecuencias de sus acciones, de sus posibles perversiones y de los «efectos secundarios» de su actuación. Se supone, también, que apuestan por un modelo de escuela, de aprendizaje y de desarrollo humano conocido y compartido por la comunidad educativa con la que trabajan. Por desgracia, esto no suele ser así y, en la mayoría de las ocasiones, no son conscientes, incluso, los propios profesionales de asesoramiento: de ahí la contribución que queremos hacer con este trabajo para mejorar esta situación.

Insistir desde estas reflexiones, que tratan de los procesos de mejora e innovación educativa, en el necesario conocimiento de lo macropolítico, macrocultural, macroeconómico, etc., no obliga a convertir a los profesionales del ase-

¹⁵¹ Fukuyama (1999) continúa afirmando:

«Las situaciones más graves en ese periodo han sido la crisis económica de Asia y el aparente estancamiento de la reforma en Rusia. Pero, a pesar de que estos sucesos constituyen lecciones políticas muy interesantes, son, al fin y al cabo, corregibles mediante la política y no suponen un fracaso sistemático del orden liberal que prevalece en el mundo. [...] El carácter abierto de las actuales ciencias naturales indica que la biotecnología nos aportará en las dos generaciones próximas las herramientas que nos van a permitir alcanzar lo que no consiguieron los ingenieros sociales del pasado. En ese punto, habremos concluido definitivamente la historia humana, porque habremos abolido a los seres humanos como tales. Y entonces comenzará una nueva historia poshumana».

soramiento en agentes con un dominio exhaustivo de datos sobre la realidad social, política y económica en un determinado momento histórico; pero sí a configurarse como profesionales responsables, conocedores y comprometidos con la realidad –actualmente desbordante por su complejidad– que lleven a cabo actuaciones superadoras de cualquiera de los reduccionismos comentados, del inmovilismo, del mantenimiento de los privilegios de unos pocos y de la injusticia que supone cualquier actuación a favor de la exclusión.

Las actuaciones de innovación no pueden ni deben eludir su compromiso con la inclusión, como resultado, o como medio para conseguir la justicia escolar y social. *La inclusión es un objetivo y una práctica de la que hoy más que nunca no pueden desprenderse las instituciones educativas*, a no ser que pretendamos dejar en manos de las instituciones de consumo los grandes supermercados de moda o los medios de comunicación la tarea de ser los valedores de semejante compromiso. Éste no sería su cometido «natural», aunque de hecho hoy día, y como algunos afirman (véase *Informe Lugano 2001*¹⁵²), son auténticas instancias socializadoras.

Hemos apuntando las características de «incertidumbre», cambio acelerado, flexibilidad y riesgo de una sociedad que, con una tremenda complejidad, buscaba hasta hace muy poco la estabilidad a través de instituciones como las escuelas. Estas instituciones no pueden satisfacer hoy dicha demanda; en ellas conviven culturas distintas, prácticas docentes tradicionales e innovadoras, consignas y demandas ante las que se sitúan con la mayor de las perplejidades. En estas escuelas, como ya hemos dicho, es donde actúan propuestas de cambio desde una óptica experta y solucionadora. Este capítulo pretende ofrecer claves

para desvelar los efectos «perversos» de esta línea de actuación –avalada por una pretendida legitimidad posmoderna–, así como apuntar algunas alternativas.

1.1. La globalización

Contamos con muestras evidentes de una acción común y global, de un modo compartido de sociedad que forma parte de un proceso vertiginoso de lo que podríamos llamar «occidentalización»; aunque en sentido genérico se habla de globalización. Estas acciones no sólo tienen que ver con las grandes decisiones, sino con «cuestiones cotidianas», es decir, con lo habitual de las relaciones humanas y profesionales.

Algunos las adornan con tintes de cosmopolitismo cultural; Giddens (2000: 19), por ejemplo, lo explica con una anécdota: «una amiga mía estudia la vida rural de África Central. Hace unos años hizo su primera visita a una zona remota donde iba a efectuar su trabajo de campo. El día que llegó la invitaron a una casa local para pasar la velada. Esperaba averiguar algo sobre los entretenimientos tradicionales de esta comunidad aislada. En vez de ello, se encontró con un pase de *Instinto básico* en vídeo. La película, en aquel momento, no había llegado a los cines de Londres». Kofi Annan (2000) habla de la constitución de una «comunidad internacional», mientras Pániker (2000) prefiere el concepto de «mestizaje».

Estos fenómenos y prácticas culturales compartidas tienen que ver con la vida cotidiana de las escuelas, impregnan lo que diariamente se hace en las instituciones educativas, lo que se piensa en ellas, lo que se habla entre los profesionales, lo que es percibido y valorado por el alumnado y las familias.

Profundizaremos un poco más en este concepto de acción común y global, distinguiendo

¹⁵² «[...] a menudo actualmente, la asimilación en una cultura nacional determinada de los que llegan de fuera, además, en realidad, de los nacidos en el país, ya no se produce por medio de las escuelas, las iglesias, los partidos políticos, las fuerzas armadas, las asociaciones cívicas, los centros de trabajo y toda la gama de instituciones sociales; sólo puede lograrse, sea como sea, por medio de la publicidad, la televisión y el consumismo total, todos los cuales son productos de libre mercado. [...] Muchos pensadores sociales han hecho notar que los centros comerciales son las verdaderas catedrales de nuestra época; que el número de posibles fieles aumenta a diario» (George, *Informe Lugano*, 2001: 80).

el globalismo financiero, o la occidentalización de las culturas del mundo, de la globalización como hecho multivariable, constatando, además, la propia «globalización» de los movimientos más radicales y de lucha contra el globalismo financiero.

Nos situamos, por tanto, ante una complejidad social que entra en las instituciones educativas y que da lugar a multitud de contradicciones organizativas y curriculares que tratamos de explicar desde las claves que ofrece el análisis de una sociedad asentada en la «incertidumbre», en el «riesgo» como un hecho «inevitable» (calculado, pero a la postre imprevisible) y en la complejidad de las redes base de flujos de información electrónica, de nodos y controladores culturales; dentro, a su vez, de una sociedad globalmente soportada por un capitalismo financiero avanzado.

1.1.1. El globalismo financiero y el triunfo del neoliberalismo

El fenómeno de la globalización es un hecho que, como muchos otros procesos sociales, puede y debería tener un efecto positivo sobre el desarrollo real de los pueblos, pero que puede y tiene, en la actualidad, un desarrollo desafortunado en tanto profundiza las diferencias entre la población más favorecida —el «Norte» y el «Centro»— y la que queda más excluida —el «Sur» y el «Este»—. Así se constata cuando se afirma: «'Por una globalización responsable' fue el lema de la cumbre de Davos de 1999, prueba evidente de que, hasta para los anfitriones suizos del Foro Económico Mundial, la globalización tiene mucho de irresponsable» (Sahagún, 2000). Castells (2001c), respondiendo a la pregunta que le hace René Lefort (Director del Correo de la UNESCO) sobre los peligros de deshumanización de la globalización, tal y como se concibe en estos momentos, responde:

Ésta es muy humana y muy creativa para los fuertes y sumamente inhumana para los débiles: provoca una polarización sin precedentes. El nivel de vida, así como los medios culturales y tecnológicos de un tercio de la población mundial, han aumentado considerablemente. Sin embargo, del último Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) se desprende que se han acentuado de manera extraordinaria las desigualdades y la pobreza —se trata de dos nociones diferentes—, así como la exclusión social y la marginación en el mundo en su conjunto, con grandes excepciones como la India, China o Chile. El cuarenta por ciento de los habitantes del planeta vive mal, con menos de dos dólares diarios. Entre ellos, una proporción creciente sufre una miseria aguda y sobre todo una extrema pobreza cultural: es totalmente incapaz de sacar partido de la aparición de la sociedad informacional. Por consiguiente, «humanizar» la mundialización [término de uso más frecuente en la cultura francesa] exigiría orientar la extraordinaria potencia creadora de las nuevas tecnologías, de las nuevas productividades económicas y de la comunicación universal a través de Internet, de modo que no beneficie sólo a los sectores más avanzados, educados y cultos de los países más poderosos. Pero por el momento esta exigencia es una expresión de buenos deseos. Se afirma que habría que actuar de otra manera, pero no existe un verdadero empeño por corregir esos efectos de discriminación, sino todo lo contrario.

Las prácticas sociales y económicas de los países más poderosos del planeta (el Grupo de los siete países más ricos del mundo + Rusia, los países líderes del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial...) tienen su sustento ideológico en el neoliberalismo financiero y en la globalización de la economía. El mantenimiento del desarrollo financiero (*globalismo* económico frente a una *globalización pluridimensional*, véase Beck, 1998b¹⁵³) lleva

¹⁵³ Beck (2000: 27) afirma:

«El globalismo pretende que un edificio tan complejo como Alemania —es decir, el Estado, la sociedad, la cultura, la política exterior— debe ser tratado como una empresa. En este sentido, se trata de un imperialismo económico bajo el cual las empresas exigen las condiciones básicas con las que poder optimizar sus objetivos».

consigo una serie de actuaciones necesarias para su expansión: la continua exigencia de recursos al planeta (puesta de manifiesto por las cumbres de Río¹⁵⁴, Kyoto, Washington y Bonn), lo que supone una mayor explotación de las fuentes de energía y de la producción agraria a gran escala (*Agribusiness*); la necesidad creciente de excedente monetario que permita y obligue a una nueva reinversión para que necesariamente genere más capital... «Los empresarios han descubierto la nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que 'capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos'» (Beck, 1998b: 20) y una moratoria en la globalización política, social, ecológica, científica y digital. Joaquín Estefanía afirmaba recientemente, en una mesa redonda sobre globalización, que más de 5.000 millones de habitantes del planeta no conoce ni disfruta de los beneficios de una seguridad social universal, de lo que se deduce lo parcial que es realmente el desarrollo actual de la globalización.

La imagen y la argumentación que se muestra (los *mass-media* asumen un papel primordial en esta puesta en escena, véase el editorial de *The Economist* del 11-12-1999¹⁵⁵) hacen creer a la opinión pública que este globalismo económico es la única opción para seguir avanzando hacia un modo de vida (*the American way of life*) presentado como el legítimo para el ciudadano residente en el Norte y Centro del planeta, aunque sea a costa de la miseria de amplios sectores de la población. Ésta fue, al menos, la valoración que hizo la representante de EE UU en la Cumbre Mundial del Clima en Bonn, Paula Dobriansky, cuando advirtió que su país no asumiría ningún compromiso financiero rela-

cionado con el Protocolo de Kyoto y no tendría, por tanto, intención de ratificarlo; iría en contra de los intereses industriales de su país. También son éstos los argumentos que se han utilizado por EE UU para no firmar el acuerdo sobre no-utilización de armas biológicas o para relanzar la industria bélica nuclear al negarse a ratificar la prohibición total de armas nucleares y someter a revisión el Tratado ABM con Rusia –EE UU está dispuesto a ofrecer distintos tipos de ayuda militar a Rusia a cambio de que Moscú acceda a revisar algunos aspectos clave del Tratado Antimisiles Balísticos de 1972–, necesario para su proyecto de construcción del escudo antimisiles, en favor de la industria armamentística americana (Vidal-Beneyto, *El País*, 31-VII-01).

Esta concepción de la legitimidad de determinadas aspiraciones, con un fondo individualista y parcial, hace necesaria la puesta en práctica de modos de producción y de relación humana singulares. Desde esta posición adquiere todo el reconocimiento la competitividad, la obtención de riqueza excedentaria –de manera inmediata– para su reinversión y la potenciación de aquellas líneas de desarrollo humano que supongan el menor coste posible y la mayor aplicabilidad al binomio producción y trabajo. Es obvio que, en este marco, los servicios sociales –desde el punto de vista de sus posibilidades para generar excedentes de capital– no producen riqueza inmediata y su desarrollo requiere altos costes, sólo sostenibles o por un capital público procedente de la recaudación de los impuestos de los Estados –lo que cada vez es más difícil (Beck, 1998b)¹⁵⁶– o por su catalogación como servicio privado de cuya «utilización» será necesari-

¹⁵⁴ Véase Fernández Durán (2000: 5):

«El 'desarrollo sostenible', acuñado en la Cumbre de Río, no es sino un intento de maquillaje 'verde' de la necesidad de crecimiento continuo que experimenta el actual modelo económico. Y está claro que no es viable la expansión irrefrenable en un ecosistema finito como es la biosfera».

¹⁵⁵ Ante los hechos de Seattle, por ejemplo, el editorial de la revista *The Economist* (11-12-1999) transmitía la imagen de que los verdaderos perdedores del fracaso de la cumbre iban a ser los «pobres de los países más pobres». La foto de una niña india, inserta en el editorial, intentaba ejemplificar esta interesada aseveración.

¹⁵⁶ Beck (2000: 21-22) afirma:

«Mientras que las multinacionales pueden eludir al fisco del estado nacional, las pequeñas y medianas empresas, que son las que generan la mayor parte de los puestos de trabajo, se ven atosigadas y asfixiadas por las infinitas trabas y gravámenes de la burocracia fiscal. Es un chiste de mal gusto que, en el futuro, sean precisamente los *perdedores* de la globalización, tanto el

rio obtener beneficios económicos, para los que han invertido su capital en dichos servicios. En este caso, pasarían de ser un derecho universal a un derecho particular y privado de aquellos ciudadanos que pudieran pagar sus costes.

La capacidad de decisión de los Estados para equilibrar los desarrollos de un capital centrado en el beneficio se merma de manera evidente¹⁵⁷, se traslada la soberanía al capital, sobre todo al financiero y especulativo, que trasciende las fronteras y que viaja a la velocidad de la luz, sólo se mantiene una cierta vinculación con aquellos estados más fuertes en los que residen las sedes centrales del capital financiero –aunque esta práctica también empieza a abandonarse– y se diseña, a cambio, en todo el planeta, un entorno institucional supraestatal (FMI, BM, OMC, OCDE, G-7+1, UE, TLC, MERCOSUR...) acorde con las necesidades de acumulación de beneficios.

Todo esto significa el triunfo de una concepción actual del desarrollo social y humano lla-

mada neoliberalismo. Esta concepción incide en el carácter «natural» de la globalización económica, comercial y financiera, considerando el desarrollo de los intercambios internacionales como la prolongación normal del crecimiento de las economías nacionales. Datos del Informe de la Organización Mundial del Comercio sobre las tasas de crecimiento de la producción y el comercio en los últimos años ponen de manifiesto cómo en el decenio 1984-1994 la producción se incrementó en un 2,1%, mientras que el comercio lo hizo en un 6,3%, manteniéndose con ello una ratio de crecimiento comercial dos veces superior a la de decenios anteriores.

Esta concepción del crecimiento económico se apoya, en primera instancia, en las teorías de Adam Smith. Para este economista y filósofo del siglo XVIII, el fundamento psicológico del análisis económico reside en la propensión natural del hombre «a trocar, cambiar y ceder una cosa por otra». Esta inclinación propia del hombre exige, en tanto que tal, no ser impedi-

estado asistencial como la democracia en funciones, los que tengan que financiarlo todo, mientras los *ganadores* de la globalización que consiguen unos beneficios astronómicos eluden todas las responsabilidades respecto de la democracia del futuro. Consecuencia: es preciso formular en nuevos términos teóricos y políticos la cuestión trascendental de la justicia social en la era de la globalización. [...] Son precisamente los estados asistenciales bien acolchados los que caen en este insidioso círculo vicioso: deben pagar prestaciones codificadas a un número cada vez mayor de personas –pronto hasta cinco millones de parados registrados solamente en Alemania– al tiempo que van perdiendo el control de los impuestos, porque, en la partida de póquer por su religación local, las empresas transnacionales han acaparado las cartas definitivamente ganadoras. Dichas empresas se subvencionan de varias maneras: primero, optimizando la creación de infraestructuras; en segundo lugar, recibiendo subvenciones; en tercer lugar, minimizando los impuestos, y en cuarto lugar, ‘externalizando’ los costes del desempleo».

¹⁵⁷ Ulrich Beck (2000: 18-19) afirma:

«Pero ¿en qué se funda el nuevo poder de los empresarios transaccionales? ¿De dónde surge y cómo se produce su potencial estratégico?

A nadie se le oculta que se ha producido una especie de toma de los centros materiales vitales de las sociedades modernas que tienen estados nacionales, y ello *sin* revolución, *sin* cambio de leyes ni de Constitución; es decir, mediante el desarrollo simple y normal de la vida cotidiana o, como suele decirse, con el *business as usual*. En primer lugar, podemos *exportar puestos de trabajo* allí donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales a la creación de mano de obra. En segundo lugar, estamos en condiciones (a causa de las nuevas tecnologías de la información, que llegan hasta los últimos rincones de mundo) de desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, así como de *repartir el trabajo por todo el mundo*, de manera que las etiquetas nacionales y empresariales nos pueden inducir fácilmente a error. En tercer lugar, estamos en condiciones de servirnos de los estados nacionales y de los centros de producción individuales en contra de ellos mismos y, de este modo, conseguir ‘pactos globales’ con vistas a unas condiciones impositivas más suaves y unas infraestructuras más favorables; asimismo, podemos ‘castigar’ a los estados nacionales cuando se muestran ‘careros’ o ‘poco amigos de nuestras inversiones’. En cuarto, y último, lugar, podemos distinguir automáticamente en medio de las fragosidades –controladas– de la producción global entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia, lo que supone que los cuadros dirigentes podrán vivir y residir allí donde les resulte más atractivo y pagar los impuestos allí donde les resulte menos gravoso. Y, nótese bien, todo esto sin que medien suplicatorios ni deliberaciones parlamentarias, decretos gubernamentales, cambios de leyes ni, siquiera, un simple debate público. Esto significa, por su parte, el concepto de ‘subpolítica’, entendida no como una teoría de la conspiración sino un conjunto de oportunidades de acción y de poder suplementarias *más allá* del sistema político, oportunidades reservadas a las empresas que se mueven en el ámbito de la sociedad mundial: el equilibrio y el pacto de poder de la primera modernidad de la sociedad industrial quedan así revocados y –obviando al gobierno y al parlamento, a la opinión pública y a los jueces– se traspasan a la *autogestión* de la actividad económica. El paso a la política de la globalización, aún no estipulada pero que escribe en cada caso desde cero las reglas de juego sociales, se ha producido de manera suave y normal y con la legitimación de algo que es inevitable: la modernización».

da por alguna prohibición arbitraria por parte de las autoridades políticas o morales, siendo dicha naturaleza humana lo que hace posible la división del trabajo y, por tanto, la eficacia de la producción, base de la riqueza de las naciones (se dice «de las naciones», no de las personas, lo cual no es sino una sutil manera de enmascarar que se trata de la riqueza de una minoría; Soler, 1999).

En suma, la internacionalización de las economías que denominamos «globalismo» no sería más que la continuación natural de un proceso orgánico de crecimiento iniciado a escala local y del cual la división del trabajo sería el elemento esencial, siendo estimulada por el «lógico» afán de beneficio y el egoísmo natural de los hombres. Recordemos la famosa afirmación de Adam Smith (1994: 46, obra escrita en 1776): «No es la benevolencia del carnicero, el cervecero o el panadero la que nos proporciona nuestra cena, sino el cuidado que ponen ellos en su propio beneficio. No nos dirigimos a su humanidad sino a su egoísmo, y jamás les hablamos de nuestras necesidades sino de su conveniencia». A partir de ahí, la división del trabajo no deja de profundizarse y extiende su red más allá de las fronteras hasta formar un solo mercado planetario.

Sin embargo, no sería aventurado decir que el objetivo de beneficio económico como referente para el resto de la conducta humana nos podría colocar en una cierta «corrosión» en la construcción personal, por estar basada en la práctica del «sálvese quien pueda» y en el mantenimiento del consumo. Proliferan en paralelo, por tanto, las crisis de identidad y las sensaciones de infelicidad colectivas, que han dado lugar, incluso, a la aparición de un enorme número de sectas religiosas y de planteamientos ultraconservadores, fundamentalistas y fanáticos. En la «sociedad del espectáculo» los individuos se relacionan entre sí a través de la atracción presentada, y en función de ésta, configurándose una sociedad de masas, crecientemente atomizada y pasiva. La banalidad y el hedonismo insolidario de la sociedad del «entretenimiento» se consolidan, al mismo

tiempo que progresa la decadencia del concepto de moral individual y colectiva creándose un caldo de cultivo idóneo para la proliferación de toda suerte de comportamientos antisociales, tanto individuales como colectivos.

Hay que desregular la vida social y económica; «necesitamos más flexibilidad» —se dice desde un planteamiento neoliberal—, hay que disminuir el poder del Estado, reducir el gasto público, disminuir drásticamente los impuestos; hay que liberalizar más aún el mercado de trabajo, eliminando todas aquellas medidas que tenían como objeto la defensa de la parte más débil. En suma, liquidar aquello que se denominó Estado del «bienestar». Ahora es cuando se demuestra con total nitidez cómo esa conducta de protección de la ciudadanía no era un elemento natural en la evolución del proceso de acumulación de capital; sino más bien una táctica de «maquillaje» como respuesta a la existencia un sistema alternativo al capitalista (el comunista) que se erigía, quizá de manera más nominal que real, sobre los excesos, injusticias y peligros de ese mercado autorregulador de la vida social, política y económica. Los límites a la dominación y a la explotación que significaba el *Estado del bienestar* en el primer mundo fueron el resultado de una incansable lucha, de una incesante presión desde abajo, para ampliar los derechos políticos, cívicos y sociales limitando el carácter hegemónico y depredador del mercado autorregulador; un logro frente a los esfuerzos hechos desde arriba para erosionar tales derechos al considerarlos trabas al desarrollo natural del mercado. Desaparecida la alternativa (la caída del muro de Berlín se produce el 9 de noviembre de 1989), ya no son necesarios tapujos que legitimen las presiones del mercado: *dejémonos de regulación y demos vía libre a la flexibilidad*.

Ha triunfado el modelo social y único al que el desarrollo humano nos debe conducir —proclaman sus partidarios—. Todo aquel que se oponga será considerado como persona que se resiste a lo más natural, al intercambio con todos; será un individuo xenófobo, autárquico,

iluminado, un visionario que no ha comprendido que *la historia ha acabado* con el triunfo de la democracia liberal. Todo lo demás, fortalecer el Estado y establecer reglas de equilibrio, está trasnochado y obsoleto, el Estado lo que tiene que hacer es flexibilizar el mercado laboral, impedir las deudas presupuestarias y mantener el gasto público en cintura, de tal manera que el mercado vaya ocupando cada vez más espacio y posibilidades de expansión.

1.1.2. La globalización de «todo» y para «todos». La alternativa al globalismo financiero

La tesis de los planteamientos más lúcidos (Toussaint 1999; Beck 1998b; Castells 1998a; PNUD 1998, 1999, 2000) aporta una visión radicalmente distinta de la globalización, en el análisis del pensamiento y de las prácticas expuestas en el apartado anterior. Sus propuestas no apuestan por el olvido de la necesidad real de una mundialización cultural, ética, de la justicia, etc., sino que, por el contrario, su preocupación va más allá en la pretensión de lograr una globalización que abarque y alcance a todos (PNUD 2000).

Como se afirma desde algunos foros, por ejemplo, en la *Mesa Redonda sobre Globalofobia y Globalofilia, pros y contras de la globalización* (Cursos de Verano, Universidad Complutense de Madrid, 2001), los llamados movimientos antiglobalización se autoproclaman como los auténticos globalizadores; desean una globalización plena que supere la financiera, la semiglobalización comercial, la casi nula globalización migratoria (véase *Informe Süssmuth, Der Spiegel*, 28-5-01), la nula globalización democrática, política, cultural, ecológica, digital, de los géneros.

La liberalización y el globalismo económico, disfrazado demasiado a menudo de modernización o de racionalidad, se convierten en la coartada y en el pretexto de un proceso de uniformización mundial. Hemos hablado, anteriormente, de la aspiración al modo de vida americano y de su divulgación a través de los

media que promueven una cultura de masas con los mismos productos de consumo cultural y de diversión (telefilmes americanos, por ejemplo). En este sentido podemos remitirnos, también, a otro término que ha adquirido cierta notoriedad: «Mcdonalización de la sociedad» (Ritzer, 1996).

Esta «aldea global» no puede aceptar un desarrollo de libertades y derechos a distintas velocidades –se afirma desde de los movimientos antiglobalización– requiere la globalización, también, de los derechos humanos y de justicia para exigir su cumplimiento. El profesor Taibo (2001) insiste en la perversión del lenguaje cuando se llama *antiglobalizadores* a los movimientos radicales de globalización multivariable, pues son estos movimientos los que defienden un concepto de globalización compleja que incorpore todo el conjunto de variables sociales, políticas, culturales, económicas, etc., y no sólo financieras.

En todos estos libros (*Informe Lugano*, de la norteamericana Susan George, *La ilusión neo-liberal*, del economista francés René Passet, *Jaque a la globalización*, de la reportera Pepa Roma y *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas*, coordinado por François Houtart y François Polet) se desarrolla la denuncia de la manipulación: la mayor parte de los participantes en la resistencia y en la protesta no son partidarios de una vuelta atrás en la historia, a los proteccionismos defensivos y a etapas autárquicas. Sino que, por el contrario, lo que tratan es de extender la globalización y las liberalizaciones a aquellos campos a los que nunca llega: a la política (gobernar la globalización), a los derechos humanos, a la ecología y el medio ambiente, etcétera. Se trata de proponer una globalización consecuente, no tan mutilada como la que estamos viviendo (Estefanía, 2001: 13).

Con este ideario de globalismo integral, perfilado de manera singular por una amalgama de colectivos sociales –campesinado, sindicatos obreros, grupos ecologistas, movimientos de acción ciudadana, organizaciones feministas, grupos en defensa de los derechos indígenas... a los que hay que sumar, por primera

vez, una nueva generación de jóvenes–, se va construyendo un movimiento de resistencia al globalismo económico y a las tesis neoliberales, que se manifiestan con ocasión de las reuniones celebradas por los grandes árbitros de la economía mundial en Seattle, Gotemburgo, Barcelona, Génova...

Este movimiento va ocupando un vacío de participación social abandonado por los partidos de izquierda y que, bajo el lema globalizador transmitido a través de Internet «¡Protestatarios del mundo, uníos!» (Ramonet, 2001), comparten una idea común: «*no les gusta el mundo en que viven, o no les va bien u ofende su sentido de la justicia*». Se forma así una «red mundial de descontentos» que quieren hacerse oír y, sobre todo, que no se decida su futuro sin su participación: son ellos los que van a «sufrir» las consecuencias. En el «*Human Development Report*» (2000) se afirma: «Los países pequeños y pobres participan, por lo general, en escasa medida, en la formulación de normas económicas a escala mundial, por diversas razones, comenzando con el costo de la participación y de la investigación normativa. Así como en los países se necesita una democracia incluyente para garantizar el respeto de los derechos humanos, el sistema de gestión de los asuntos públicos a escala mundial necesita ser transparente y justo, dando participación a los países pequeños y pobres y liberándolos de su marginación de los beneficios de la economía mundial y la tecnología» (PNUD, 2000, Sinopsis: 10).

Las pretensiones del mal llamado movimiento antiglobalización, aun siendo diferentes entre los distintos colectivos que lo conforman, van en la línea de la protección del empleo y la erradicación de la pobreza (algunas respuestas empiezan a discutirse como la tasa Tobin¹⁵⁸

o sus concreciones en la llamada *Renta Básica de Ciudadanía*). En el Informe del PNUD de 1998 ya se indicaba que un impuesto del 4% sobre el patrimonio de las 225 personas más ricas del planeta permitiría reunir 40.000 millones de dólares. Es la módica suma que habría que invertir cada año en lo «social» en el plano planetario para garantizar al cabo de diez años el acceso universal al agua potable –1.300 millones de individuos no tenían acceso a ella en 1997–, el acceso universal a la educación básica –1.000 millones de personas son analfabetas–, el acceso universal a los cuidados básicos de salud –17 millones de niños mueren cada año de enfermedades que en occidente son curables–, el acceso universal a una alimentación adecuada –2.000 millones de personas sufren anemia–, el acceso universal a infraestructuras sanitarias, el acceso universal para las mujeres a cuidados ginecológicos y de obstetricia.

El movimiento de globalización multivariable o de «antiglobalización financiera» plantea, igualmente, la protección de los mercados nacionales y la condonación de la deuda externa de los países pobres (el *stock* de la deuda supone el 75% del PNB de los países deudores). Eric Toussaint, presidente del Comité para la Anulación de la Deuda del Tercer Mundo, nos aporta datos al respecto, referidos sobre todo al periodo 1997-2000, momento de especial interés en esta investigación:

Nueva crisis de la deuda. Los países de la periferia en los que vive el 85% de la población mundial se ven enfrentados, con escasísimas excepciones, a una nueva crisis de la deuda. La causa inmediata: un aumento de las tasas de interés (mientras que las tasas de interés bajan para los países del Norte, aumentan para los países de la periferia), una disminución de los flujos de dinero fresco y una muy fuerte caída de sus rentas de exportación (causada

¹⁵⁸ En el preciso momento en que se derrumbaba el sistema monetario internacional surgido de los acuerdos de Bretton Woods, James Tobin, un profesor americano de la Universidad de Yale, imagina una herramienta de lucha contra la especulación financiera, denominada desde entonces «Tasa Tobin» (*Tobin Tax*). En 1972, durante un coloquio, este universitario keynesiano, premio Nobel de Economía en 1981, presenta por primera vez su idea de crear un impuesto sobre todas las transacciones de cambio de divisas, «echando un grano de arena» en estos mecanismos, para desalentar «las especulaciones que hacen viaje de ida y vuelta en pocas semanas» ([/www.local.attac.org/moselle/documents/tobin/tobin_es.html](http://www.local.attac.org/moselle/documents/tobin/tobin_es.html)).

por la bajada de los precios de la mayor parte de los productos exportados por los países del Sur y del Este). [...] Los nuevos préstamos concedidos a los países de la periferia por los financieros privados (Tercer Mundo y ex bloque socialista) se hacen caros desde que la crisis abierta en 1997 en Asia del Sur y del Este, ha llegado a Europa Oriental y a América Latina en 1998. Los países de la periferia que tenían aún acceso a los mercados financieros internacionales y que podían emitir títulos públicos en Londres o Nueva York han tenido que aumentar la remuneración que garantizaban a los candidatos a adquirir esos títulos. El empréstito emitido por Argentina en octubre de 1998 en las plazas financieras del Norte garantizaba el 15% de tasa de interés, dos veces y media lo que ofrecían, en el mismo momento, las autoridades del Norte para sus nuevos empréstitos. Sin embargo, los prestamistas privados del Norte y del Sur prefieren comprar títulos de la deuda pública a los Estados del Norte más que a los del Sur o del Este. En definitiva, como a comienzos de los años ochenta, en la precedente crisis de la deuda, el crédito se ha rarificado y se ha hecho más costoso para la periferia. Las inversiones directas extranjeras que se dirigían hacia el Sur y Este asiático (incluyendo China) y hacia las principales economías de América Latina (al precio de un amplio plan de privatizaciones) estaban aumentando de 1993 a 1997. A partir de 1998, ha comenzado un movimiento de repliegue que corre el riesgo de prolongarse en 1999 (las inversiones directas extranjeras en Asia del Sur y del Este han caído más del 30% en 1998 con relación a 1997, y los préstamos han bajado un 14% en el primer semestre de 1998).

Las medidas impuestas por el FMI a las economías y a las poblaciones de los países de la periferia han conllevado una recesión, una pérdida de elementos fundamentales de soberanía nacional y una caída dramática del nivel de vida. En algunos países, han agravado una situación que era ya insostenible para una gran parte de la población. El contraste entre el crecimiento en la remuneración de los poseedores nacionales de capitales y la caída drástica en las rentas familiares populares ha alcanzado proporciones históricas en este siglo xx. En septiembre-octubre de 1998, los poseedores

de la deuda interna brasileña eran remunerados hasta cerca del 50% de tasa de interés cuando la tasa de inflación no superaba el 3%. Capitalistas brasileños y firmas multinacionales, principalmente las instaladas en Brasil, podían tomar prestados dólares al 6% en Wall Street y los prestaban en el interior de Brasil a tasas que oscilaban ¡entre el 20 y el 49,75%! Al mismo tiempo, ponían una gran parte de sus capitales al abrigo de una devaluación en Brasil haciéndolos salir en masa del país (Toussaint, 1999, //users.skynet.be/cadtm y en *Tribunal Da Dívida Externa*: www.Jubileu 2000.org.br).

Los movimientos de «antiglobalización financiera» abogan, también, por la eliminación de las patentes de medicamentos en un África que no las puede pagar (África tiene 22'6 millones de infectados de sida, 12,5 millones de mujeres y 10,1 millones de hombres, en edades comprendidas entre los 15 y los 49 años; con el 10% de la población mundial, el África subsahariana tiene el 70% de los portadores del virus) y por el control económico e impositivo de las multinacionales; de los 40 entes más poderosos del planeta, casi la mitad son empresas. El valor bursátil de General Electric, con 312.000 empleados, supera el PIB de la India, que cuenta con 970 millones de habitantes; las cien mayores compañías suman unos ingresos anuales superiores al producto interior de la mitad de los países del mundo. Insisten, también, en el necesario freno a los movimientos del capital, la defensa imprescindible del medio ambiente, la protección de las minorías étnicas, la reforma de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional –el reparto de votos en el Banco Mundial es el siguiente: 14 países africanos suman el 2%; Estados Unidos, el 17%, pero si se añaden Alemania, Francia, Japón e Inglaterra, suman un 40%– y la desaparición de otros como la Organización Mundial del Comercio.

Este movimiento de grupos organizados, entidades no gubernamentales y colectivos de ciudadanos consigue presentarse ante la opinión pública, con más de 50.000 manifestantes, en Seattle para mostrar su oposición al

acuerdo AMI¹⁵⁹ (acuerdo multilateral sobre inversiones). Felipe Sahagún escribe en el *Anuario de El Mundo* (2000): «En la inauguración de la novena ronda comercial mundial, el 30 de noviembre, en Seattle (EE UU), cristalizaron todas las fuerzas, positivas y negativas, que impulsan y frenan dicha globalización. Desde Vietnam no se había visto una movilización tan importante en la calle. El encuentro terminó en un estrepitoso fracaso». Continuó estando presente con 30.000 manifestantes en Washington, oponiéndose a la celebración de la reunión del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, con 10.000 manifestantes de Praga, en donde se produjo la celebración de la reunión entre representantes del movimiento y gestores del Banco Mundial dirigido por el presidente checo, Vaclav Havel. Consiguen un enorme respaldo social en la organización del Foro Social Mundial de Porto Alegre (Brasil), en enero de 2001, en el que participaron casi un millar de ONG. Están presentes en la Marcha Zapatista¹⁶⁰ a Ciudad de México, en marzo de 2001; en la movilización de protesta contra las políticas neoliberales de los líderes europeos en la reunión de Gotemburgo, en junio de 2001; en las movilizaciones que en el mismo año se producen contra la reunión del Banco Mundial en Barcelona y en los 150.000 manifestantes, de Génova, contra de las políticas desarrolladas por el G7+1.

De todo este complejo entramado de grupos y actuaciones es posible alcanzar una articula-

ción –y ésta es una de las grandes novedades– gracias al establecimiento de redes de comunicación. La capacidad de convocatoria y de conjunción de las acciones está soportada por comunicaciones vía satélite, por telefonía móvil o a través de Internet (páginas web, foros, *chats*, correo electrónico, etc.). De hecho, muchos de los colectivos antiglobalización ([//Kriptopolis.com/lssi](http://Kriptopolis.com/lssi), por ejemplo) ven en la futura Ley de Servicios de la Sociedad de la Información (LSSI), debatida en el Congreso español en septiembre de 2001, el deseo de los gobiernos de controlar también esta red de comunicaciones. Castells ilustra este proceso de coordinación de la siguiente manera:

El movimiento antiglobalización integra una serie de grupos ligados a sus sociedades con sus proyectos específicos, que luego se conectan los unos a los otros. Por un lado, de forma permanente a través de Internet, pero no quiere decir que lo hagan cada día, sino cuando necesitan algo; y, por otro, que a través de Internet convergen sobre un impacto mediático en un momento determinado, como Seattle, como Praga. Esa estructura reticular, multiforme, en que un movimiento se cansa y se va y no pasa nada, y que hay otros que se articulan, es lo que ha dado fuerza al movimiento antiglobalización. Y eso no podría existir sin Internet. Más aún, otros movimientos, como el movimiento ecologista internacional, están organizados en Internet; cada vez más el movimiento feminista está organizado así; el movimiento de derechos humanos... Internet es un instrumento hoy día tan importante para los movimientos

¹⁵⁹ Fernández Durán, en su trabajo sobre *Capitalismo global, resistencias sociales y estrategias del poder* (2000), afirma:

«La convergencia de los movimientos de oposición internacional a la firma del llamado *Acuerdo Multilateral de Inversiones* (AMI), en el seno de la OCDE, que hubiera posibilitado (caso de aprobarse) una nueva vuelta de tuerca adicional de consecuencias nefastas en los procesos de globalización económica y financiera, permitió asimismo la creación de nuevos espacios plurales de coordinación mundial contra el neoliberalismo».

¹⁶⁰ Fernández Durán, en su trabajo sobre *Capitalismo global, resistencias sociales y estrategias del poder* (2000), escribe:

«El 1 de enero de 1994, cuando entra en funcionamiento el Tratado de Libre Comercio, estalla la rebelión zapatista de componente indígena en Chiapas. La periferia de la Periferia. Este hecho, de enorme importancia, va a significar un verdadero acicate en la convergencia y coordinación de los movimientos que cuestionan la globalización económica y el neoliberalismo a nivel mundial, así como en la progresiva consolidación de un nuevo discurso antagonista (antidesarrollista) que tuviera en cuenta la enorme diversidad de sujetos, territorios, recursos, tradiciones, realidades, etc., que componen el complejísimo mundo de finales del siglo xx [...]. Desde la selva Lacandona, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional hace un llamamiento para celebrar, en el verano de 1996, el primer Encuentro Intergaláctico contra el Neoliberalismo y por la Humanidad. Dicho encuentro, y el segundo, que se celebra en el Estado Español, en el verano de 1997, aceleran los procesos de confluencia a escala internacional y permiten organizar la convocatoria, a principios de 1998, en Ginebra, de la llamada Acción Global de los Pueblos (AGP) contra el 'libre comercio'. La primera coordinación mundial, propiamente dicha».

sociales, como lo es para las corporaciones multinacionales. [...] La idea de que la gente puede tener su propia comunicación, con códigos de comunicación no controlables por nadie o muy difícilmente, es una idea muy libertaria, muy profundamente de libertad, casi anarquista [...]. La democracia, tal y como la tenemos, no le molesta a los poderes fácticos de la nueva economía. Otro tipo de cosas, como la participación activa de los ciudadanos, el control social de las inversiones; ese tipo de cosas sí que les molestan. [...] En el grupo [foro económico mundial] de Davos está habiendo una reflexión absolutamente profunda sobre qué representa la globalización. Y explícitamente ellos reconocen que se debe al impacto del movimiento antiglobalización (Castells, 2001b: www.puntog.com).

Todo el descontento e inquietud que hemos puesto de manifiesto, ha ido tomando cuerpo durante los años noventa y explica el despertar activo de las manifestaciones de los años 2000 y 2001. El poder empieza a darse cuenta de su existencia y de su fuerza y sería una enorme torpeza, afirma Fernández (2000), no tener en cuenta sus pretensiones.

Ciudadanos del Sureste asiático, Rusia, Brasil, México, Venezuela, Argentina, Centroamérica, África, etc., sufren la degradación de sus condiciones de vida como consecuencia de las políticas de liberalización salvaje. Para los 400 millones de habitantes de los ex tigres y dragones asiáticos, el FMI significa despido del puesto de trabajo. Una parte de los ciudadanos del mundo (incluida Europa) ponen en cuestión las políticas neoliberales, aunque adoptan formas contradictorias y confusas en algunos casos. La debilidad de la izquierda radical y la sumisión de la izquierda tradicional a los imperativos de la buena salud de los mercados, en la mayor parte de los países del Norte y del Centro, han dado lugar a la aparición de movimientos que desvían la acción y la conciencia de las poblaciones hacia la búsqueda de chivos expiatorios: extranjeros, ciudadanos de otras religiones, etc.

Basándonos en los datos y reflexiones del ya citado presidente del Comité para la

Anulación de la Deuda del Tercer Mundo (Toussaint, 1999), podemos constatar cómo en el periodo 1995-2000 va apareciendo en la opinión pública, tímidamente, una conciencia sobre la necesidad y posibilidad de poner en marcha políticas más solidarias. Una pequeña parte de la población mundial comienza a cambiar de opinión a partir de 1997-98 como consecuencia del fracaso de las políticas impuestas conjuntamente por gobiernos que aplicaban los dogmas neoliberales, los poseedores de capitales nacionales y extranjeros y las instituciones financieras multilaterales.

Se vienen observando algunas formas de resistencia a las prácticas neoliberales. El hecho, por ejemplo, de que el gobierno francés de Jospin decidiese, en octubre de 1998, retirarse de las negociaciones del Acuerdo Multilateral sobre la Inversión (AMI), fue el resultado de una gran campaña de oposición lanzada por múltiples partidos, movimientos y sindicatos en Francia, en EE UU, en el Tercer Mundo y en Europa en general. Se comenzaba a percibir que, por medio de la movilización, era posible hacer retroceder a los gobiernos en sus pretensiones de liberalización progresiva.

Otro índice del giro que comenzó en 1998 fue el comunicado de prensa de 28-8-98 de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (CNUCED), que se pronunciaba a favor del derecho de los países a declarar una moratoria sobre el pago de sus deudas externas. La CNUCED declara: «El país atacado podría entonces decidir una moratoria sobre el servicio de su deuda a fin de disuadir a los 'predadores' y dispondría de un 'balón de oxígeno' que le permitiría poner a punto un plan de reacondicionamiento de su deuda [...]. El artículo VIII de los Estatutos del FMI podría proporcionar la base jurídica necesaria para la declaración de una moratoria sobre el servicio de la deuda [...]. La decisión de imponer una moratoria podría ser tomada unilateralmente por el país sujeto a un ataque contra su moneda». Esta institución no tiene un peso comparable ciertamente al que tienen el G7+1, el FMI, el BM o la OMC; pero,

dando la espalda a los derechos de los acreedores, dificultaría que los gobiernos de la periferia pudieran justificar la aceptación de esa globalización neoliberal.

Determinados colectivos comenzaron también a valorar la conveniencia o no de ciertos gastos de los que la humanidad podía prescindir: en 1997, 17.000 millones de dólares fueron gastados en alimentos para animales domésticos en Europa y en EE UU; 50.000 millones de dólares representan el consumo de cigarrillos en Europa; 105.000 millones, la compra de bebidas alcohólicas en Europa; 400.000 millones, el consumo de estupefacientes en el mundo; 780.000 millones, los gastos militares en el mundo (PNUD, 1998: 41 y 70). Durante el periodo de 1999-2000, dos años que corresponden al Jubileo en la tradición judaica y cristiana (que domina culturalmente el pequeño mundo de los dirigentes del G7+1), se insiste en la necesidad de la anulación de las deudas. Se piden medidas de urgencia: un impuesto sobre las transacciones financieras internacionales (como reivindica la Asociación por una Tasa a las Transacciones financieras especulativas para Ayuda a los Ciudadanos, ATTAC¹⁶¹, la citada «Tasa Tobin»); un impuesto excepcional del 10% sobre el patrimonio de las familias más ricas en cada país; fuertes medidas para controlar los movimientos de capitales; una reducción generalizada del tiempo de trabajo con compromiso de salario y contratación compensatoria; garantía para el acceso universal a la tierra para los campesinos; la igualdad hombres/mujeres, etc.

Algunos líderes mundiales como Kofi Annan (2000) consideran que «permanentemente estamos conectados, somos interdependientes. [...] Sin embargo, todavía existen millones de personas en el mundo que ven esa globalización no como un agente de progreso, sino como una fuerza destructiva; análoga a un huracán en su

capacidad para destruir vidas, trabajo y tradiciones. Y de ahí que exista en muchas ocasiones un impulso de resistirse a ese proceso, acogéndose al refugio de un ilusorio confort en los nacionalismos, fundamentalismos u otros ismos. Enfrentándonos con los beneficios potenciales de la globalización, así como con sus riesgos, enfrentándonos con la persistencia de los conflictos en que los civiles son las principales víctimas potenciales, enfrentándonos con la persistente pobreza e injusticia, debemos ser capaces de identificar aquellas áreas donde la acción colectiva es necesaria para salvaguardar los intereses globales».

Algunos foros, como el del movimiento católico Jubileo 2000, que persiguió la supresión de la deuda externa en los países pobres, se apropiaron de tesis como las de *Eric Toussaint* en su trabajo *Fracaso de las políticas neoliberales y nueva crisis de la deuda, de 1999*, señalando una serie de puntos débiles de las políticas financieras: «Los países llamados emergentes, citados como modelos por el BM y el FMI hasta 1997, han sido afectados, sin embargo, por una grave crisis financiera. [...] Se acentúa la concentración de la riqueza en una ínfima minoría: en sus informes de 1997 y 1998, el PNUD indica el número de ricos que totalizan una fortuna equivalente a un billón de dólares, sabiendo que esta suma equivale a la renta anual de cerca de la mitad de la población mundial. [...] Se agranda el foso que separa a los poseedores de capitales, por un lado, y, por otro, la mayoría de la población. El PNUD realiza una crítica radical del 'thatcherismo' sin citarlo: 'Durante los años ochenta, en el Reino Unido, las distancias (entre ricos y pobres) aumentaron en proporciones jamás vistas en un país industrializado' (PNUD 1998: 33). [...] El mito de las presumidas ventajas de la desregulación del sistema financiero ha salido resentido».

¹⁶¹ ATTAC fue creada en Francia el 3 de junio de 1998 sobre la base de una plataforma que reunía ciudadanos, asociaciones, sindicatos y periódicos. La idea de esa iniciativa nació de un editorial de Ignacio Ramonet: «Desarmar los mercados», publicado en *Le Monde Diplomatique* en diciembre de 1997. Desde entonces, la asociación francesa ha contribuido al nacimiento del movimiento internacional ATTAC, mientras colaboraba con numerosos socios en el mundo. Así es como se organizaron Alter Davos, Planet-Otro mundo es posible y Ginebra 2000-Construyamos un camino hacia otro mundo ([//attac.org/indexes.htm](http://attac.org/indexes.htm)).

1.2. La sociedad de la información y del conocimiento

Lo que hemos expuesto hasta ahora quedaría incompleto si no incorporásemos a la reflexión otros elementos explicativos de los modos de comportamiento de una sociedad que ha entrado en un proceso singular de construcción y reconstrucción, llamado de manera acertada «en red» (Castells 1994, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c). «Red» que está soportada por una serie de flujos de *información* codificados, controlados por determinados «artefactos» culturales, que permiten su apropiación y su conversión sólo a aquellas personas que estén capacitadas para dotar a la información de sentido y utilidad.

Según Castells, nuestra sociedad puede encontrarse en un momento de inflexión en el que, una vez superada la dependencia de las leyes de naturaleza, la supervivencia de la humanidad depende más de los valores culturales y de los modos de relación que va construyendo y/o reconstruyendo. No podemos ocultar nuestra responsabilidad en las perversiones que cotidianamente se manifiestan como resultados de nuestras propias conductas: la pobreza unida a daños medioambientales como la deforestación de la selva tropical o los desechos tóxicos producidos por la sociedad del bienestar en el «Norte» y en el «Centro», el agujero de ozono, el efecto invernadero, la tragicomedia de «las vacas locas» en Europa, las consecuencias de la manipulación genética y de las técnicas de trasplante, etc. En estos momentos el desarrollo de la humanidad comienza a estar en nuestras manos.

Estamos entrando en un nuevo estadio en el que la cultura hace referencia directa a la cultura, una vez dominada la naturaleza hasta el punto de que ésta se revive («preserva») de modo artificial como una forma cultural ideal. Debido a la convergencia de la evolución histórica y del cambio tecnológico, hemos entrado en un modelo puramente cultural de interacción y organización social (Castells, 1998a, Vol. I.: 557).

Beck (1998b: 65) corrobora este argumento cuando afirma:

Quien quiera saber qué experiencia política corre pareja con la percepción de la crisis por parte de los ecologistas se topa sin duda con muchas respuestas, pero seguramente también con ésta en concreto: que se trata de un caso en el que la civilización se pone en peligro a sí misma, cosa no imputable a Dios, ni a los dioses ni a la naturaleza, sino a las decisiones humanas y a los efectos industriales, es decir, a la tendencia de la civilización a configurar y controlar todo. El otro lado de esta misma experiencia es el de la fragilidad de la civilización que, empleada políticamente, puede dar origen a la experiencia del propio destino común. La palabra 'destino' es aquí correcta en cuanto que todos podemos arrastrar las consecuencias de decisiones científicas-industriales (en casos límite); pero es falsa en cuanto que los peligros que nos amenazan son el resultado de decisiones humanas.

IMAGEN 2. LA RESPONSABILIDAD DE LA CIVILIZACIÓN



Forges, *El País*, 10-11-01

Ante tanta responsabilidad, parece pertinente preguntarse ¿dónde y cómo se genera y controla una información que, siendo susceptible de convertirse en conocimiento, debería sustentar las actuaciones éticamente positivas del hombre? Esto nos lleva a reflexionar sobre los procesos actuales utilizados para dar un determinado «formato» cultural a la información en los momentos de su elaboración y de su control, así como los mecanismos institu-

cionales disponibles para convertir la información en conocimiento útil.

1.2.1. Una sociedad de «artefectos» culturales. La construcción de nuevas identidades

Podemos situar la evolución humana en un estadio en el que ha alcanzado la capacidad para *conocer y gestionar la información* generada: cada persona puede ser capaz de convertirla en *conocimiento* específico y útil. Esto se consigue mediante el desarrollo de procesos de reflexión individual y colectiva en los que se toma conciencia de lo que significa tener control sobre el propio desarrollo. Las instituciones educativas y el resto de agencias de socialización reconquistan su razón de ser, y las tareas de enseñar y aprender recobran un compromiso claro con un sentido profundo: contribuir a que cada sujeto tome conciencia del control que debe ejercer sobre la propia conducta individual y social.

Sabemos que esto no sería tarea fácil; además, se trata de un pensamiento algo ingenuo. Considerar que desde las instituciones educativas se puede contribuir a la conquista del sentido de nuestras acciones, a partir de la reflexión individual y colectiva sobre uno mismo y la propia realidad, puede ser sólo un gran deseo, si se contempla a corto plazo. Necesitaríamos la cobertura necesaria de los dispositivos controladores de la cultura. No obstante, es un norte lleno de posibilidades sobre el que ir asentando un modelo de escuela y de sociedad más justa y equilibrada a la que no queremos renunciar.

Castells nos muestra estas dificultades trazando la geometría de nuestra sociedad como una «red de redes» con una tremenda eficacia en su funcionamiento. Esta red estaría conformada por grandes nodos –mercados de la bolsa y centros auxiliares; consejos nacionales de ministros y comisarios europeos; campos de coca y amapola, laboratorios clandestinos, pistas de aterrizaje, bandas callejeras e instituciones financieras de blanqueo de dinero;

canales de televisión, estudios de filmación, periodistas de los informativos, aparatos móviles...– y por flujos de información que permiten y generan el desarrollo y la reorganización del poder. Los códigos que sustentan la información de los flujos y los instrumentos que ejercen el control sobre los flujos de información (Castells utiliza el término de «conmutadores») conforman una realidad, a modo de «artefectos» culturales, que estructuran la red. Los códigos soportan el elemento nutricional de las relaciones entre los nodos. Estos códigos, sus leyes y controles (*conmutadores*) son los instrumentos privilegiados para ejercer y hacer efectivo el poder en esta sociedad en red. Puesto que las redes son múltiples, son los *códigos* y los *conmutadores* que operan en ellas (por ejemplo, el control ejercido por los flujos financieros de los imperios de comunicación que influyen en los procesos políticos) los encargados de estructurar, guiar y/o confundir a las sociedades.

Estos *códigos* y su contenido se construyen y reconstruyen de manera inmediata según la respuesta que encuentran en la audiencia (de ahí la importancia de la imagen «como portadora» de toda acción social y la necesidad de que ésta se halle incorporada en los medios electrónicos). Los contenidos de los valores culturales se construyen en el presente con la misma velocidad con que transitan los flujos de información, con tiempo cero, independizándose de los hechos geográficos e históricos, conformándose y reconstruyéndose al instante. Castells (2000b) –aunque en este caso refiriéndose a la transformación de las relaciones de una producción manufacturada– lo ilustra con el ejemplo de la empresa Zara y el aumento vertiginoso de su capitalización, debida a la reconstrucción inmediata en el rediseño de sus productos ante las reacciones del mercado conocidas gracias a la información que en tiempo cero se le brinda gracias al uso de Internet.

Hay una nueva concepción del *espacio* y del *tiempo*. La tecnología comprime el tiempo deshistorizando la historia. Así, el espacio se

concibe ligado a los procesos de deslocalización por la superación y desaparición de las fronteras geográficas y la hiperconcentración del tiempo real que reduce a la nada todos los trayectos. El trayecto temporal va en beneficio de un presente permanente. El tiempo mundial y el presente único, que reemplazan al pasado y al futuro, están ligados a una velocidad límite, que es la velocidad de la luz. Esto representa «el tiempo de una historia sin historia y un planeta sin planeta, de una Tierra reducida a la inmediatez, a la instantaneidad y a la ubicuidad» (Virilio, 1997: 82).

Es fácil, ahora, darse cuenta de la enorme distancia que se crea entre las personas en su cotidianidad local y la meta-red global. A veces, incluso, de manera independiente de los desarrollos locales particulares, se van produciendo en la red de redes otras concreciones, por ejemplo, de tercera vía, de integración cultural, podría decirse que hasta de mestizaje, sin que éstos se hayan incorporado localmente y, por tanto, generan confusión en el ámbito local.

Por otra parte, aunque en la red se producen cambios vertiginosos y de espaldas a lo cotidiano, no son contraculturales, siempre serán compatibles con los flujos financieros e informacionales que caminan por ella, ya que son sus controladores. No olvidemos que «la sociedad red, en sus diversas expresiones institucionales es, por ahora, una sociedad capitalista. Es más, por primera vez en la historia, el modo de producción capitalista determina las relaciones sociales en todo el planeta. [...] este tipo de capitalismo es profundamente diferente de sus predecesores históricos. Posee dos rasgos distintivos fundamentales: es global y se estructura en buena medida en torno a una serie de flujos financieros» (Castells, 1998a, Vol. I.: 551-552). Las propuestas culturalmente incompatibles con el modo de producción capitalista –porque no incorporan aumento de producción y/o consumo– serán rápidamente excluidas (el *indigenismo*, por ejemplo; véase Aznárez, *El País*, 11-3-2001), no estarán incorporadas a la red;

por tanto, no tienen lugar en este planeta, no existen, son prescindibles.

En estos momentos se produce una convergencia, en el tiempo, entre el estadio de evolución en la organización de una sociedad capitalista y el avance tecnológico, lo que ha permitido el desarrollo de esta nueva sociedad en red. El instrumento más claro de soporte tecnológico lo constituye *Internet* como filosofía y como desarrollo práctico. Aunque, no podemos decir que sea esta tecnología la que ha estructurado las nuevas relaciones sociales, ya que –según Castells– parece ser más bien al contrario, que le ha prestado la infraestructura material para su expansión, sin ella no hubiera podido desarrollarse. Giddens lo conceptualiza como «estructura estructurante», entendiendo que se produce una conformación mutua.

Esta tecnología ha generado algunas de las propiedades de la red, como el «indeterminismo de la propia red». Castells (2001b) lo explica exponiendo la posibilidad que ofrece *Internet* para mantener y abastecer, incluso, flujos de información en oposición al uso actual de la red, y el relevo continuo en la tarea bajo una iniciativa no planificada: «*Internet* se ha convertido en un instrumento de acción social, que cambia la forma de organización de cualquier movimiento. Por ejemplo, el movimiento obrero industrial no se puede pensar sin la existencia de la fábrica, como gran organización de trabajo, de condiciones estandarizadas... Bueno, el hecho de que *Internet* sea el instrumento fundamental de organización de movimientos sociales, lo mismo que lo es para la empresa, cambia el carácter del movimiento, hace a los movimientos reticulares, multiformes; genera un debate sin generar organización permanente» (Castells, 2001b, www.puntotog.com).

La «red» sobre la base de esta tecnología permite la flexibilización y la reacomodación de la estructura. Las comunidades de internautas se organizan en la red sobre la base de constituir comunidades flexibles de intereses, en las que se permite el relevo y en donde lo

importante no es la estructura (partido político, asociación, etc.) sino la tarea, la confluencia de intereses y acciones. Las posibilidades de conformar comunidades de internautas tienen una escala mundial. Ahora es posible construir las utilizando como dimensiones geográficas el espacio global de los flujos (similar de la geometría de las redes) y el tiempo cero. Esto permite interconectar a las personas, fijadas en localizaciones físicas, para la construcción de códigos e intercomunicadores con posibilidad de ejercer, como hemos dicho, la resistencia a las decisiones de la meta-red y de cuyos logros y manifestaciones encontramos ejemplos en los llamados movimientos antiglobalización y en sus modos de organización. «El poder funciona en redes globales y la gente tiene su vivencia y se construye sus valores, sus trincheras de resistencia y de alternativa en sociedades locales. El gran problema que se plantea es cómo, desde lo local, se puede controlar lo global, cómo desde mi vivencia y mi relación con mi mundo local, que es donde yo estoy, donde yo vivo, puedo oponerme a la globalización, a la destrucción del medio ambiente, a la masacre del Tercer Mundo en términos económicos. ¿Cómo se puede hacer esto? Pues bien, Internet permite la articulación de los proyectos alternativos locales mediante protestas globales, que acaban aterrizando en algún lugar, por ejemplo, en Seattle, Washington, Praga, etc., pero que se constituyen, se organizan y se desarrollan a partir de la conexión a Internet, es decir, conexión global, de movimientos locales y de vivencias locales. Internet es la conexión global-local, que es la nueva forma de control y de movilización social en nuestra sociedad» (Castells, 2000b, //elnorte.iespana.es/el norte/docu/a001.htm).

El nuevo poder se encuentra en el control y dominio de los códigos que se manejan en los flujos de información facilitados por los controladores de la estructura y en la imagen que trasladan de determinadas identidades aceptadas. Los códigos y sus contenidos representan concepciones culturales del mundo y

valores humanos que conforman la energía de dominio para unos y de resistencia para otros. La única manera de resistir y de elaborar proyectos culturales radicales –base de una nueva sociedad– es con la construcción de códigos propios que, basados en la geografía, en la historia y en las experiencias cotidianas, permitan el desarrollo de distintos procesos de identificación desde lo local para los colectivos de personas. La conformación de comunidades generadoras de identidad en donde, desde la reflexión y el diálogo, se puedan pactar contenidos normativos y éticos, en lugar de la imposición cultural procedente de estructuras más o menos tradicionales de organización de la sociedad (grandes estados, organismos internacionales, grandes empresas, etcétera).

Es necesario, por tanto, la construcción de nuevas identidades colectivas e individuales en torno a valores positivos de desarrollo humano que permitan el diálogo, de manera dialéctica, con los códigos de otras identidades similares y con la identidad geométrica y ahistórica de la meta-red que conforma la sociedad global. Estamos hablando de la construcción de nuevas identidades que hoy están en germen, con muestras palpables en las comunidades religiosas, nacionalistas, étnicas, territoriales, feministas, de identidad sexual, ecologistas, antiglobalización, etc., organizadas sobre la base de códigos culturales alternativos. Nuevas comunidades que utilizan, a veces, como referentes, o estandartes, a líderes «profetas», de muy distinto signo, como el comandante Marcos, Sergéi Kovalov, el cantante Sting, etc. (Castells, 1998a, Vol. II: 400). En otras ocasiones se construyen sobre la base de una organización interconectada, descentralizada de movimientos sociales –a nuestro juicio, este modo de emergencia tiene un enorme potencial–, que conforman códigos culturales y se movilizan en campañas y actuaciones ante las «turbulencias» que, en los flujos de información, se producen en una red con identidades distintas. De esta manera, se puede conformar, por ejemplo, un movimiento

por «una cultura verde», o por el desarrollo de «las redes de mujeres», o «la promoción y apoyo a los grupos gay», o por «una cultura de erradicación de la pobreza», etc.¹⁶².

Con el análisis realizado hasta aquí estamos en condiciones de entender una faceta importante de la situación actual de una sociedad cuya posibilidad de transformación se encuentra en el desarrollo y promoción de estructuras horizontales de comunicación, es decir, en la potenciación de las relaciones sociales entre iguales. Hablamos de una estructura social urbana¹⁶³ –como apuesta Castells, 2000a– que supere lo propiamente comercial, que sea el resultado de una educación para la transformación personal y social en una ciudad con vivencias comunitarias, con abundancia y calidad de servicios públicos, y con una fuerte sensación de calidad de vida. Se constituiría, de esta manera, la base para mantener el interés de los ciudadanos en el imprescindible desarrollo de la innovación y del conocimiento, única manera de asegurar el desarrollo de la humanidad.

Estas nuevas comunidades de intereses construidas y conformadas sobre la base de la experiencia compartida, podríamos decir dialogada (Habermas, 1985), se convierten en

referencias colectivas de resistencia y, a veces, en proyectos frente a la imposición de identidades no negociadas, producto de la relación entre actores sociales y mediáticos, instituciones y movimientos culturales, a través de imágenes, profetas y amplificadores intelectuales. Estas nuevas comunidades se convierten en realidades que deben construir los individuos de manera múltiple en y con sus experiencias cotidianas. La lógica de red y su sustrato electrónico se sitúa como una base más para la construcción de estas comunidades locales –y, por *ende*, de las comunidades educativas o de «aprendizaje» (Grupo CREA)– y para mejorar su funcionamiento. Internet no sustituye las relaciones humanas cara a cara, sino que permite que se profundice en ellas, «hay un efecto acumulativo entre sociabilidad real y física y sociabilidad virtual» (Castells, 2000b: //elnorte.iespana.es/elnorte/docu/a001.htm)¹⁶⁴. Al hablar de «comunidades de aprendizaje» nos estamos refiriendo a la construcción de identidades pactadas en el seno de cada comunidad educativa. Comunidades que, promoviendo la construcción conjunta de proyectos de identidad para sus miembros, faciliten las referencias necesarias para los sujetos que se encuentran en proce-

¹⁶² «Es este carácter descentralizado y sutil de las redes del cambio social el que hace tan difícil percibir e identificar los nuevos proyectos de identidad que están en camino. Como nuestra visión histórica está acostumbrada a los batallones ordenados, las banderas al viento y las proclamas de cambio social que siguen un guión, nos sentimos perdidos cuando nos enfrentamos a la sutil penetración de los cambios incrementales de símbolos procesados a través de redes multiformes, fuera de las sedes del poder. En estos callejones traseros de la sociedad, ya sea redes electrónicas alternativas o en redes populares de resistencia comunal, es donde he percibido los embriones de una nueva sociedad, labrados en los campos de la historia por el poder de la identidad» (Castells, 1998a, Vol. II: 402).

¹⁶³ Domínguez (2001):

«Según las proyecciones de la ONU, en el año 2025 se pasará del 45% de habitantes urbanos actuales al 60% de la población mundial: en América Latina se llegará al 83%; en África, al 52%; en Asia, al 49%. De las 114 ciudades actuales de más de un millón de habitantes se pasará a 640 en 2025. Una cuarta parte de la población humana vivirá en ciudades de más de 4 millones de habitantes. Las 25 ciudades más grandes del mundo tendrán entre 7 y 24 millones de habitantes».

¹⁶⁴ «Estudios más de tipo panel, como los que realiza el principal investigador de sociología empírica de las comunidades de Internet, Barry Wellman, de la Universidad de Toronto, muestran la realidad de la vida social en Internet. Cuando intenta medir qué influencia tenía Internet sobre las otras sociabilidades, encontró algo que contradice los mitos sobre Internet. Es lo que él llama 'cuanto más, más', es decir, cuanto más red social física se tiene, más se utiliza Internet; cuanto más se utiliza Internet, más se refuerza la red física que se tiene. Es decir, hay personas y grupos de fuerte sociabilidad en los que es correlativa la sociabilidad real y la virtual. Y hay personas de débil sociabilidad, en las que también es correlativa la débil sociabilidad real y virtual. Lo que ocurre es que, en casos de débil sociabilidad real, hay algunos efectos compensatorios a través de Internet; es decir, se utiliza Internet para salir del aislamiento relativamente. Lo que algunos estudios hacen es medir esta correlación, y constatan que se trata de personas que utilizan mucho Internet, que están aisladas socialmente; por tanto, Internet aísla. El proceso de causalidad es distinto, Internet se utiliza como medio para aquellas personas aisladas, pero fundamentalmente hay un efecto acumulativo entre sociabilidad real y sociabilidad física –porque la virtual también es real– y la sociabilidad virtual. La otra serie de estudios, como los realizados por Marcia Lipman, en Berkeley, que ha estudiado cientos de comunidades virtuales, señala otro dato fundamental, y es que las comunidades virtuales son tanto más exitosas, cuanto más están ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes juntos» (Castells, 2000b: //elnorte.iespana.es/elnorte/docu/a001.htm).

so de aprendizaje institucional (el alumnado, las familias, el profesorado...). Estos procesos de construcción permiten la conformación individual y colectiva de personalidades en continua reconstrucción, en lugar de individuos adaptables a una serie de roles sociales establecidos en otros momentos y que ahora carecen de sentido.

Se hace necesaria una nueva práctica política de gestión del cambio que nos pueda llevar a la construcción de identidades de resistencia –y su transformación en comunidades con proyecto– con códigos y prácticas culturales que, entre otros aspectos, puedan situar, por ejemplo, la tecnología al servicio de los valores, las necesidades y los deseos de las personas. Una nueva práctica de gestión de los cambios que asuma que éstos se juegan en la mente de las personas, conformada sobre la base de ideas; éstas tienen que ver con códigos transmitidos a través de los medios de información y de comunicación que, para ser efectivos, deben provenir y afianzarse en el análisis individual y colectivo con y sobre la experiencia vital y cotidiana de unas personas que se encuentran insertas en la era de la información. ¿Cuál podría el papel de las instituciones educativas en esta nueva empresa de reconstrucción de identidades sobre la base del análisis de lo cotidiano? Entendemos que sería crucial, aunque en ningún caso el único factor, y tendría que dotarse de formas de actuación radicalmente distintas de las que rutinariamente hoy se despliegan en la mayoría de las escuelas. Las disfunciones de estas escuelas, así como sus consecuencias, las sufrimos todos y las «soportan» sus profesionales a la hora de desarrollar su tarea habitual (falta de motivación hacia el aprendizaje, desvaloriza-

ción de determinados contenidos de la tradición «culta», absentismo, fracaso y violencia escolar, aplicación de medidas salvadoras o «expertas» a problemas de comunicación, de diálogo y de pacto; aparición del síndrome del *burn-out* en el profesorado, confusión en las expectativas y pretensiones familiares, etc.). Son cuestiones que afectan a los estudiantes y a las comunidades educativas en su totalidad.

1.2.2. Las instituciones educativas en la «sociedad red»

Hemos situado esta sociedad en la red, soportada por flujos de información y en la que recobra un nuevo sentido, como referencia, el *contexto cercano*, que en estos momentos de la historia puede ser real o virtual (Flecha y Elboj, 2001). Ya en 1934 Mead establecía que el contexto inmediato se convierte en el elemento privilegiado de interacción e influencia para la conformación de las ideas y prácticas de los sujetos. La reflexión crítica sobre la realidad cotidiana permite superar la tipificación de los conceptos culturales otorgados (fenomenología de Schütz, 1967) o los patrones de organización de las instituciones colectivas (teoría de la estructuración de Giddens, 1993).

Frente al determinismo colectivista marxista, consideramos –al igual que Giddens (1995c: XVII)– el valor estructurante y estructurador de las prácticas sociales y organizativas, basadas en la premisa de que el dualismo –sujeto y objeto social; individuo y sociedad–, en tanto que realidad *construida* y en tanto que entidad *dada*, debe ser concebido como una «dualidad de la propia estructura»¹⁶⁵. Por tanto, nos

¹⁶⁵ Morante (1998) lo describe, diciendo:

«La sistematización de sus conclusiones, conocida como *teoría de la estructuración*, puede contemplarse como un serio, profundo y meritorio esfuerzo por reorientar el viejo problema de la relación entre el individuo y la sociedad, entre subjetivismo y objetivismo, entre la sociedad en tanto que realidad 'construida' y la sociedad en tanto que entidad 'dada'. Como no podía ser de otro modo, sus publicaciones más recientes y sustantivas –en las que, por cierto, ofrece una interpretación de la trayectoria de desarrollo del mundo actual según la cual la modernidad, lejos de disolverse en una posmodernidad amorfa, se habría radicalizado– echan sus raíces de manera nítida y manifiesta en aquel sustrato estructuracionista.

[...] Una conclusión evidente es la reafirmación de un margen de maniobra para las personas, aunque éste no sea dilucidable de espaldas al contexto histórico específico. Empero, margen de maniobra no es en ningún aspecto sinónimo de libre albedrío. Enriqueciendo el concepto de restricción estructural con los ya citados de 'consecuencias no buscadas', 'conciencia práctica'

situamos en una postura optimista respecto a la posibilidad de transformación y cambio social, no desde la ingenuidad, sino desde un posicionamiento activo. La razón de existir de las instituciones educativas sería la construcción cotidiana de esa transformación social y la legitimación y conservación de todo aquello que sea éticamente valioso.

Se otorga una gran importancia al concepto argumentado por Giddens (1995c) de «co-presencia», entendido como relación «cara a cara» que explica las *rutinas* de conducta y, a la vez, la posibilidad de la reflexión sobre ellas. Este autor entiende «la integración social como la sistematicidad en circunstancias de co-presencia» (Ibíd.: 58), de lo que se deduce su importancia para las situaciones de interacción sistemática, como son las actuaciones educativas formales e institucionales. La reproducción social que se extiende temporal y espacialmente tiene sus raíces en el carácter sistemático de lo más cotidiano, en la posibilidad de interacción directa, inmediata y global de los individuos sin la necesidad de una presencia corporal en el mismo espacio físico (télex, teléfono fijo y móvil, Internet, etc.). La interacción de «co-presencia» constituye la más común y más prometedora forma de interacción entre los individuos en una sociedad que requiere generar multitud de códigos culturales de identidad, dentro de un pacto global

de respeto por los valores de justicia y solidaridad expresados, por ejemplo, en la Carta de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos.

Los contextos inmediatos, o *virtualmente* inmediatos, permiten ejercer la resistencia y elaborar proyectos culturales propios, gracias al análisis, conocimiento y toma de conciencia (Giddens lo llama «conciencia práctica», y Freire, «concientización») de que lo cercano puede ser significativo para el desarrollo ético, moral y normativo. *El análisis de lo cotidiano, por el sentido que tiene para cada sujeto, posibilita la construcción de códigos singulares y específicos, frente a un discurso teórico –estándar– no llevado a la práctica y de cuyo análisis no podríamos extraer las claves necesarias para la transformación de lo cotidiano*¹⁶⁶. El metadiscurso sobre determinados aspectos del «deber ser» suele enmascarar las conductas reales de los sujetos. Éste no es el discurso de interés desde un planteamiento dialógico-transformativo de la educación. Sin embargo, este discurso de «maquillaje» ha sido el que ha utilizado y del que ha abusado la escuela-industrial. Es un discurso que se sigue añorando, con bastante vehemencia. Baste analizar el debate de la ESO en Internet o las conclusiones sobre las *Jornadas de la ESO* publicadas en la Red por la Secretaría de Educación del MEC o el Informe de la

y 'rutinización', Giddens pone de relieve el profundo entrelazamiento que ata los quehaceres cotidianos con la duración y solidez de las instituciones. Las consecuencias no pretendidas pueden convertirse en condiciones inadvertidas de actos ulteriores, propiciatorias de una realimentación no reflexiva de los mecanismos de reproducción colectiva. Las ejecuciones rutinarias aferradas a la conciencia práctica abundan en la misma dirección de la continuidad social. Ahora bien, para nuestro autor, esta persistencia, real, no es una necesidad lógica. Pese a que con frecuencia los sujetos no son conscientes de que su obrar ordinario coadyuva a la reactualización de las estructuras sociales, tienen abierta la posibilidad de tematizar sus contribuciones a las circunstancias y modificar sus prácticas en función de tales ideas. La división entre conciencia discursiva y práctica no es rígida. Diversas experiencias de socialización y aprendizaje pueden desplazar el umbral. Viene esto a significar que «reproducción» no es una noción explicativa. Toda reproducción es contingente e histórica.

¹⁶⁶ Morante (1998) comenta:

«En cuanto al proceloso océano de los fines educativos, nos contentaremos con enunciar unas breves ocurrencias. Si el entendimiento que poseemos las personas acerca de las circunstancias de nuestra vida no es sólo una mera descripción sino también algo consustancial a nuestro comportamiento, parece fundamental desde una óptica pedagógica interrogarse por la 'calidad' de los esquemas manejados en los diversos ámbitos de la cotidianidad. Si las enseñanzas no persiguen enriquecer discursivamente la conciencia práctica en la que se amparan los sujetos en los escenarios de sus actividades ordinarias, se habrá renunciado a introducir alguna cuña, por minúscula que sea, en los ciclos de reproducción no intencional de pautas institucionalizadas, alguna de ellas quizá impugnables. Si el conocimiento tiene una función crítica, viene a declarar Giddens, no es otra que la de ayudar a los individuos a aprehender mejor las condiciones causalmente involucradas en la producción de sus acciones, así como el modo en que contribuyen a su mantenimiento, de tal guisa que puedan insertar un plus de racionalidad a la hora de sopesar sus posibilidades de actuación. Estos asuntos reclaman una reflexión reposada. A fin de animarla, no estaría de sobra elegir como un interlocutor más a este pensador británico. Un autor para quien 'la formulación de una teoría crítica no es una opción', y que, dicho sea de paso, ha polemizado con Habermas respecto a los contornos de esa teoría».

Comisión de Humanidades o el de la Real Academia de la Historia, o los Reales Decretos de reforma de los currículos de ESO y Bachillerato, etc. Este posicionamiento pretende seguir conformando personalidades «adaptadas», en una «educación bancaria» diría Freire; es decir, depositando en el alumnado unos contenidos como si se tratara de «domesticar» a las personas.

A partir de aquí podemos ya trazar un norte: tomar conciencia del control que podemos conquistar sobre el propio desarrollo personal y social, generando códigos culturales específicos para la interpretación de la realidad. También se va perfilando un camino: comunidades educativas insertas en los entornos inmediatos, herederas de una historia y de una determinada configuración geográfica. Y todo ello siguiendo un método de trabajo: el análisis crítico y colectivamente dialogado de la realidad cotidiana con el fin de contribuir a su transformación. Existen, además, otros elementos de soporte que tienen que ver con un enfoque sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Álvarez, 1987; Bruner, 1991; Cole y Scribner 1974; Cubero y Santamaría, 1992; Davidov, 1988; Leontiev, 1984; Martínez, 1999; Vygotsky, 1979 y 1982; Wertsch, 1989, etc.). Este enfoque nos permite pensar en una cierta capacidad para construir contenido y sentido de identidad en aquellas comunidades que quieran elaborar códigos culturales propios. El desarrollo de los procesos psicológicos sería el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura en un proceso de construcción de los significados que atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones propias y de los demás. El conocimiento específico sería un proceso de construcción y apropiación personal compartido con otros procesos de construcción de otros individuos de la misma cultura. «Los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos, se apropian de ellos o los hacen suyos. Esta distinción es importante y conviene analizar la diferencia entre la adaptación y la apropiación. Mientras que la adaptación se refiere a una aceptación pasiva de las

condiciones ambientales que afectan al organismo, la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo». (Martínez, 1999: [//redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenidomtzrod.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenidomtzrod.html)).

Las instituciones educativas, en esta sociedad en red, pueden y necesitan propiciar entre sus miembros formas y prácticas de pensamiento y acción que, habiendo sido aceptadas por un grupo cultural, por una comunidad de referencia, constituyan nuevas maneras de enfrentar los problemas y generar formatos culturales comunes que posibiliten referencias de identidad. El contexto escolar puede y debe animar actuaciones que pongan en juego análisis y actuaciones de cambio que ejemplifiquen procesos más complejos de transformación de códigos culturales y de flujos de información en la vida adulta.

La educación no es solamente poner al niño en la escuela o que haya buenas escuelas. La educación, en primer lugar, es que, a partir de un desarrollo del sistema educativo, sea una educación capaz de producir gente con autonomía de pensamiento y con capacidad de autoprogramación y de adquisición de conocimientos el resto de su vida. [...] no es solamente la escuela como elemento de educación, sino es la idea del conjunto de una sociedad local, a través de una serie de interacciones, incluyendo actividades culturales, incluyendo relaciones con los medios de comunicación, incluyendo elementos de animación ciudadana. Es el conjunto del sistema de relaciones sociales locales que produce un sistema de información interactiva, que desarrolla la capacidad educativa en un sentido amplio y no simplemente de adquisición de conocimientos (Castells 2000a: [//www.fbg.ub.es](http://www.fbg.ub.es)).

Las posibilidades de la exclusión o no del sistema red está, según Castells (1998, Vol. I.: 375), en «la educación y en la capacidad de acceder a niveles superiores de educación [...]». La educación es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y acceder a las fuentes y métodos

para adquirir dicha cualificación». La educación es la cualidad crucial para diferenciar los dos tipos de trabajadores que se generan en esta sociedad: el «genérico», asignado a una tarea determinada –sin capacidad de reprogramación, puede ser remplazado por máquinas o por cualquier otra persona, es prescindible individualmente, aunque colectivamente imprescindible para el proceso de producción; es una fuerza de trabajo temporal–, y el trabajador «autoprogramable», que incorpora el conocimiento y la información –posee educación y puede reprogramarse hacia las tareas, en cambio constante, del proceso de producción; es una fuerza de trabajo permanente–. Las consecuencias de todo esto en la estructura y relaciones de clase son profundas y complejas.

Frente al modelo de institución educativa propuesto, basado en la construcción de nuevas identidades y en el apoyo a la inclusión, la escuela real sigue con su tendencia al *aumento de las desigualdades y a la polarización social*. Contribuye con sus rutinas a la diferenciación entre trabajador autoprogramable y genérico, a la individualización del trabajo, «a la exclusión social y a la separación siguiendo la lógica del mercado entre las redes globales de los flujos de capital y la experiencia humana de las vidas de los trabajadores» (Castells, 1998, Vol. III: 378-381). Ante esta situación, tenemos la urgencia de cambiar, de manera radical, las prácticas de las instituciones educativas y el papel de sus profesionales. Las instituciones docentes necesitan convertirse en lugares de participación colectiva centradas en el entorno geográfico real y virtual conformando «comunidades de aprendizaje» (Flecha, 1997, 1999a, 2001; Flecha y Elboj,

2001) y de desarrollo cultural, cuyo método de construcción requiere del discurso definido en la «teoría de acción comunicativa» de Habermas (1987-1989), donde el diálogo intersubjetivo se utilice como procedimiento privilegiado para el logro de acuerdos y la construcción del conocimiento. Un diálogo soportado por relaciones horizontales, lejos de jerarquías sociales previamente establecidas o de jerarquías de conocimiento experto, en donde la coordinación y el liderazgo se organizan alrededor del mejor argumento –aquel que genere un mayor grado de consenso–. Un diálogo que, basado en el poder del argumento –en la razón dialógica (Habermas y Rawls 1999)– en lugar de la razón lógica, experta o instrumental¹⁶⁷, habilite a la comunidad para crear sus propias notas de identidad. Un mecanismo básico de construcción cultural y de transformación de la realidad, cuyo funcionamiento Freire ya se adelantó a anunciar como conformador de la función de la escuela y de los educadores. Un modo de conducirse por parte de unos profesionales (el profesorado) conceptuados como profesionales intelectuales críticos y sujetos de y para la transformación (Freire y Macedo, 1989; Giroux y McLaren, 1990; Giroux, 1990, 1997 y 1999). Se trataría de conectar la escuela con los dinamismos sociales y humanos que pueden llevar a la promoción de dinámicas educativas y sociales llenas de posibilidades y de esperanzas para hacer realidad lo «inédito viable» de Freire (Rogero, 2001).

Como hemos señalado de manera reiterada, no podemos caer en el optimismo que considere esta opción de desarrollo comunitario *in extremis* como la solucionadora definitiva de la injusta realidad social y de la «incertidumbre»

¹⁶⁷ Acerca de esta visión instrumental del conocimiento, estimamos conveniente aportar, como elemento de reflexión, la siguiente cita:

«La lógica instrumental, dominante hoy en el seno de nuestras instituciones, omite, por definición, cualquier consideración teleológica (...). Ello permite la articulación de un discurso ideológico por parte del neoconservadurismo, en el cual se introducen términos que, en un contexto discursivo diferente, habían sido lanzados a rodar con pretensiones de justificación de la acción instrumental de lo escolar, en sentido deweyano. La situación, al presente, es que la pretensión hegemónica del pensamiento conservador cuenta a su favor con la debilidad institucional derivada de la crisis del sistema, la legitimidad del saber experto de soporte científico-técnico y su apropiación por los tecnócratas, la alianza de las dinámicas neoliberales impuestas a la economía y el recurso a elementos para la construcción de ese discurso hegemónico que han sido extraídos de otros marcos interpretativos, dada precisamente la confianza o indiferencia en los fines que genera el instrumentalismo» (Beltrán, 1994: formato CD, sin numeración).

de nuestra sociedad. Debemos evitar una especie de insularidad o modelo de escuela «comunitaria» específica y distinta para cada lugar. El modelo de desarrollo comunitario requiere, a su vez, un diálogo intercomunitario y global. Necesita incorporar elementos culturales comunes que no lleven a la automarginación y al fundamentalismo irracional. Siempre se corre el peligro de que esta «reivindicación posmoderna de la cultura propia de cada comunidad, si bien reafirma su identidad, puede ser también una forma de automarginación. En último extremo, entre el reconocimiento de las diferencias, sin pretender asimilarlas, y una política cultural común, se juega uno de los dilemas actuales de la teoría crítica del currículum en la coyuntura posmoderna» (Bolívar, 1999e: 145).

Ejemplos de esa automarginación los tenemos hoy, más que presentes, en las comunidades cerradas y antidemocráticas soportadas por ideologías fundamentalistas y neofascistas. De la misma manera que hemos abordado la necesidad de apoyar, desde las instituciones educativas, el proceso de construcción de nuevas identidades democráticas con vocación de globalidad, es necesario, también, reflexionar sobre determinadas corrientes del pensamiento actual que, bajo un espejismo mesiánico, fijan determinados modelos prometiendo la atención a los desheredados sin que cristalicen en acciones políticas democráticas. Si bien el llamado «integrismo religioso» puede ser un ejemplo de lo que decimos, no podemos olvidar, tampoco, ciertas prácticas dictatoriales, autoritarias y de imposición que siguen teniendo, y a veces con renovadas energías, una presencia relevante. Estas prácticas legalizan fenómenos sociales como los de algunas «tribus urbanas» neofascistas, racistas o terroristas, agresiones a mujeres y a niños... Así como algunas rutinas de las instituciones educativas: la vuelta a lo académico; las posiciones racionalistas y expertas, la valiosidad de la tradición «culta» frente a la «popular»; la reivindicación de especialistas de todo tipo frente a la relación responsable, tuto-

rial, humanizadora, etc. Desde este análisis se explican, igualmente, algunos de los aspectos que integran conflictos muy presentes hoy –tan mal resueltos– como las llamadas conductas de violencia social y escolar.

1.2.3. Los fundamentalismos. Los viejos usos en la «nueva sociedad»

Otras opciones –ya apuntadas– de desarrollo alternativo al capitalismo en la «sociedad red» son las tendencias radicales y ultraconservadoras de organización de las comunidades fundamentalistas, presentes en la realidad social y cotidiana de muchos rincones de la red. Estos «artefactos» culturales alternativos son considerados, de igual manera que los movimientos radicales antiglobalización, un peligro e incluso una amenaza mayor para el desarrollo de la sociedad informacional capitalista.

El fundamentalismo supone el desarrollo de posiciones más o menos atávicas que presentan –a modo de tabla de salvación– idearios de identificación y de resistencia a los «artefactos» culturales –estándares y occidentalistas– de la «red» y a su expansión globalizadora. La sociedad informacional ha generado –como hemos tenido ocasión de observar– amplias zonas de miseria material y ha vaciado de contenido conceptos tradicionalmente valiosos



—modernistas y premodernistas— como religión, moral, patria, nación, respeto, jerarquía, etc., tanto en amplios sectores geográficos del globo, como en determinados sectores marginales-urbanos o rurales de los países del norte y del centro. Este desarraigo, y la falta de sentido vital que conlleva, abona el desarrollo de ideologías ultraconservadoras de las que no faltan muestras a lo largo y ancho de la nueva aldea global.

En agosto de 1999, saltaba la noticia: «Kansas 'niega' la teoría de la evolución de Charles Darwin». Sus tesis desaparecen de los libros y no se plantearán ya en los exámenes:

Nueva York. En los exámenes escolares de *Kansas*, la pregunta sobre el origen de la vida en nuestro planeta sólo tendrá una respuesta válida: Dios, el Todopoderoso. Ni simios, ni monos, ni cataclismos terrenales. *Un soplo divino puso al hombre en la Tierra.* [...] La sorprendente medida es otra victoria para los defensores de las teorías creacionistas, decididos a convertir *la Biblia en el libro de texto del siglo XXI.* Alabama, Nuevo México o Nebraska

burdamente las teorías darwinistas, que relacionan a ser humano con los primates. *Los profesores gozarán de libertad para explicar —y relativizar— las tesis de Darwin, pero éstas no entrarán en el programa de preguntas de evaluación final* (Parrado, *El Mundo*, 18-08-1999, 19).

Estas posturas, y otras neofascistas, se alimentan en la propia «red» generando y poniendo en circulación una serie de conceptos que transcurren por los flujos de información, animando y sosteniendo, además, versiones «maquilladas» de dichas posturas. En unos casos, y referidos a la población más joven, nutren las noticias de sociedad, de sucesos y las prácticas de instituciones socializadoras como las educativas. En muchas ocasiones se quiere relegar la existencia de estos conceptos a las llamadas «tribus urbanas» de *skins*, *punks*, *sharps*, «grupos terroristas», etc. o a los grupos o pandillas callejeras, que los incorporan como notas de identidad en la vestimenta, en sus ademanes de grupo, en los lugares de reunión y en el resto de sus intervenciones sociales. Sabemos, sin embargo, que ésta es la otra cara del poder, de todo poder; es decir, la manera de equilibrar una balanza que se encuentra escorada a favor de lo establecido y en donde la posición social de los jóvenes y de los sectores sociales más desfavorecidos es bastante precaria. Sólo las relaciones entre pares les permiten la ilusión de interacciones de identidad. Todos los demás ámbitos en los que se desarrollan sus contextos cotidianos —familia, colegio, instituto, universidad, trabajo— les reservan un lugar desfavorecido en unas relaciones desequilibradas. Estos ámbitos ejercen muchos de esos conceptos de autoridad y violencia que luego se denuncian por estar presentes en los citados grupos de jóvenes. Actualmente las instituciones sociales y educativas muestran, a veces, escenarios, argumentos y situaciones que permiten el refrendo de ideologías defensoras de la violencia y con un potencial movilizador que tenderá a expresarse de forma agresiva. Si estas ideologías no defendieran la violencia, ese potencial movilizador tomaría otras formas de expresión, de



son otros de los Estados que también han arrinconado las tesis del científico británico Charles Darwin del siglo XIX, condenado en el resto del mundo por regímenes totalitarios como los islámicos. Claro está, en Kansas, en el corazón de la democracia, no se eliminan

acción y de intervención social positivas (Fernández Villanueva, 1998). *Existe una clara complicidad ideológica estructural entre determinados argumentos de la sociedad de la información, determinadas prácticas institucionales y la violencia ejercida por determinados grupos de jóvenes.*

Otro fenómeno de expresión singular se refiere a la opción radical religiosa presente en algunos sectores del Islam. Ángeles Espinosa, en *El País Semanal*, 27-04-01, escribe refiriéndose al «extinguido» régimen de los talibanes: «En su calendario islámico viven en el siglo xv. Ésa es la sensación al pisar la desoladora capital afgana. La dictadura de los talibanes ha devuelto a este castigado país a la Edad Media».

Este movimiento ultraconservador, llamado de manera simplista «integrismo islámico» según Kepel (1988), surge como alternativa a la crisis del nacionalismo árabe. Se trata de una utopía que prendió fuerte en una generación hija de la explosión demográfica, de la urbanización masiva, de la liberalización económica y de los ajustes estructurales, en plena ruptura con la generación de sus mayores, alimentada por un nasserismo ya en pleno desguace.

El Islamismo permitió la implantación de una alianza entre las grandes masas de jóvenes desheredados, sin otra esperanza que la ideología religiosa y lo que Kepel califica de «burguesía del bazar». La inteligencia islamista que dirige estos movimientos ha intentado conciliar los intereses de dos grupos sociales bien distintos: los hijos del agobio de un lado, la juventud urbana pobre de los arrabales de las grandes ciudades, y una burguesía piadosa de otro, clases medias en gestación, alarmadas por la trama de corrupción en torno a los nuevos regímenes surgidos en la era de las independencias. Sin embargo, para este autor esta conciliación no se ha logrado, en contra de lo que afirman otros especialistas, en países, por ejemplo, como Argelia; esta alianza de entramado social ya no existe.

El discurso islamista está ya lejos de la utopía y se ha visto confrontado, con el paso del

tiempo, al dinero, al poder, a la violencia, convirtiéndose en una de las ideologías contemporáneas que convive con tantas otras. Así que, tras esas etapas de «gestación» y «oscilación» –como las denomina Kepel (2001)– a lo largo de los sesenta y setenta, entra en los ochenta en una etapa de «expansión y contradicciones», para verse atenazado en los noventa «entre la violencia y la democratización». Actualmente vive la necesidad de integrar a los grupos sociales desfavorecidos que habían constituido la clientela natural de los movimientos islamistas. La vía puede ser la que Kepel (2001) denomina «democracia musulmana»; en caso contrario terminará por verse diluido en la economía de mercado, sometido a un proceso de desmembración e integración en el panorama político de los diferentes Estados-Nación, o a un nuevo proceso de máxima radicalización cuya muestra fue evidente en el régimen de los talibanes, en los terroristas de la organización Al Qaeda, de Osama Bin Laden, en algunas facciones de los regímenes chiitas, en el resurgir de la Intifada palestina y en el balón de oxígeno obtenido (según afirma el sociólogo Giovanni Sartori) por la intervención angloamericana en Irak; pero esto ya es otra historia aún pendiente de escribir.

Presentar opciones comunitarias que suponen, realmente, un paso atrás en la democratización global nos permite adelantar algunas de las perversiones que en la construcción de identidades comunitarias –línea de expansión de la posmodernidad– puede constituirse en la tentación por parte de determinados grupos sociales para acaparar poder. No es lo que proponemos cuando apostamos por la transformación de las instituciones educativas en comunidades de conocimiento. Las escuelas deberían ofrecer cobertura de referencia a la construcción de identidades propias, con códigos y contenidos culturales validados por sus componentes, con el diálogo como instrumento de acción comunicativa, en las que exista consenso con otras comunidades de la aldea global por la aceptación de una serie de

valores universales de los que tenemos un buen reflejo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (*Informe sobre desarrollo humano 2000* del PNUD).

1.3. La sociedad de las terceras vías: un «revoltijo maleable», una «muñeca hinchable»

Un elemento singular de nuestra realidad que, explicando determinadas conductas sociales, está relacionado con el juego entre, por una parte, la búsqueda sincera y rigurosa de nuevas opciones sociopolíticas y, por otra, el enmascaramiento real de las opciones políticas tradicionales y que, una vez puesto en escena, genera una tremenda confusión en la sociedad civil, encuentra el marchamo de salida en el término –acuñado por Giddens– de «tercera vía». Esta opción ideológico-política conforma un discurso con determinadas ambigüedades que sintonizan con el relativismo ético, científico y de actuación sociopolítica presente en la actual cultura de la posmodernidad.

La tercera vía surge como un conjunto de ideas políticas que pretenden la superación de la alternancia tradicional entre las llamadas «izquierdas» y «derechas». Es una búsqueda de «alternativa a la alternancia». Está conformada por un cúmulo de propuestas que histó-

ricamente se habían considerado incompatibles desde las posiciones políticas tradicionales. La «tercera vía» contempla, por ejemplo, la liberalización de los mercados frente al monopolio del Estado, busca la solidaridad fuera de la imposición fiscal y promueve la libertad dentro de un orden equilibrado por gobiernos –intra e internacionales– basados en los derechos del hombre. Una opción que, considerándose de izquierdas –ha sido fuertemente criticada por la izquierda tradicional–, atiende a la prosperidad, promoviendo una relativa «desregulación» de los mercados privados; deja de confiar en las cargas fiscales y en el gasto público¹⁶⁸.

En prácticamente todos los países occidentales, el voto ya no se ajusta a patrones clasistas y ha variado desde una polarización izquierda/derecha hacia un diseño más complejo. El eje económico que solía separar a los votantes entre posturas «socialistas» y «capitalistas» tiene una prominencia mucho menor, mientras que los contrastes entre liberalismo y autoritarismo, y entre «modernos» y «tradicionalistas», han crecido. Otras influencias más contingentes –como el estilo de liderazgo– han adquirido más importancia de la que solían tener (Giddens 1999: 14).

Esta posición política es considerada, por otra parte, tremendamente atractiva para la «derecha», ya que le permite situarse en el espacio

¹⁶⁸ Recientemente, sin embargo, han vuelto a plantearse algunas de estas prácticas. En la reunión de Londres, celebrada en julio de 2003, medio millar de políticos, entre ellos los presidentes Lula, Blair, Helen Clark..., el ex presidente Clinton..., y expertos de todo el mundo, convocados por Tony Blair, analizaron los retos de la globalización a la luz de la llamada «tercera vía», manteniendo posiciones de reflexión sobre lo que habían sido algunas de las prácticas identificadoras de las actuaciones políticas basadas en esta opción socialdemócrata de «tercera vía».

«La Conferencia y Cumbre sobre Gobierno Progresista celebrada en Londres, el intento más ambicioso de expandir la tercera vía más allá de sus creadores, Blair y Clinton, ha supuesto varios cambios. Tras la era de las privatizaciones, vuelve a recuperarse lo público, regresa el Estado (como Estado garante) y se insiste más en la necesidad de atajar las desigualdades, a escala local y global. Prácticamente nadie, salvo los alemanes para afrontar sus agudos problemas económicos, mencionó en la reunión la reducción de impuestos. 'Nunca seremos defensores del *statu quo*', aseguró Blair, para el cual los progresistas deben huir tanto de la antiglobalización como del antiamericanismo. La tercera vía, como indicó su progenitor intelectual, Tony Giddens, entra en una segunda fase, pues los tiempos y los problemas han cambiado desde que sentara sus bases a principios de los noventa. Para Clinton, la tercera vía debe ser 'dominante en el pensamiento del siglo xxi'. Todo un reto [...] **El Estado garante** (*Ensuring State*). Es, en parte, un cambio tras las fiebres privatizadoras. Ya no se busca un 'Estado mínimo', y queda atrás la afirmación que hiciera Clinton, cuando era presidente, de que 'la era del Estado grande (*Big government*) ha pasado'. Frente al anterior Estado facilitador de servicios e igualdad de oportunidades (*Enabling State*), ahora se insiste en la necesidad de que el Estado no sólo garantice esos servicios sociales –sanidad, educación, etcétera–, sino los recursos necesarios y los resultados, especialmente porque algunos de estos servicios públicos, como indica Folke Schupper, tienden crecientemente a ser desempeñados por agentes no estatales, incluidas empresas privadas. La gestión puede ser privada; la garantía y el control, públicos. Mandelson prefiere hablar de un 'Estado de garantía mutua', entre lo público y los individuos. Ha de cubrir no sólo igualdad de oportunidades al principio, sino también nuevas posibilidades a lo largo de un ciclo vital que ha cambiado» (Ortega, 2003: 2).

centro-derecha y, en campaña electoral, poner de manifiesto el fracaso de la izquierda, denunciando cómo la historia le ha dado la razón. «La derecha» política puede ser una de las formas de concretar esta tercera vía –se diría desde esta opción política–; por eso se puede, y de hecho se habla de «terceras vías». De esta forma nos podemos colocar en un planteamiento tan reduccionista como el del pensamiento único. No hay espacio significativamente diferencial entre las *praxis* políticas de centro-derecha y de centro-izquierda. Esto que *confunde tremendamente y fomenta la incertidumbre* entre los ciudadanos, teóricamente tiene su razón de ser en una iniciativa de la izquierda, en su intento de sintonizar con una población situada en la posmodernidad, en el globalismo financiero y en la encrucijada de una sociedad informacional y tecnológica.

La *tercera vía* surge, de esta manera, como una reacción progresista al estancamiento de la socialdemocracia clásica, y como una redefinición de la izquierda después de sufrir el alejamiento del electorado, que se situaba en las propuestas socialdemócratas del «Estado del bienestar». Después de haberse observado cómo dentro de esta opción de Estado se ha generado una disminución de responsabilidad ciudadana, el estancamiento del empleo, la burocratización de la gestión de los servicios, la falta de respuestas ante la criminalidad y el desarme jurídico frente a nuevas situaciones nacionales creadas por las modificaciones en las esferas del trabajo, la familia y el movimiento de poblaciones, y frente a nuevas situaciones «internacionales» originadas por los cambios del mapa geoestratégico mundial tras la desintegración del planeta soviético y sus satélites, surge la «tercera vía» como una opción política ante la falta de respuesta, por parte de la izquierda socialdemócrata tradicional, a los desafíos procedentes de la globalización de los mercados y de las sucesivas revoluciones tecnológicas en el sector biosanitario y de las telecomunicaciones. Nace del desajuste de estos partidos con respecto a las nuevas demandas de la sociedad civil, que ve en aquellas fórmulas tradicionales más el pro-

blema que la solución. Aunque, probablemente, en el fervor (positivo o negativo) hacia esa «tercera vía» confundimos las urgencias de redefinición de la izquierda europea con las posibilidades efectivamente ofrecidas por un proyecto que surge como algo relativamente local y modesto.

A la sensación de «amalgama» ideológica, que hemos señalado, se superpone en este caso otra de las etiquetas filosóficas, presentes en el discurso intelectual actual, como «comunitarismo», «individualismo», y todo tipo de elementos apresuradamente extraídos de los debates más señalados de los últimos tiempos, que quedan diluidos en la mezcla y que se vuelven en ella tan angelicalmente compatibles como el Estado y el Mercado. Sin embargo, en esta sensación de *labilidad*, de *debilidad* o de *flexibilidad* que parece tener el contenido doctrinario de la *tercera vía* se muestra, quizá, su profunda coherencia con el tiempo en que vivimos. Un tiempo en el cual el nuevo capitalismo, al revolucionar las formas del trabajo, convierte nuestras vidas en una blanda pasta maleable y sin argumento, regidas por la implacable dictadura del *corto plazo*. Lo que desde hace décadas aparecía en la superficie de los debates intelectuales como elogio posmoderno de la contingencia de la vida, de la debilidad de la razón y de la flexibilidad de la moral, parece mostrarse ahora como superestructura de una realidad cuya solidez consiste justamente en su *liquidez*: el horario (de trabajo) flexible, el contrato laboral débil (precario), las profesiones contingentes y las garantías jurídicas lábiles.

Estamos en un momento en el que la unidad de medida de la libertad, de la justicia y de la democracia, ya no es el Estado-Nación. La sociedad se quiere organizar utilizando otras unidades de identidad. Según Beck, necesitamos un cambio de mentalidad para afrontar las exigencias de las nuevas democracias del siglo XXI. Este cambio tendría que ir en paralelo a la reflexión sobre la posible aceptación de que si hasta ahora habíamos creído que el llamado Primer Mundo era el *porvenir* del Tercer Mundo, es decir, que algún día todas las

sociedades de la Tierra serían o *deberían ser* «Estados de bienestar», hemos de irnos acostumbando a la idea de que, más bien al revés, el Tercer Mundo es el porvenir del Primer Mundo; que poco a poco, nuestras sociedades se parecerán cada vez más a lo que ha sido Brasil y nuestras ciudades cada vez más al Distrito Federal de México, y que, si ése es el porvenir *de hecho*, haríamos bien en procurar-nos un *derecho* de alternativa a este destino.

* * *

A lo largo de este capítulo hemos presentado tres componentes singulares y una serie de elementos estructurales internos de expresión de una condición social que se ha venido a llamar posmodernidad. Uno de ellos es la globalización; hemos distinguido el globalismo financiero –y sus consecuencias– del globalismo multivariable que persigue la globalización de la justicia, de la solidaridad y de los derechos humanos. Hemos mostrado el movimiento generado en defensa de este globalismo multivariable y sus diversos –y, a veces, contrapuestos– fines y actuaciones. El otro componente de la posmodernidad, tal y como la venimos caracterizando, consiste en la singularidad de la transformación de la sociedad del maquinismo, del fordismo y de la taylorización del trabajo, en una sociedad del *software*, de lo pequeño, de lo flexible y de tiempo de respuesta cero. Una sociedad mantenida por flujos de información organizados en redes, con un soporte tecnológico nuevo y virtual: Internet. Una sociedad que resiste el poder de los controladores de la cultura en la red, generando sus propios códigos y contenidos culturales de resistencia y construcción de proyectos alternativos. Y, por último, un tercer componente de tinte político y cultural, de solución –a veces de compromiso– ante la falta de ideas políticas de gestión de las sociedades

postmodernas, que ha quedado acuñado bajo el epígrafe de «terceras vías».

Hemos situado a las instituciones educativas en esta complejidad y en esta incertidumbre argumentando la necesidad de su transformación en comunidades de investigación, de conocimiento y de aprendizaje sobre la base de una acción comunicativa. También hemos señalado algunas reacciones de fundamentalismo radical con posiciones y actitudes totalitarias que surgen con un ánimo de respuesta ante lo marginal y que, sin embargo, se manifiestan y concretan en conductas antidemocráticas y prácticas terroristas, tanto en sectores marginales del «globo» como dentro de las sociedades occidentales (las posiciones creacionistas norteamericanas y el terrorismo islámico, por ejemplo). Hemos puesto de manifiesto, al hilo de nuestra argumentación, cómo esta complejidad, esta incertidumbre... alimentan respuestas atávicas y de fundamentalismo pedagógico presentes de manera sutil en muchas de las prácticas de instituciones socializadoras como son las escuelas.

A partir de esta panorámica, nos queda seguir profundizando en las consecuencias que se desprenden para el sistema educativo y las escuelas de todo lo expuesto hasta ahora y que explican muchas de las decisiones que se adoptan dentro de ámbito de los sistemas formales de educación. La intención es mostrar que cualquier propuesta educativa innovadora y su asesoramiento deben incorporar claves macroculturales, macroeconómicas, macropolíticas... (así como, meso y microculturales, económicas, políticas...) en cada una de sus hipótesis de trabajo o de lo contrario se promoverán actuaciones ciegas que adolecen de sentido, siendo culpables de reforzar –por desconocimiento– rutinas expertas, autoritarias y elitistas de las que ya disponemos de demasiadas muestras en la realidad de nuestras escuelas.

2. CLAVES DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA «POS-MODERNIDAD»

Son muchas y diversas las caracterizaciones de la sociedad actual que envuelven con vértigo todo aquello que pasa a nuestro alrededor. No disponemos de tiempo para digerirlas ni de la capacidad para percibir sus mensajes profundos¹⁶⁹. Nos situamos fácilmente en la «incertidumbre» y en la incapacidad de predecir los sucesos locales y globales. La *inseguridad* se asienta en nuestro interior y la *impredecibilidad* nos llena de perplejidades. A veces, pretendemos dominar esta situación aferrándonos al presente y a las respuestas que fueron «seguras» en el pasado, aunque sin significación alguna en el momento actual. Sin embargo, es evidente que éste no puede ser el camino. Necesitamos construir rutas propias, reflexionado continuamente sobre lo hecho y lo que se está haciendo, con el fin de dirigirnos hacia nuevos horizontes.

Conocer las ideas y conductas propias del sistema escolar que aparecen como respuesta a los sentimientos de inseguridad, impredecibilidad e incertidumbre instaurados en esta condición social que hemos denominado la pos-modernidad es lo que abordamos a continuación. La intención es encontrar explicaciones a las actuales rutinas de las prácticas institucionales, eludiendo cualquier análisis simple que pretenda la constatación de determinadas intenciones calificadas de perversas, incompetentes y/o perezosas de sus profesionales.

Queremos disponer de referencias más lógicas y menos impulsivas para proponer y asesorar los complejos procesos de innovación educativa.

Después del análisis teórico realizado, nos encontramos en situación de poder depurar una serie de aspectos claves o «categorías de observación», de descripción y análisis que enumeramos en los apartados siguientes. Estas categorías son el resultado de un cruce, intencionalmente realizado, entre, por una parte, las demandas de resistencia y de proacción formuladas a un sistema educativo que debe situarse, como una de sus características, de una manera crítica ante la realidad social, y, por otra, la constatación de la realidad actual de escuela tradicional, apoyada por una estructura administrativo-política conservadora, que huye y se opone con vehemencia a propuestas éticamente innovadoras.

El filtrado de las acciones institucionales a través de categorías observables se hace con la intención de poder utilizarlo en el capítulo quinto. De tal manera que su aplicación a modo de «lentes» nos amplíe el ángulo de visión y podamos reconocer algunas de las claves complejas que sobre la innovación educativa están presentes en el seno de las instituciones y en sus contextos. Estas categorías, junto con las que han sido obtenidas del resto de los capítulos, conforman una «red» de análisis acerca de la «colonización» ejercida por el entorno de las escuelas y sobre la reinterpretación que de dichos efectos colonizadores se hace desde las prácticas que conforman el «mundo de la vida» de cada organización educativa. Se trata

¹⁶⁹ Al respecto traemos las siguientes reflexiones de J. Estefanía (2001): «Agenda Global. Lo histórico y lo seguro. *Lo que queda de la globalización*», en *El País*, domingo, 18 de noviembre de 2001, «Economía», 21.

«EN EL ÚLTIMO DECENIO ha sido tanta la aceleración histórica que hemos aprendido a solemnizarla, lo que a veces nos ha impedido distinguir la anécdota de la categoría, lo permanente de lo coyuntural. Esta exageración es aún superior en los medios de comunicación, tan sometidos al corto plazo. Lo del *cambio histórico* se lo hemos atribuido a la caída del muro de Berlín en noviembre de 1989, al momento en que se arrió la bandera de la hoz y el martillo en el Kremlin poco después, a la llegada de la sociedad de la información y de la *nueva economía* basada en la generalización del uso de Internet en Occidente, a la globalización financiera, etcétera. Ahora pensamos que los atentados del 11 de septiembre también suponen un *cambio histórico*. Pero no todo es histórico, y pocas cosas son seguras. El domingo pasado todavía se pensaba que la resistencia de los talibanes iba a ser larga y que se necesitaba entrar en una nueva fase del conflicto. Siete días después, vencidas algunas de las principales plazas afganas, el avance de la oposición parece imparable y fluido. ¿Lo será la próxima semana? Hay que poner en cuarentena muchos de los análisis que hacemos, o introducir siempre que sepamos el beneficio de la duda. Viene ello a cuento de las tendencias transformadoras del ritmo de la globalización».

de seguir avanzando en la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis de partida, **la utilización de la conjunción relacional multivariable y entrecruzada de los conceptos «innovación», «cultura», «poder» –y su desarrollo en las instituciones educativas– como constructo potente y valioso de explicación de las posibilidades de transformación de la realidad de las escuelas.**

2.1. El descrédito de las utopías y el «final de la historia» del cambio en educación

Como consecuencia de la presión ejercida por los «artefactos» culturales dominantes, se ha puesto en marcha una serie de rutinas procedentes, en algunos casos, de prácticas educativas anteriores y, en otros, del interés por «mejorar» la adaptación de los individuos al orden establecido. De estas rutinas nos ocupamos en este apartado, comenzando con ese pesimismo político, social y educativo consistente en «dar a entender» que se ha llegado al final de las posibilidades de los sistemas educativos como agentes de transformación. El sistema educativo es y debe ser –se diría desde un cierto pensamiento posmoderno– un modo singular y necesario para contribuir al desarrollo del orden actual de producción, trabajo y consumo.

Podría pensarse –en un primer momento– que una sociedad, organizada sobre la base de una estructura de redes de información y decisión, exigiría el desarrollo de políticas profundas de cambio educativo. Sin embargo, las respuestas que se suelen ofrecer por los sistemas educativos son de continuismo inmovilista, aunque algo maquillado con la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las rutinas escolares, desde una óptica puramente de usuario («los alumnos que actualmente acceden a las aulas han crecido con el mando a distancia y el ratón del ordenador en la mano [...] desembocando en las ‘generaciones Nintendo’», (Bernabéu: www.quadra_quinta.org).

Por otra parte, se piensa que después del «experimento» de la Reforma LOGSE ya no es necesario hacer más «ensayos» con los contenidos o con los métodos de enseñanza. El sistema educativo debe ser una agencia de instrucción –dirían los ejecutivos posmodernos– que legitime su cometido sobre la base de vigilar el rigor de los créditos que otorga. *¡Basta ya de «pedagogismos» y de otras «modernidades»!* Desde esta posición posmoderna aparecen afirmaciones con las siguientes:

[...] A veces, da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar historia como enseñar a investigarla. Ello obedece al influjo, que juzgamos excesivo desde la perspectiva en que nos situamos, del formalismo pedagógico. Más que transmitir conocimientos de historia, lo que se pretende, eso es al menos lo que se deduce del análisis objetivo de los libros de texto, es poner el acento en los métodos de trabajo o en los valores que el alumno tiene que alcanzar (Real Academia de la Historia, *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media*, 2000: 2).

La Academia tiene razón. [...] Un segundo peligro es el pedagogismo, es decir, el afán de insistir tanto en el cómo se deben explicar las cosas que al final se olvida el qué se debe explicar. Éste ha sido también un defecto común en otros países. Al pretender modernizar la enseñanza se ha acabado por hacerla más confusa (Javier Tusell, 2000: 2).

Desde esta posición se considera, por tanto, que es necesario volver a los contenidos específicamente instructivos, contener el gasto de educación y evitar despilfarros. «No se trata tan sólo de poner el acento en la eficacia, [...] sino también en la eficiencia, en cuanto rendimiento del sistema. Se trata, en definitiva, de sacar el máximo partido posible de los recursos disponibles, de optimizar las inversiones; en suma, de gastar no más necesariamente sino mejor» (López Rupérez, 1994: 35). Las instituciones educativas no están para educar sino para instruir y entrenar al alumnado en el uso de herramientas culturales hegemónicas para que pueda aprovecharlas; es decir, que se encuentre, de partida, en las mejores con-

diciones para poder adaptarse al presente orden social. Un orden que –como dirían sus defensores– es ya, por fin, definitivo. Se ha llegado al final de las alternativas sociales y políticas y, si bien es verdad que tenemos algunos problemas de legitimidad, sobre la base de la pobreza y la injusticia generada, siempre podremos encontrar algunas viejas soluciones rebuscando en nuestro reciente pasado.

Con la crisis de los años setenta la expansión del sistema educativo llega a su fin. En la actualidad, aunque se vuelve a reconocer que es fundamental invertir en educación, en la práctica se planifican y se desarrollan políticas de ahorro en las inversiones generales y básicas. De hecho, en muchas ocasiones, se considera más bien un costo que hay que reducir como consecuencia de las políticas de ajuste que se dan a partir de 1979 (segunda crisis del petróleo) y que culminan con el asentamiento de las políticas neoliberales en los años noventa (UNESCO, 1998). Se congela el gasto en educación y se escatima como derecho. Al respecto, recogemos una serie de comentarios y de datos referidos al desarrollo del Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, bajo el lema –una vez más– de «Educación para todos», que ponen de manifiesto la ausencia de inversiones y de políticas reales de apoyo al desarrollo de la educación.

¿Qué pasó en Dakar?, preguntan muchas personas. Es poca y escueta, en efecto, la información que circuló públicamente antes y después del Foro Mundial de la Educación (Dakar: Senegal, 26-28 de abril de 2000). [...] El Foro tenía como propósito presentar los resultados globales de la evaluación de la década de Educación para todos (EPT) –lanzada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990– y aprobar un nuevo Marco de Acción, fundamentalmente para continuar la tarea. Para continuarla, pues –como ya era evidente desde mitad de la década– no se alcanzaron las seis metas que se fijaron en Jomtien para el año 2000. El Marco de Acción aprobado en Dakar esencialmente reafirma la visión y las metas acordadas en Jomtien en 1990 y corre ahora el plazo 15 años más, hasta el año 2015. ¿Por qué 15? Nadie puede dar una respuesta científica o un cálculo razonado.

[...] En realidad, en Dakar pasó poca cosa. Fue una reunión sin expectativas y sin brillo, masiva y costosa, de logística complicada, sin grandes sorpresas y con final conocido, como es lo usual en este tipo de eventos, donde lo que se trata es esencialmente de discutir y aprobar documentos que han sido preparados de antemano y han pasado ya por múltiples discusiones y borradores. Aquí, lo que queda para discutir es más de forma que de contenido: sustituir, eliminar o agregar palabras, cambiar de lugar párrafos, destacar tal o cual idea en el

TABLA 4. 1990-2000: ALGUNOS DATOS COMPARATIVOS (DAKAR, 2000)

	1990 (Jomtien)	2000 (Dakar)
Gasto por alumno como porcentaje del (PNB) <i>per cápita</i>	entre 6% y 19%	entre 8% y 20% (1998)
Niños y niñas en programas de educación inicial (0 a 6 años)	99 millones	104 millones (de un total de más de 800 millones)
Niños y niñas en la escuela	599 millones	681 millones (44 de ese aumento en niñas)
Niños y niñas al margen de la escuela	106 millones	117 millones (60% niñas)
Adultos analfabetos	895 millones	880 millones (60% mujeres)
Tasa de alfabetización	75%	80% (85% hombres, 74% mujeres)

Fuentes:

- WCEFA [Intre-Agency Commission World Conference on Education for All], *Final Report, World Conference on Education for All* (Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo de 1990), Nueva York: UNICEF, 1990.
- EFA FORUM, *Statistical Document*, World Education Forum (Dakar, 26-28 de abril de 2000), París: UNESCO, 2000.

TABLA 5. ALGUNOS DATOS DEL INFORME DE EVALUACIÓN FINAL DE LA DÉCADA (DAKAR, 2000)

- En cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación de aprendizaje, sólo el 5% de los alumnos de Primaria logró alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje.
- Los índices de repetición permanecieron extremadamente altos.
- Dos de las causas de la baja calidad de la educación continúan siendo los bajos salarios y la débil capacitación docente.
- Globalmente, el 63% del costo de la educación lo financian los gobiernos, el 35%, el sector privado (incluidos los padres de familia), y el 2%, la cooperación externa.
- La mitad de los países en desarrollo que enviaron información reportaron **gastar menos del 1.7% de su PNB en educación básica** para 1998.

Fuentes:

- EFA FORUM, *Statistical Document*, World Education Forum (Dakar, 26-28 de abril de 2000), París: UNESCO, 2000.

- *Countdown*, N° 21, UNESCO, París (junio-agosto de 2000). Evaluación no universitaria por tipo de Administración (España).

conjunto. A menudo, la gran conquista termina siendo «meter» en algún lado la frase o el párrafo que cada cual considera relevante desde su propia perspectiva o campo de interés: la educación de la niña, la conservación del medio ambiente, la condonación de la deuda, el desarrollo de la primera infancia, los niños de la calle, la erradicación del trabajo infantil, la perspectiva de género, la prevención del HIV/sida, los grupos indígenas, la cooperación Sur-Sur, el desarrollo docente, la participación comunitaria, la lucha contra la pobreza... De todo lo cual resultan documentos que tranquilizan e incluyen a todos, pero que no representan ni satisfacen a nadie en particular. Así es como se construyen los conocidos documentos y declaraciones internacionales, que hablan de generalidades, vuelven eternamente sobre los lugares comunes, sacralizan la vaguedad y la ambigüedad, y crean ilusión de ideario compartido, de consenso, de compromiso común (Torres, 2000: 1-3).

Los gastos en educación, como acabamos de poner de manifiesto, no avanzan. Si bien es muy distinta esta situación a escala mundial (1,7% del PNB) a la de los países de la Unión Europea, entre los que se encuentra el nuestro, con una inversión muy superior (3,3% del PIB¹⁷⁰). Esta inversión, sin embargo, se ha mantenido desde 1992 y con una cierta tendencia a la baja¹⁷¹. Aunque es verdad que, en los presupuestos para el ejercicio 2006, se anuncia una inflexión en la referida tendencia. Los sistemas educativos, por otra parte, han crecido desmesuradamente, se han burocratizado (nuestro sistema en particular ha requerido de los centros una enorme documentación) y han perdido legitimidad y prestigio. En la sociedad de la información y del conocimiento la escuela deja de tener el monopolio de su transmisión. La escuela necesitaría replantearse de nuevo su tarea y objetivos, sin confundir

¹⁷⁰ Llamamos la atención de que, en el caso de nuestro país, por ser éste el modo en el que se suelen presentar los datos, nos referimos al **PIB** y no al **PNB**.

¹⁷¹

Evolución del Gasto Público en Educación no universitaria por tipo de Administración (España)

3.1 Cifras absolutas (millones de pesetas)

	1992	1993	1994	1995	1996 (p)	1997 (p)	1998 (p)
TOTAL	2.106.268,4	2.198.380,1	2.258.945,7	2.396.452,8	2.520.447,5	2.606.230,3	2.761.203,9
% del PIB	3,6	3,6	3,5	3,4	3,4	3,3	3,3

(p) Provisional.

Fuente: Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Series e Indicadores del Gasto Público en Educación (www.mec.es/estadistica/Gasto/index.html).

algunos de sus fines más funcionales (encubriendo demandas de reproducción que están empezando a ser avaladas, además, desde las políticas educativas) con la reflexión ética, profunda y transformadora de la mejor tradición de la «escuela moderna» (Ferrer i Guàrdia, 1912; Freinet, 1932...).

La política educativa del momento que analizamos en esta monografía (1995-2000) pretende dar cobertura a esta realidad carencial y cicatera, preocupándose por argumentar que «las cosas deben quedarse con están», que los conflictos se «laven dentro» y que «no salten a los medios». El sistema social es el que es y, además, es un sistema «bueno». Una muestra singular de lo que venimos diciendo la encontramos en el desarrollo curricular para el tramo de la Educación Secundaria. Desde 1996 se había venido reclamando una alternativa de calado profundo para la formación humanística de nuestros estudiantes. Partiendo de esta preocupación, y después de una serie de informes «expertos», se adopta la «gran decisión» –en principio bien acogida por el profesorado– de rediseñar y replanificar el currículo. Se concreta en los dos Reales Decretos de 2000 por los que se establecen las enseñanzas mínimas del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, tarea del equipo ministerial de Pilar del Castillo. Esta decisión supone la «defunción» de la comprensividad, del currículo abierto y flexible y el hundimiento del buque insignia de la LOGSE (los Reales Decretos de currículo). Estos Reales Decretos LOGSE no habían logrado modificar sustancialmente las prácticas docentes, pero sí permitieron introducir de manera progresiva algunos conceptos de planificación y desarrollo curricular diferentes, además de cuestionar la forma de ejercer la enseñanza de manera tradicional.

Entre otras consideraciones, los nuevos Reales Decretos –basándonos en algunas reflexiones que hace Pampyn (2001)– incrementaron de manera espectacular los contenidos relativos a hechos y conceptos, hicieron

desaparecer los contenidos relacionados con la adquisición de destrezas, habilidades, estrategias y procedimientos y los referidos a la adquisición de actitudes y valores, así como los aspectos más funcionales, transversales y de fuerte impacto e interés social. Los nuevos objetivos ignoraron las capacidades referidas al análisis, valoración crítica y compromiso activo con la transformación de la realidad, así como las referidas al trabajo en grupo; se ponen «puertas» al currículo y se crean «subetapas» distribuyendo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por curso.

Y esto fue sólo un anticipo de lo que quedaría definitivamente consagrado en diciembre de 2002, con la aprobación de la LOCE.

A partir de los datos aportados hasta aquí, se está en condiciones de poder afirmar que desde el sistema escolar se ha hecho una lectura del escenario dibujado en este capítulo totalmente acrítica, deformada e impregnada por la añoranza de un tiempo pasado –predemocrático– que parece haber sido mejor, a juicio de los legisladores del momento. Un modo de enseñar basado en la jerarquía, en el valor superior de la cultura académica y en el poder de selección del sistema educativo, reforzando los procedimientos docentes más habituales (el profesor explica, los alumnos escuchan y, de vez en cuando, se hacen exámenes centrados en contenidos conceptuales) como la única forma de cumplir programas, tan amplios y centrados en hechos e ideas. La consecuencia inevitable de esta reedición del sistema de enseñanza es la potenciación del aprendizaje memorístico, reproductor, en detrimento del aprendizaje de procedimientos y estrategias. Un currículo que reduce la autonomía pedagógica de los equipos docentes y de los departamentos didácticos, en la medida en que los contenidos, objetivos y criterios de evaluación están ya distribuidos por cursos. En estos momentos, lo importante ya no es la adaptación del currículo al alumnado, sino del alumnado al currículo. Aquellos alumnos que no se adapten deberán ir por otras vías. De la misma manera se evita poner de manifiesto en

los programas escolares el aprendizaje explícito e intencional de los valores como eje de la enseñanza. Se vuelve a las prácticas –ya denostadas– del currículo oculto. Se considera que los valores y las prácticas sociales actuales son universalmente buenos, únicos, conocidos y aceptados por todos. Por lo tanto, no es necesario dialogar sobre ellos, no es tampoco necesario construirlos y hacerlos propios desde la reflexión individual y colectiva. Por fin se han establecido los valores universales que tienen una presencia y desarrollo real cotidiano y que no es necesario que aparezcan en los programas curriculares. El aprendizaje de valores y actitudes ya no es algo que compete, de forma explícita, a las instituciones de enseñanza. El academicismo llega hasta el extremo de considerar que los únicos ámbitos desde los que se deben abordar las dimensiones de valor son los programas de contenidos específicos de materias como la ética, religión o alternativa.

A nuestro juicio, y así lo venimos argumentando a lo largo del presente capítulo, la nueva sociedad informacional requiere de un proceso progresivo de evolución, transformación y construcción de nuevas identidades, lo que constituye la tarea de las instituciones educativas. Ésta sería la manera de recuperar una legitimidad ética que necesitan con urgencia. De esta manera, las instituciones de enseñanza aportarían sentido a las comunidades en las que estuvieran insertas, descubriendo y construyendo nuevos «roles» y funciones. El conocimiento tendría un lugar fundamental como contenido para el desarrollo de esas nuevas funciones sociales de las personas. La información crece de forma geométrica y los campos de conocimiento son inmensos e inabarcables. El sistema educativo necesitaría funcionar como un espacio donde la información pueda convertirse en conocimiento humano y éste, organizado, en «sabiduría». A esto, el endurecimiento de la perspectiva posmodernista «disciplinar» en los centros escolares no contribuye en absoluto. Volvemos a la función selectiva, y de domesticación, conducente a la

IMAGEN 3. UN MODO DE EJERCER LA TAREA DE ENSEÑANZA



segregación del alumnado hacia otras vías educativas de dudosa salida. Aparecen, de nuevo y con más intensidad, disfunciones institucionales como las relaciones violentas, las actitudes de «objeción escolar», la indisciplina, etc., y la receta que han encontrado «los expertos» es la de ofrecer «más de lo mismo». El prestigio de las instituciones de enseñanza (que, salvo en los grandes hipermercados, no cuentan con la consideración de otros momentos) tiene que venir por la puesta en práctica de modos distintos de ejercer su tarea. La reflexión sobre la evolución reciente de los conocimientos científicos (véase Morin, 1999; Domínguez, 2001, entre otros) nos permite constatar el acervo de conocimientos científicos que están sujetos a cambio y que corren el riesgo de hacerse anacrónicos y obsoletos. Sería más adecuado hacer una selección rigurosa de los más idóneos para entrenar al alumnado en un método de conocimiento y de aprendizaje autónomo que le permitiera conocer y aprender por sí mismo en un proceso de autoeducación permanente y de ajuste continuo. Esto no se consigue con la fragmentación del conocimiento en parcelas autónomas e independientes. Es necesario cuestionar la operatividad y funcionalidad del cu-

currículo vigente como sistema de disciplinas autónomas e independientes para abordar los problemas globales y complejos. Si tenemos en cuenta el avance producido en algunos desarrollos curriculares en nuestra experiencia cercana a planteamientos interdisciplinares, nos daríamos cuenta de la necesidad de pensar en un currículo presidido por el principio de enseñanza globalizada e interdisciplinariedad. Se necesita mayor flexibilidad en la puesta en marcha de los ajustes curriculares en actuaciones de educación preventiva, compensadora, de atención a las necesidades educativas especiales, sin renunciar a unos objetivos comunes para todos. Consideraciones que no se recogen en las decisiones curriculares adoptadas por los Reales Decretos de Currículo de 2000.

Asumir estas reflexiones últimas nos llevaría a concebir un modo de ejercer las tareas de enseñanza de manera singularmente distinta. El profesorado dejaría de ser un mero transmisor de conocimientos especializados y se convertiría en un educador comprometido con los fines de la educación, con los destinatarios de la misma y con los principios educativos. Además de especialista en una materia determinada, tendría una formación específica como educador; tendría que redescubrirse con sus compañeros como un intelectual investigador y crítico. Un profesional entrenado en el trabajo colegiado para llevar adelante proyectos interdisciplinares con «colegas» mediante métodos de trabajo cooperativos, reflexivos y comprometidos con la transformación y la búsqueda de horizontes culturales más justos. Pero este profesor no está de «moda», sería un profesor incómodo. Se entiende que no está en la «onda» de la posmodernidad.

Veremos, en el capítulo quinto, al acercarnos al «estudio de caso», la forma en que esta categoría o lente de análisis, a la que hemos denominado «el descrédito de las utopías y el final de la historia del cambio educativo», se concreta en las manifestaciones y conductas de sus distintos «habitantes» de la institución

escolar, ilustrando las posibles formas en que la incertidumbre y la posmodernidad se hacen presentes en el «mundo de la vida» de la institución objeto de estudio.

2.2. El desconocimiento de los referentes culturales del alumnado

Frente a la necesidad de proponer identidades y de avanzar en la construcción de referencias éticamente significativas, las instituciones educativas desarrollan su labor envueltas en un gran desconocimiento de los rasgos culturales que caracterizan la sociedad actual y los hábitos culturales y relacionales del alumnado. La escuela se afianza en un distanciamiento de la comunidad local valiéndose, entre otros mecanismos, del propio currículum. La enseñanza no incorpora los valores, los intereses y las motivaciones del alumnado al que debe contribuir a socializar, y manifiesta, con sus prácticas, falta de sintonía con las conductas de los estudiantes. Domínguez (2001: 12-13) afirma:

Los agentes del sistema educativo deberían reflexionar sobre la estructura mental de los destinatarios de la educación, configurada por el ágora de Telépolis [ciudad local y virtual televisiva, Internet, etc.], para conectar los aprendizajes escolares con las informaciones, conocimientos y valores asumidos acríticamente desde los medios de comunicación y ofrecerles claves de análisis crítico, de interpretación de ese mundo, de aplicación al trabajo de esos medios y tecnologías. Las exigencias derivadas de la influencia de la Telépolis unidas a las exigencias derivadas de los demás procesos de mundialización cuestionan profundamente la operatividad y la funcionalidad educativa del currículum académico tradicional, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, determinado por la lógica interna y la epistemología de cada una de ellas, alejado de las experiencias, vivencias y problemas personales y sociales de los alumnos, para realizar una educación acorde con los procesos de cambio.

Es evidente que este funcionamiento de las escuelas requiere de una profunda transformación como parte de un sistema educativo

que debe estar caracterizado por la permanente escucha, sensibilización y profesionalización pedagógica, científica y humanística de sus cuadros laborales en relación con el alumnado. El profesorado necesita ampliar su visión de la realidad conociendo el tipo de cultura en la que cotidianamente se socializa el alumnado durante su tiempo de ocio. La escuela tiene que conocer, considerar e incorporar para su análisis las prácticas en torno a las cuales el joven adolescente construye su identidad personal: la publicidad, los juegos de rol, los cómics, las ansiedades, los ritos sociales de satisfacción de las pulsiones y las vivencias de dificultad de control sobre su cuerpo, la música, la moda, las revistas, el cine, las colecciones... Esta información es necesaria para que el adulto pueda interpretar el mundo que vive su alumnado. Es preciso concebir e incorporar a los jóvenes como portadores de identidades que requieren espacios para mostrarse y comunicarse.

Si analizamos lo cotidiano y lo contrastamos con las reflexiones que acabamos de hacer, nos encontramos, una vez más, con una enorme distancia que últimamente, además, se acrecienta. El currículo planteado por la administración, en los citados Reales Decretos de 2000, vuelve a situarse en lo académico y utiliza como perspectiva de planificación la que se deduce de tener como referencia al inexistente «alumno medio». Por otra parte, las declaraciones que se hacen desde la administración argumentado la necesidad de la Ley de Calidad justifican, incluso, la utilización de vías curriculares distintas (con evidentes repercusiones sociales y labores) basándose en la mayor o menor distancia de la población escolar con respecto a un currículo medio para ese hipotético «alumno medio». El perfil de ese prototipo de alumno respondería al de un estudiante de nivel sociocultural más bien alto, con una alta motivación interna, y dispuesto a escuchar con más o menos atención lo que el profesorado estime conveniente transmitir. Este alumnado necesitaría contar con un entorno familiar preocupado por su instrucción

y por la adquisición de las actitudes y valores adecuados. Dispondría, como bagaje cultural, de un conjunto de habilidades de aprendizaje y tendría que ser un alumno socialmente «adaptado». El equipo ministerial, al organizar esta propuesta curricular alternativa a la aprobada por la LOGSE, es evidente que se ha centrado en los aspectos académicos, utilizando como referencia el perfil de alumnado que, en términos generales, hemos descrito. En la declaración de intenciones del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria, se afirma:

El presente Real Decreto tiene como fin potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas con una mayor dotación horaria; introducir en el currículo del área de Tecnología contenidos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; mejorar el conocimiento de la cultura clásica ampliando a dos cursos su oferta obligatoria y actualizar los currículos de todas las áreas pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico. Asimismo, al posibilitar también en el tercer curso la evaluación y calificación separadas de la Biología y Geología, por una parte, y la Física y Química, por otra, se pretende dotar a estas materias de mayor autonomía didáctica con el fin de favorecer la profundización de su estudio.

Es patente que, en este caso, la preocupación del legislador no ha sido promover una oferta curricular que pueda responder a las necesidades educativas de un alumnado con referencias y competencias curriculares singulares (como nos propondría, por ejemplo, Connell, 1997). Su objetivo parece no estar centrado en el sujeto de aprendizaje, sino que, dando por supuesta la existencia de ese alumno medio, se ocupa de las necesidades del objeto de aprendizaje, la «mejora» de la lógica académica del currículum, la vuelta a una mayor estructuración disciplinar, abandonando incluso la planificación por ciclos y volviendo a utilizar como referente el curso, como unidad de planificación y organización curricular.

lar. El Real Decreto citado continúa afirmando: «Finalmente, la necesidad de facilitar la movilidad de los alumnos por todo el territorio nacional y la validez del título a que dan lugar estos estudios, hacen precisa una mayor concreción de los objetivos y contenidos básicos comunes, lo que lleva a una nueva definición por cursos del currículo escolar básico de la Educación Secundaria Obligatoria».

Se toma como referencia a un alumnado que tiene asumido la autoridad del profesor sin otro tipo de consideraciones y que cuenta con un desarrollo socio-afectivo adecuado (logrado ¡por sí mismo!, y/o apoyado desde otros agentes de socialización) o que, al menos, no suponga dificultad en el transcurso «normal» de las clases.

Desde cualquier análisis que haya abordado la existencia de este «alumno medio», es fácilmente comprobable que no encaja con el tipo de alumnado que acude a los centros de Educación Secundaria. Tampoco puede ser el modelo de persona que se debe fomentar en un mundo donde lo importante está más relacionado con la capacidad para manejar la información que para memorizarla. La formación en el siglo XXI no puede estar basada en estrategias de carácter reproductivo. Los procesos sociales ambiguos en los que nos movemos, la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida, la excesiva información disponible, la aceleración del cambio social y productivo, las relaciones sociales cambiantes, los nuevos procesos de dominación, de reparto desigual de la riqueza y las oportunidades... precisan de personas con sustratos culturales fuertemente cargados de referencias de identidad ética y con capacidad continua de recreación de la realidad colectiva e individual. Este desajuste que observamos entre las evidentes necesidades de desarrollo personal y profesional de las nuevas generaciones y las respuestas que se le facilitan, urdidas sobre la idea de una vuelta a posiciones tradicionales, podría explicar, en parte, incluso ese malestar docente al que se alude con bastante frecuencia y al que se responde de una manera atávica que, en nuestra opinión, es equivocada.

El hecho de que exista tensión en algunos centros puede ser, según Álvaro Marchesi (2001), uno de los motivos de que gran parte de los docentes, el 43,8%, rechace que la enseñanza sea obligatoria hasta los 16 años (lo valoran bastante positivamente el 38,1%), ya que *tienen en sus clases a un alumnado heterogéneo 'al que no saben cómo hacer frente'*. Un 74,5% de los profesores percibe que este *aumento de la heterogeneidad en las aulas es una de las causas de los problemas educativos*. De la misma manera, el 72,5% del profesorado está de acuerdo en que se separe a los alumnos a los 14 años en tres itinerarios que les conduzcan al Bachillerato, la Formación Profesional y la inserción laboral, como planea el Gobierno en la futura Ley de Calidad. Álvaro Marchesi (2001) cree que los profesores se ven tan desbordados a la hora de aplicar la Secundaria que no ven otra salida que separarlos por itinerarios. Y añade: «No es que sea su medida preferida, es que no se les ha dado otra hasta el momento desde la Administración». [...] Respecto a la integración de alumnos con discapacidades y minorías, un 26,7% del profesorado la rechaza, y un 51,6% lo ve positivo. En este aspecto, los padres y alumnos están más a favor y califican este aspecto con 7,2 y 6,5 puntos, respectivamente, sobre 10. Los profesores lo hacen en un 5,9 (Aguirregomezcorta 2001: 26, la cursiva es nuestra).

«El alejamiento respecto a los referentes culturales que tienen sentido para el alumnado» será otra de las manifestaciones de la posmodernidad que se utilizará en el capítulo quinto como lente de análisis del caso objeto de estudio, lo que nos permitirá observar cómo se manifiesta en la vida cotidiana de un centro docente.

2.3. La exclusión escolar y social

Una tarea que históricamente se le ha otorgado a las instituciones educativas ha sido la de promover el bienestar y la justicia social, es decir, conseguir restablecer un cierto reequilibrio en las oportunidades de partida y permitir la promoción personal y social. Sin embargo,

algunos estudios sociológicos –ya clásicos– argumentan que la escuela suele hacer todo lo contrario. Algunas investigaciones ofrecen datos y descripciones sobre el funcionamiento del sistema educativo poniendo de manifiesto cómo, lejos de ser la escuela una vía para la superación y compensación de las desigualdades de origen, termina constituyéndose en un mecanismo de reproducción (véanse los análisis neomarxistas de Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1976; las tesis desde el paradigma de la postmodernidad de Foucault, 1978c...).

Recientemente otros autores (Giddens, 1995c; Castells, 1998; Flecha, 1990, 1999a; Flecha y Elboj, 2001; Martínez y Miquel, 1998; Escudero, 2000b, entre otros) muestran su desacuerdo con las tesis de reproducción y de control social, así como con la visión paralizante que nos trasladan¹⁷². Por ejemplo, Martínez y Miquel (1998: 45) afirman que, «en buena medida, este monotema dominante hasta hace poco en sociología de la educación, el de la reproducción social y cultural que cumple el aparato escolar, ha impedido el desarrollo de estudios y contrastaciones empíricas que renovaran posicionamientos y análisis previos. Esta dominación ha acabado cumpliendo una función paralizante que no generaba alternativas ni perspectivas de mejora y transformación».

En estos momentos, y siguiendo los análisis de Habermas (1985, 1986, 1988b, 1989), nos situamos en ese otro lugar, alejados del análisis neomarxista y de la posición de algunos autores de la posmodernidad. Consideramos que el sistema educativo y la escuela, como un subsistema social, puede y debe cumplir una

doble función; por una parte, de *reproducción* de los valores universales (la carta de los derechos humanos podría ser ese constructo de valor universal; en el *Informe sobre desarrollo humano 2000*, el PNUD identifica el ejercicio y la búsqueda de los derechos humanos, a través de la educación, como la mejor manera de contribuir al desarrollo personal y social); y, por otra, de *transformación* de todas aquellas concepciones y conductas sociales que impiden el desarrollo y el ejercicio de tales valores y derechos universales.

Estamos pensando, por tanto, en un sistema educativo estructurado en instituciones presididas por el análisis, sobre qué hacer, por qué y para qué y con clara conciencia sobre a favor y en contra de qué/quienes actúa, es decir, qué valores transmite. Unas instituciones educativas en donde la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza se encuentran impregnadas de análisis y en donde adquiere sentido un modo de organizarse basado en la comunicación, la deliberación social para el acuerdo, la expresión de la subjetividad, la construcción de actitudes y de valores con significados sociales más humanizados (Gimeno y Sabirón, 1994), «basados en la libertad, el bienestar y la dignidad de todos en todas partes» (PNUD, 2000: Sinopsis, 1).

Desde esta posición teórico-práctica, centrada en el desarrollo de una «escuela para todos», es preciso contar con instituciones, cuyo currículo incorpore contenidos críticos (Giroux, 1990, plantea la necesidad de dar a conocer «los otros discursos», como *el feminismo*, *la ecología*, etc.) y que se erija en modelo de colaboración con otros aparatos y

¹⁷² Giddens elabora una construcción intelectual que permite reconciliar individuo y sociedad. Con ese fin repudia sin ambages las posiciones que los enfrentaban, repensándolas como «dualidad de estructura», una idea nuclear en su esquema que condensa su tesis sobre el carácter esencialmente recursivo de la vida social: «La constitución de agentes y la de estructuras –afirma Giddens (1995c: 61)– no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva». En otras palabras, conceder prevalencia a un elemento u otro es erróneo porque ambos se presuponen mutuamente; ambos están implicados entre sí. Las condiciones colectivas se configuran como el medio de la acción humana, y ésta, a su vez, como el medio de tales condiciones, desde el momento en que no se reproducen (ni se modifican) por sí mismas sino a través de las actividades rutinarias (o no) de los sujetos. Resulta difícil poder hablar de una teoría transformadora de la exclusión social y de la pobreza sin que las propias personas tengan un papel activo en la transformación de la realidad.

organizaciones para la reconstrucción de la realidad; desde la diversidad de mensajes (Macedo, 1994, habla de superar la alfabetización «cultural tradicional» utilizando procedimientos críticos como la «dialéctica negativa», que pretende preguntarse por lo que hay detrás de lo aparente). Se hacen necesarias organizaciones educativas que cuestionen la aparente verdad de las proposiciones, su ajuste normativo y su sinceridad, promoviendo pensamiento autónomo y dando testimonio de una posición ética basada en la conquista y uso social del conocimiento. Organizaciones, donde lo importante no es tanto la transmisión de la tradición cultural, sino su análisis y cuestionamiento; su contribución o no a la mejora de las condiciones de vida y a la erradicación de la pobreza y de la exclusión. Estamos concibiendo un sistema educativo que promueve la implicación y el compromiso de la escuela con determinados valores como los de acogida entre los pueblos, respeto a la naturaleza, supeditación de los intereses económicos a las necesidades humanas de seguridad, libertad y dignidad. Entendemos un trabajo de aula sustentado en la discusión y en el debate de los hechos sociales, problematizando su análisis. Todo esto exige un estilo de trabajo entre profesores basado en colaboración, que sirva de marco de referencia para ese trabajo social y de compromiso en el aula, con la inequívoca presencia de contenidos valiosos.

Estamos tomando postura, lógicamente, a favor de un concepto renovado y optimista del hecho educativo y de un sistema que incorpore una actitud ética en todas sus actuaciones. En donde la escuela recupera su potencial transformador y la ilusión por cambiar las cosas ante la injusticia de muchos de los com-

ponentes estructurales de nuestra sociedad global (la pobreza y/o la «exclusión» serían realidades especialmente destacables). Un sistema educativo administrado por estructuras que entienden el cambio como un problema macro, meso y micropolítico y no como un problema instrumental que ignora los conflictos y las relaciones de poder, confundiendo la reconstrucción de «artefactos» culturales con problemas de procedimiento y evitando el análisis profundo acerca del porqué de los comportamientos y decisiones sociales. Nos situamos a favor de: (I) un modelo educativo basado en la creación de contextos de diálogo sobre ideas y sentimientos; (II) un concepto de innovación sustentado por el trabajo de unos profesionales que colectivamente analizan su práctica, planifican sus actuaciones y las evalúan, buscando la «verdad» o al menos permitiéndose conocer otras voces; y (III) un modelo de desarrollo profesional de la enseñanza basado en la autonomía curricular y organizativa, en el cuestionamiento colectivo de lo dado, en el lugar de trabajo, sobre los problemas de la enseñanza, y conquista el sentido de las tareas de enseñanza y aprendizaje, además, con la necesaria cobertura y apoyo por parte de la comunidad educativa.

Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo (Connell, 1997: 22).

Esta posición que hemos descrito dispone, en la actualidad, de ejemplos palpables en escuelas alternativas que superan la supuesta dualidad entre el compromiso con lo social y lo instructivo en la educación¹⁷³.

Una vez más, frente a esta idea de escuela y de sistema educativo, el panorama que solemos encontrarnos es otro. Un aparato

¹⁷³ Éste es el caso, por ejemplo, de las escuelas insertas en los Programas de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) promovidos por James Comer, las llamadas Escuelas Aceleradas (*Accelerated School*), lideradas por Henry Levin, como la Burnett Academy en San José de California (Levin, 1991, 1995), o las Escuelas de Éxito para Todos (*Success for All*), dirigidas por Robert Slavin, como la Primary School de South Central en Los Ángeles (Bernal y Gil, 1999), la Hollibrook Elementary School en Houston, o de la Eugene Field School en Hannibal (Misuri).

En nuestro país también disponemos de algunas experiencias. Nos referimos, por ejemplo, a las iniciativas de las llamadas Comunidades de Aprendizaje de la escuela de adultos Verneda-Sant Martí de Barcelona, del Colegio Público de Ramón-Bajo de Vitoria-Gasteiz, del Colegio Público Virgen del Carmen de Pasaia de San Pedro/Pasajes en Guipúzcoa, del Colegio Público Ruperto Medina de Portugalete en Vizcaya, el Colegio Público Aratxe de Bilbao (Luna y Jaussi, 1998; González y Delgado, 2000). Las experiencias del Proyecto Atlántida como las de organización democrática y por proyectos del Colegio Público de

escolar producto de una serie de conceptos y acciones sociales «maquilladas» de posmodernidad, es decir, relacionadas con una globalización interesadamente parcial, el control del conocimiento desde una determinada cultura dominante y la ausencia de políticas de compromiso social.

Desde el *establishment* se afirma, con grandes declaraciones (recordemos los enunciados de «Educación para todos» del Plan Marco de Acción de Dakar, el preámbulo de la LOGSE, los principios declarados en la LOCE, etc.), que la escuela debe caracterizarse por un profundo sentido de social. Sin embargo, desde la cotidianidad, es evidente la falta de empeño que se pone desde las políticas educativas (puede consultarse, al respecto, el capítulo segundo de esta tesis) y el inmovilismo de las prácticas escolares (la apuesta que, actualmente, se está haciendo por el desarrollo de itinerarios educativos puede ser una de esas evidencias). Sabemos que los excluidos del sistema educativo o los conducidos a determinados itinerarios, que no aseguran un currículum cultural suficiente, son los que engrosarán el *gueto* de la exclusión social¹⁷⁴.

El discurso utilizado para argumentar la actual «reforma de la Reforma» es exponente de esta profunda contradicción. Por una parte, se

insiste en la necesidad de mejorar el nivel de rendimiento escolar del alumnado; se señala que uno de los grandes problemas de nuestra sociedad es el bajo rendimiento escolar; la evaluación que, en 1998, realiza el Instituto Nacional de Calidad Educativa así lo plantea, cuando afirma que los resultados obtenidos por nuestro alumnado de 14 y 16 años «dejaban mucho que desear» y que en ningún caso logran los valores medios deseados en rendimiento académico¹⁷⁵. Por otra parte, y para superar esta situación, se plantean cambios educativos «centrados en sí mismos» y juegos de poder liderados por los que «viven» del sistema, que dejan traslucir viejos y nuevos conflictos y evitan referencias nítidas a lo profundo (al debate entre academicismo curricular y comprensividad curricular, conocimiento experto y construcción social del conocimiento, poder del profesorado y poder de la comunidad educativa...). Para extremo de males, se *enmascaran* estos cambios, se presentan ante la opinión pública como una política alternativa firmemente decidida a luchar contra el fracaso escolar (Martínez y Miquel, 1998).

En este escenario difuso mezcla de posmodernidad y neoconservadurismo, *se sitúa en el primer lugar de la escena un afán denodado por alcanzar la seguridad, la tranquilidad, junto con el poder necesario para seguir man-*

la Navata en Galapagar (Madrid). El trabajo de participación de la comunidad educativa en la vida del centro a través del Reglamento de régimen interior del Colegio Público Julián Besteiro en Perales del Río (Madrid). La organización asamblearia del Colegio Público Palomeras Bajas...

¹⁷⁴ «En el actual contexto de escasez de empleo y de precariedad, la posesión de capital cultural, de competencias-clave y de titulaciones medias y superiores supone una mayor ventaja en comparación con los desaventajados que no las poseen. Como efecto de la crisis del empleo, el recurso a sobrecualificarse implica una estrategia de acumulación de títulos y credenciales que acabará por polarizar y dejar atrás a los colectivos con peores niveles básicos de formación. La falta de posesión de una titulación tiene hoy mayor carácter discriminatorio y mayor efecto segmentador. Así, por ejemplo, uno de los datos menos citados por las retóricas al uso nos dice que el 72% de los desempleados menores de 25 años proviene del abandono de los estudios y del fracaso escolar» (Martínez y Miquel, 1998: 43).

«El mantenimiento de altas tasas de fracaso escolar provoca graves consecuencias en los alumnos y en la sociedad. Los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan la cualificación mínima necesaria tienen una escasa confianza en sus posibilidades y una baja motivación para incorporarse a programas de formación. La probabilidad de encontrar un trabajo, su estabilidad en el mismo y su retribución económica es menor que en los casos de mayor nivel educativo. Pero tal vez lo más grave sea su dificultad de adaptarse a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es sólo un problema educativo. Es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales» (Marchesi, 2003: 12).

¹⁷⁵ El Informe que, al respecto, editó el INCE (1998: 2-3) afirmaba: «En ningún área curricular se llega al valor medio deseable establecido por el Comité Científico» (otros investigadores, sin embargo, pusieron de manifiesto lagunas importantes en este estudio que hacían que las conclusiones fuesen más que discutibles, véase Sarramona, 2001; Escudero, 2001; entre otros).

teniendo los comportamientos más tradicionales del profesorado y las escuelas. Esto explicaría, por ejemplo, que frente al reconocimiento del avance de democratización y acceso a la educación producido en nuestro país, la celebración manifestada haya consistido en declarar la queja impertérrita de que se han «bajado los niveles»¹⁷⁶. El continuo proceso de cambio que nuestro sistema educativo ha soportado y soporta ha hecho imperceptibles sus enormes logros y ha generado, por lo contrario, una gran incertidumbre que beneficia el desarrollo de los planteamientos más conservadores y tradicionales entre los docentes. Estos profesionales se instauran –como consecuencia de todo lo anterior– en una política de solución basada en «endurecer» el currículo, en «volver a la tradición»... a través de reconquistar los aspectos más académicos y sancionadores de las conductas escolares.

Hemos hablado de la profunda contradicción «interesadamente camuflada» presente en el discurso actual, cuyo afán por consolidar lo más tradicional del acervo curricular (bajo la fantasía de que la paz en las aulas llegará con

una política de «mano dura») está generando reacciones desadaptativas en aquellos aprendices que, por no poder incorporarse a ese currículo, se ven condenados a la exclusión. «Los estudiantes procedentes de familias que se encuentran por debajo del nivel de pobreza tenían aproximadamente 4 veces más probabilidades de protagonizar un abandono escolar que los que están por encima del nivel de pobreza». Soler (2000:159) y Connell (1997: 33) afirma: «en términos estadísticos, el mejor consejo que se puede dar a un niño pobre que pretenda alcanzar los niveles superiores de la educación es que elija unos padres más ricos»¹⁷⁷.

El currículo académico y abstracto, sobre todo en determinados grupos sociales, no facilita la integración, contribuye a una mayor segregación, a generar mayor malestar en las aulas (si bien, esto sería el menos malo de sus efectos), a aumentar el fracaso escolar y a sentar las bases de la exclusión social¹⁷⁸.

Se pone en evidencia, una vez más, la necesidad de que, para la reconstrucción de identidades positivas, las escuelas necesitan asumir

¹⁷⁶ El profesorado, en muchos casos, en lugar de sentir y poner de manifiesto el avance democratizador de la educación, se ha convertido en portavoz de esa queja y, así se hace, por ejemplo, ese llamamiento por reforzar la selección académica en el acceso a la universidad (la «nueva» versión de la selectividad que aparece en la Ley de Calidad de 2002 permite desarrollar esta idea a la hora de acceder a determinadas carreras y universidades de prestigio).

¹⁷⁷ A las consideraciones anteriores añadimos algunos de los matices que hace Coleman (1997) referidos en el trabajo de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) sobre *La familia española ante la educación de sus hijos*. En dichos estudios se argumenta que la relación entre éxito en el sistema educativo y origen familiar no lo es tanto con la clase social a la que pertenecen, sino con lo que Coleman llama «capital social familiar», refiriéndose a la calidad de la relación familiar tanto interna, es decir, la intensidad y cercanía de las relaciones familiares, como a la existencia de lazos sólidos entre las familias y la comunidad de referencia (esto nos ofrece una puerta por la que poder entrar desde aquellas instituciones educativas consideradas como comunidades de aprendizaje).

«Estudios posteriores han tendido a confirmar algunas de las hipótesis de Coleman, resaltando el efecto positivo sobre el éxito educativo de la estabilidad residencial (que permite la creación de lazos más sólidos con la comunidad), así como de ciertas estructuras familiares (concretamente familias con los dos padres presentes), y el de la escolarización en colegios católicos (en trabajos realizados en Estados Unidos), en los cuales era más frecuente la existencia de lazos comunitarios fuertes entre las familias que optaban por dicha escolarización (Meier, 1999, Sandefur, Meier y Hernández, 1999)» (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 40-41).

¹⁷⁸ Una de las aportaciones empíricas que hemos podido encontrar, al respecto, ha sido el estudio realizado por la Fundación CIREM a partir de una muestra representativa para Cataluña que sumaba 2.651 alumnos y 71 escuelas de EGB, BUP y FP (CIREM, 1994). En este estudio se pone de manifiesto, entre una serie de consideraciones, la relación entre clase social y niveles de éxito o fracaso escolar. Se señala que para el 27% del alumnado que considera el profesorado que ha interiorizado el fracaso escolar como una cuestión personal y que dispone de bajas expectativas escolares y familiares, su distribución sería la siguiente: un 30% del alumnado pertenecería a familias trabajadoras; un 43%, a familias desestructuradas o subclases; no llegaría al 20% el alumnado que perteneciese a clases medias, y tan sólo se da en un 10% en las clases altas. Martínez y Miquel (1998) mantienen el mismo argumento.

Escudero (2000b) facilita estos otros datos:

«Si [...] nos fijamos en algunos índices que aparecen en la Memoria del Programa de Garantía Social del Ayuntamiento de Murcia (1996/97), aparece, por otra parte, que, por ejemplo, el cien por cien de los alumnos que en esas fechas asistían al Programa de Garantía Social pertenecía a barrios periféricos de la ciudad (47,48%), o a pedanías (52,52%). Al extraer datos relativos a ciertas características del padre de familia, aparecen resultados como éstos: si se agregan los casos de no cualificados, alum-

un papel relevante, reconvirtiéndose en comunidades promotoras de identidad, sobre todo, en los lugares y/o con los sectores más desfavorecidos. De hecho, la complicidad de la escuela con su entorno ha sido siempre una

práctica habitual, que hoy se manifiesta de manera fracturada¹⁷⁹.

Aparte de los componentes sociales del fracaso escolar, hay otra serie de decisiones que tienen que ver con las políticas educativas y

nos procedentes de pisos de acogida y aquellos sin padre conocido, esta categoría representa al 79% de los alumnos. A la de semicualificados corresponde un 20,14%, mientras a cualificados sólo corresponde el 0,72%. Otro ítem de la encuesta que se aplicó, en el que se recogieron aspectos relativos al nivel de estudios del padre, pone en evidencia porcentajes como éstos: sin estudios primarios y graduados en EGB (72,6%); FP2 y BUP (12,9%), diplomados de grado medio (1,44%), licenciados (1,44%).

Las referencias numéricas facilitadas, todo lo limitadas que se quiera por su localismo, resultan, sin embargo, ilustrativas. La asociación entre alumnado del Programa de Garantía Social y factores tales como el lugar de residencia, el trabajo del padre y su nivel de estudios contribuyen a reforzar la constatación de que el fracaso escolar está modulado por factores y variables que residen fuera de la escuela, más allá del sistema escolar, en definitiva, en el capital social, cultural y económico de las familias».

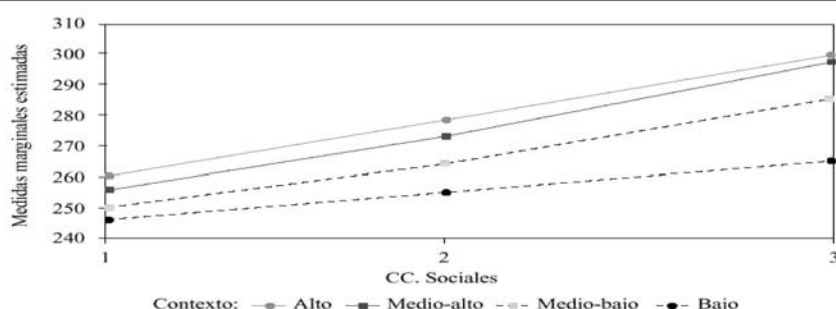
Y Marchesi (2003: 15-16) plantea las siguientes consideraciones:

«Existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que el contexto sociocultural es una de las dimensiones que explica un porcentaje importante de los resultados que obtienen los alumnos en las escuelas (Tiana, 2002). [...] Tal vez lo más llamativo de las últimas investigaciones realizadas en España sea que la influencia del contexto sociocultural de los alumnos no se distribuye por igual en todos los posibles niveles de contexto, sino que su mayor efecto negativo se concentra en los alumnos del contexto más bajo y, en consecuencia, en los centros que escolarizan mayoritariamente a estos alumnos. Dos tipos de datos avalan esta conclusión. El primero de ellos fue obtenido en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid con los alumnos que participaban en programas de Garantía Social (Marchesi y Lucena, 2002). El 71,8% de sus alumnos se sitúa en el contexto sociocultural bajo, distribuyéndose el resto de los alumnos entre los otros tres contextos (véase Tabla [6]). El segundo tipo de datos procede de un estudio longitudinal realizado con alumnos que empezaron la ESO en 1997 y la terminaron en 2000. A todos ellos se les aplicaron pruebas de rendimiento académico en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza al empezar el 1er ciclo, al término del 2º curso y al término del 4º curso. Los alumnos fueron distribuidos de acuerdo con su contexto sociocultural individual. El Gráfico 1 muestra los progresos de los alumnos en los cuatro cursos de cada uno de los cuatro contextos en el área de Ciencias Sociales. Como se puede comprobar, son los alumnos del contexto bajo los que manifiestan mayores problemas a lo largo de la ESO. Estos resultados apuntan una conclusión relevante: la influencia del contexto sociocultural en la educación obligatoria es especialmente importante en los alumnos que están situados en el contexto bajo. En el resto de los contextos, en los que pueden situarse el 75% de los alumnos, las diferencias son mucho más reducidas. En ellos, el interés de las familias y su dedicación junto con la acción escolar reducen el impacto de las diferencias económicas y culturales que de hecho existen».

TABLA 6. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CADA CONTEXTO SOCIOCULTURAL QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Alto	7,6
Medio-alto	7,3
Medio-bajo	13,3
Bajo	71,8

Gráfico 1. Puntuaciones de los alumnos de cuatro contextos en Ciencias Sociales en 1º, 2º y 4º de la ESO



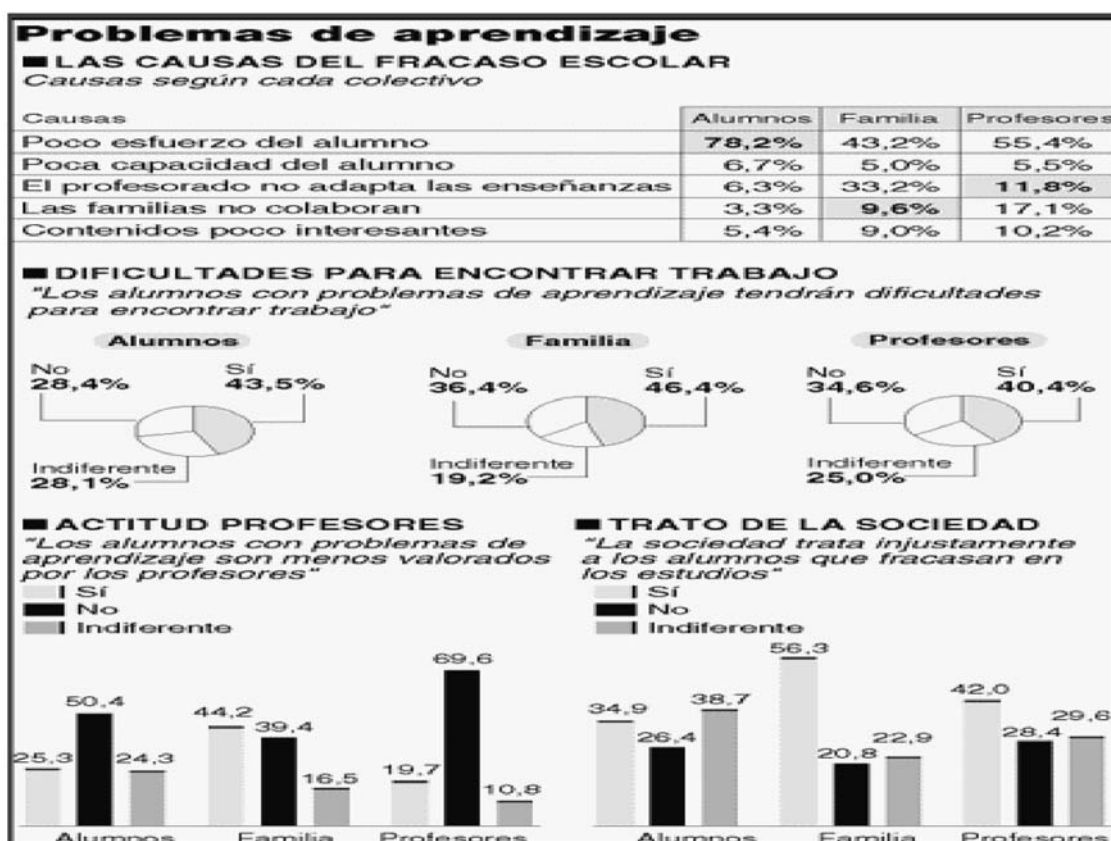
Fuente: Elaboración propia a partir de la obra en prensa "Estudio longitudinal sobre la influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria".

¹⁷⁹ Dorothy Smith (1987) pone de manifiesto cómo las escuelas y su modo de organizarse han estado entretreídas con su entorno; por ejemplo, la jornada escolar de los centros da por supuesto que, durante el horario de trabajo habitual, algún adulto permanece en casa, es decir, se asume la existencia de una madre que no trabaja. La costumbre de los «deberes» implica un hogar en el que se pueden hacer fácilmente tareas escolares; y así sucesivamente. Sin embargo, este ajuste hoy no acaba de existir, y menos aún en los barrios y/o con los sectores de población «en los márgenes». De ahí la necesidad de una reequilibración y renegociación de la identificación de las instituciones educativas con su entorno.

con las prácticas escolares. Componentes que pueden y deben ser objeto de estudio y cambio. Los datos del CIREM (1994) y del INCE (1995) ponen de manifiesto cómo cada escuela genera sus propios fracasos, ya que los resultados de fracaso no arrojan diferencias significativas entre las diferentes titularidades de los centros. Las escuelas no representan un papel neutro ni uniforme frente a la desigualdad de resultados que generan. Existe una cierta inercia institucional, de eti-

quetar y problematizar al alumnado más incómodo y resistente, de manera que acaba *siendo cada escuela la que va creando, reforzando e instituyendo sus propios inadaptados*. Incluso se llega a que sea el mismo alumnado el que se considera el principal culpable de su propio fracaso. Un estudio realizado por Marchesi y Lucena (2001), con una muestra de 8.631 alumnos de distintas comunidades autónomas, obtuvo los siguientes resultados:

GRÁFICO 5. LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR



Fuente: Marchesi y Lucena, 2001/ *El País*, 8-09-01: 24.

Si observamos el gráfico, nos damos cuenta que más del 78% del alumnado considera que la causa del fracaso escolar está en él mismo (el nivel de incorporación de la culpa es sorprendente) y el resto de los colectivos (familias y profesorado) coincide en culparlo como principal causa del citado fracaso. **El análisis de la realidad que hace cada colectivo sobre las causas de esta situación es claramente**

sugere; parece basarse en la absurda idea de que el alumnado es el responsable, como si tuviera la capacidad de decidir el diseño y el desarrollo de las características del sistema social, educativo y la propia acción de enseñanza a la que se encuentra sometido.

Si la generación del fracaso escolar tiene que ver, también, con las decisiones que se adop-

ten desde las políticas educativas nacionales y autonómicas y desde las prácticas organizativas y curriculares de los centros, o al menos la investigación al uso así lo pone de manifiesto¹⁸⁰, sería lógico y oportuno utilizar algunas de las propuestas que, desde la citada investigación, se hacen para superar esta situación (véanse, entre otros, los trabajos de Connell, 1994, 1997; Gil, 1997; Guarro, 1998, 1999; Escudero, 2000b; Martínez y Miquel, 1998; Casas, 2000a; Lahire, 2000; Del Arco, Martínez e Iglesias, 2000; Hegarty, 2000; Ruiz, 2000; Kovacs, 2000; Grisay-Ebbeler, 2000; Bloch, 2000; Martín, 2000; Soler, 2000; Stoll, 2000). Así por ejemplo, Martínez y Miquel (1998: 47-48) apuntan la necesidad de planteamientos curriculares comprensivos: «Esta inercia [se refiere a la del aumento del fracaso escolar y de la exclusión] sería superable si se [...] facilitaran climas educativos y proyectos pedagógicos de centro que eviten todo atisbo de exclusión educativa. [...] las primeras muestras de cómo se está desarrollando la ESO no parecen orientadas en esa dirección sino hacia una nueva academización. Esta tendencia al aumento del fracaso escolar nos muestra cómo el nuevo ciclo, en lugar de hacer progresar y mejorar las capacidades individuales de partida, las rebaja y las academiza en detrimento del sentido último de la comprensividad. Asimismo, el escaso uso de las opciones de diversificación curricular, el exceso de demandas de repetición del curso terminal y la orientación mayoritaria hacia el nuevo Bachillerato, apuntan el riesgo de reproducir la lógica segmentadora y selectiva de siempre, dejando de lado la comprensividad, el enfoque constructivista y la posibilidad de

desarrollar nuevas prácticas de transformación educativa. [...] En este sentido, prevenir los duros efectos del fracaso escolar supone convertir la ESO en todo un laboratorio de innovación y experimentación educativa, capaz de superar la tradicional barrera con que la escuela se ha distanciado de los colectivos que, paradójicamente, más la necesitaban para evitar el círculo cerrado de las desigualdades.

Sabemos, por tanto, y así se denuncia por parte de sectores activos de la sociedad, que el exceso de fracaso escolar es una anomalía socialmente inaceptable y completamente superable desde los puntos de vista educativo y pedagógico. ¿Cómo es que, en los momentos que estamos analizando, las decisiones de las administraciones educativas acentúan el carácter selectivo, académico y especializado de los contenidos curriculares, mantienen discursos tradicionales que legitiman y excusan el fracaso escolar y sus efectos posteriores como una realidad social inevitable? Citemos, por ejemplo, las Resoluciones que, con fecha 4 de septiembre de 2000, ordenan la educación compensatoria en Secundaria, dictadas por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En dicha normativa se manifiesta una concepción de la compensación educativa en sintonía con un sector del profesorado de Educación Secundaria que se quejaba –con insistencia– de que los niveles bajaban y de que el alumnado del «perfil» de compensación educativa no podía estar escolarizado con el resto, que tenía que estar en otras aulas especiales y, en muchos casos, en otros centros¹⁸¹.

¹⁸⁰ Soler (2000: 160) afirma desde su experiencia en escuelas «en los márgenes» que: «en los Estados Unidos, los estudios muestran que, cuando se obliga a un alumno a repetir un curso, la probabilidad de abandonar los estudios crece sustancialmente (Shepard, 1998; Rumberger, 1987, 1995), y también se ha demostrado que los estudiantes que abandonan eran los más propensos a tener notas bajas y más fracasos académicos. Sin duda, esto tiene que ver con una instrucción inadecuada o de baja calidad. En la mayoría de los casos la educación en las Escuelas Secundarias se basa en las explicaciones del profesor y en la memorización del estudiante. Para muchos estudiantes este tipo de enfoque es pesado y constituye un obstáculo insalvable. Además, el plan de estudios suele ser abstracto y no está relacionado con el mundo real, teniendo pocas aplicaciones o vínculos interesantes con la vida cotidiana. Lave y Wenger (1991) citan investigaciones que demuestran que este enfoque es mucho menos eficaz que cuando el aprendizaje encaja en las experiencias del estudiante y en las circunstancias del mundo real».

¹⁸¹ Desde este marco normativo se ha renunciado, además, a determinados contenidos básicos del currículo de Secundaria, y se considera que la evaluación del alumnado que siga este currículo de compensación deberá incorporar unas determinadas

Es evidente, por tanto, que no se plantea la necesidad de afrontar los problemas de aprendizaje como algo que tiene que ver con el currículum del centro. No se suscita otra solución que no sea la de promover una diferenciación curricular y una clasificación del alumnado según su «capacidad» e historia de éxito o fracaso escolar. Estas vías de diferenciación curricular según los contenidos incorporan lógicamente un valor social y laboral desigual. Considerando las grandes cifras, aumentará el alumnado que no alcance los objetivos de la educación obligatoria. Algunos itinerarios recogidos en la Ley de Calidad renuncian de entrada a los objetivos de un currículum común, integrador y democrático. Esto produce lógicamente un incremento de la desigualdad de las condiciones de partida, como resultado de una formación desigual, y refuerza las actitudes sociales de exclusión para todos aquellos que no sean capaces de cursar los itinerarios educativos con más prestigio. Si con esto lo que se quiere conseguir es una cierta «pacificación» de los centros de Secundaria, quizás se consiga en aquellos que no incorporen alumnado perteneciente a

los itinerarios con menos consideración social y laboral, pero esta fantasía no se ajustará a la realidad de aquellos otros centros que incorporen un mayor porcentaje del alumnado que curse los itinerarios menos prestigiados. Se entiende que todo esto facilita el crecimiento de aquella escuela que, por ser privada y selectiva, puede atender al alumnado que «le conviene» y la aparición de centros de Secundaria públicos con claros intereses selectivos (Pampyn, 2001).

Este conjunto de decisiones y prácticas que definen nuestro sistema de enseñanza¹⁸² alcanza su sentido y la cobertura necesaria en una sociedad instaurada en el uso de estos mismos mecanismos de selección y exclusión, y es una práctica consentida e incluso entendida y promovida. Giddens (1999), entre otros muchos, ha denunciado el mecanismo estructural de base por medio del cual se construye y propaga un doble tipo de exclusión que se practica en nuestra sociedad del conocimiento y de la globalización. En una dirección se sitúan las opciones particulares y voluntarias de *autoexclusión* de los más favorecidos, que de ese modo seleccionan para sí sus propios espa-

siglas (AC o ACE, adaptación curricular o aula de compensación educativa, según el caso) en los correspondientes documentos de evaluación y al lado de la calificación correspondiente. Desde las investigaciones –ya citadas– sobre el fracaso escolar se sabe que este tipo de dispositivos compensatorios no consigue hacer reversible la tendencia a la exclusión (el número de aulas especiales de educación compensatoria se duplicó en la Comunidad de Madrid, desde el curso 1999-2000, que es cuando se instauraron, al curso 2000-2001). Además de toda una serie de efectos añadidos (Escudero, 2000b: 18), «no sólo se trata de medidas de emergencia, y en ese sentido, paliativas y reactivas, sino que, y éste es su efecto más perverso, representan un excelente pretexto para no someter a cuestionamiento el sistema, currículum, metodologías y organización de la educación, que es donde habitan los parámetros normativos de qué debe aprenderse y los mecanismos y prácticas que a la postre van generando la categoría provisional o definitiva de los alumnos fracasados. En la medida que unas u otras actuaciones de este tipo desvían a los alumnos con dificultades hacia tareas, contenidos y espacios segregados, así como también hacia profesionales técnicos o profesores especiales, aligeran en cierto modo el trabajo con los demás y la gestión del aula, pero también contribuyen a instaurar, de diversos modos, formas sutiles o explícitas de segregación social dentro de la escolarización y, por añadidura, contribuciones académicas dudosas». Estas medidas –añade el autor– «logran proteger el sistema, los centros, el currículum escolar y a los profesores, de la urgencia y el imperativo de retocar sus presupuestos, sus tareas y cometidos, sus modos de organizar la educación y facilitar los aprendizajes de todos los alumnos, así como las diversas cuestiones que conciernen al trabajo docente, el número de alumnos por clase, la calidad de los materiales, el ritmo y secuencia de contenidos y tareas, y una larga lista de elementos y decisiones. A la postre, la política más común se reduce a tratar los síntomas cuando llegan a ser suficientemente ostentosos, pero sin entrar de lleno en la reconsideración del sistema en su conjunto, que sería en gran medida el productor de los mismos».

En otras Comunidades Autónomas se dan respuestas similares. En Navarra han aparecido las Unidades de Adaptación Curricular (UAC) que, al igual que en el caso de Madrid, lejos de resolver el problema de cierto tipo de alumnado, buscan diluir la angustia docente que supone el desarrollo de la comprensividad. Estas medidas, en su plasmación práctica, se saltan los pasos y vías graduales de flexibilización curricular que no tienen, de hecho, la oportunidad de ser entendidas ni de ser mostradas en la práctica. Se acaba en los Programas de Garantía Social (PGS), no exentos de riesgos simplificadores como opción personal y profesional. Sabemos que en estos casos el alumnado no tendrá la menor posibilidad de acceder, ni tan siquiera, a los puestos de trabajo no cualificados por el excesivo contraste con el nivel de titulación del resto de los jóvenes. Más aún, dada la conocida tendencia a seguir «consumiendo formación» por parte de los jóvenes titulados.

¹⁸² Escudero, 1998, hace un análisis de lo que llama «trampas escolares» refiriéndose al conglomerado de acciones organizativas, curriculares y de enseñanza que empujan hacia la exclusión a los grupos socialmente más marginales.

cios de resolución de sus problemas y la satisfacción de sus aspiraciones y necesidades, en ámbitos que pueden ir desde la seguridad hasta la sanidad, y desde luego la misma educación (la crisis actual del modelo de escuela pública y democrática portadora de valores como la solidaridad y la igualdad es una muestra patente, véase Fernández de Castro y Rogero, 2001; Escudero, 2000c; Pampyn, 2001, entre otros). Ésta es una exclusión por arriba, privativa de las clases más adineradas y poderosas tanto en recursos y medios materiales como en el conocimiento que da poder y preeminencia social. La otra fórmula de la exclusión es radicalmente diferente, aunque no por ello independiente de la primera. Generalmente no es optativa sino forzada; se trata de la exclusión por abajo y es privativa de las clases más desfavorecidas, tanto en los bienes y servicios económicos como en los sociales y culturales. Es la que, como hemos visto en los párrafos anteriores, se traduce en cifras de fracaso escolar; una manifestación más, entre otros muchas, de una exclusión social más generalizada.

Conviene advertir, además, que, aunque radicalmente diferentes, las referidas dos formas de exclusión están tan entrelazadas que cuanto más crece, se afirma y profundiza la exclusión voluntaria, tanto más se ahonda y expande la fosa que la separa de la exclusión forzada y derivada. Basta echar un vistazo a las evidencias de incremento de poder y riqueza en sectores reducidos de la población mundial y por países, el estancamiento y hasta retroceso de los ingresos de los sectores de la población relegados a los umbrales de la pobreza, al desempleo o precariedad laboral (Beck, 1998b)¹⁸³. Esta realidad es tan inquietante que incluso análisis actuales nada sospechosos de radicalismo hacen declaraciones y propuestas que abogan por limitar la primera de estas

exclusiones por sus contribuciones estructurales a la provocación de la segunda. Giddens (1999) lo dice de forma contundente: «la exclusión en la cúspide no es sólo tan peligrosa para el espacio público y la solidaridad común como la exclusión en la base; está causalmente vinculada a ella [...] limitar la exclusión voluntaria de las elites es esencial para crear una sociedad más inclusiva en la base» (125). En una dirección similar se reclama la necesidad de un pacto, que incluso habría de ser mundial, contra la exclusión (Beck, 1998b). Se están perfilando análisis que reclaman la existencia de instituciones supranacionales y una democracia cosmopolita para regular y gobernar las fuerzas sociales, tecnológicas y económicas que contribuyen tanto a la expansión de la riqueza como a la profundización en las desigualdades y a la exclusión.

Estas situaciones (rutinas sociales y prácticas político-administrativas) y su consentimiento tácito por parte de los poderes públicos se incorporan a los sistemas escolares a modo de juego perverso, caracterizando las políticas educativas. Este juego permite y refuerza que el fracaso escolar y la exclusión social toquen directamente a sujetos muy particulares, y lo hacen socavando no sólo sus identidades académicas sino también las personales, sociales y hasta profesionales. Es fácil entender que esta situación, a medio plazo, tiene efectos no deseables para el sistema social. En la medida en que la segregación se potencia desde el sistema educativo, se impide avanzar en la mejora de las condiciones sociales, económicas y culturales de una población. Tampoco modifica las expectativas sociales de los grupos más desfavorecidos, y todo esto potencia tensiones sociales por la desigualdad económica y de acceso al bienestar social que provoca.

Entendemos que la exclusión es uno de los graves problemas que nos aquejan como sociedad y el tipo de centro que se requiere para hacer frente a esta situación, sobre todo

¹⁸³ Esto es así incluso en países tan desarrollados, como por ejemplo EE UU, donde, en un contexto de pleno empleo y enorme crecimiento económico, el descenso del poder adquisitivo de las clases trabajadoras, y también ciertos sectores de las medias, viene siendo una constante en las dos últimas décadas. Para otros detalles y análisis más detenidos, puede consultarse Beck (1998b).

en relación con el alumnado de un determinado medio sociocultural, es una organización dotada de un proyecto educativo y curricular cuya concepción sea compartida por todos los agentes educativos de la comunidad escolar. Una organización financiada con fondos públicos y alejada de cualquier planteamiento elitista, selectivo y segregador. En definitiva, un centro escolar democrático, comunitario, integrador de las diferencias, promotor de identidades valiosas y presidido por el desarrollo práctico de la justicia escolar.

Los centros escolares deben aspirar a convertirse en comunidades democráticas e integradoras de convivencia y aprendizaje, abiertas a todos los niños y adolescentes en edad escolar, sin discriminación alguna por su origen familiar, social o étnico. En estas instituciones, todos los alumnos deben sentirse a gusto, integrados, acogidos y valorados como iguales entre iguales, sintiéndose miembros de comunidades caracterizadas por el pluralismo, el respeto a la diferencia étnica y cultural, la solidaridad, el diálogo permanente, la continua negociación y la participación activa y consciente del alumnado, las familias y el profesorado. Pero, como hemos expuesto, no es esto lo que se aprecia en la cotidiana vida de los centros, cuando se observan en las organizaciones educativas los «efectos colonizadores» de lo que hemos denominado «la condición social de la posmodernidad». En el capítulo quinto, se constatará la forma en que estos efectos de colonización se manifiestan en el «mundo de la vida» de la institución educativa objeto de «estudio de caso».

2.4. El malestar docente y el «neo-tradicionalismo revolucionario»

En este escenario de nuevas exigencias, los agentes tradicionales de socialización se ven cuestionados. La escuela, por tanto, también. A la escuela se le plantean múltiples desafíos (sobre todo de formato), que facilitan la aparición de una serie de conflictos internos entre prácticas profesionales, rutinas, creencias dis-

tintas y, en definitiva, entre «poderes» distintos (Beltrán, 1997; Beltrán y San Martín, 2000; Apple, 1987; Bacharach y Mundell, 1987, 1993; Ball, 1987, y 1994b; Barquín, 1990; Bates, 1989 y 1994; Benson, 1983; Hargreaves, 1996b; Hoyle, 1986; Blase, 1991; González, 1989, 1990, 1994a, 1994b, 1994c y 1998; Jares, 1997; Santos, 1995, 1994; Bardisa, 1993, 1997 y 1998; Valverde, 1997; entre otros). Al mismo tiempo que, como estructura organizativa, muestra una actitud expectante y un cierto recelo respecto al resto de los sistemas sociales del entorno.

El sistema educativo no se encuentra, obviamente, al margen de lo que sucede en la sociedad; más bien todo lo contrario, se convierte en una de sus «cajas de resonancia». En él se manifiestan, con bastante intensidad, las variaciones de las prácticas sociales y de los conceptos sobre lo que, en cada momento, es o no valioso. Esta situación institucional de «incertidumbre» ha querido buscar solución, y la ha encontrado aferrándose a lo más tradicional de la «gramática» del dispositivo escolar (lo jerárquico, lo burocrático, lo académico y las prácticas docentes transmisoras). Es decir, seguir respondiendo con «más de lo mismo», e incluso con formatos claramente obsoletos, aunque, eso sí, presentados como alternativos.

El retraso de la izquierda a la hora de afrontar nuevos retos (estancamiento del empleo, burocratización en la gestión de los servicios, falta de respuesta a la criminalidad, nuevas situaciones internacionales fruto de los cambios en los mapas geoestratégicos, que se le planteaban al 'Estado del bienestar') habría sido [...] la principal causa de los triunfos políticos (Reagan-Thatcher) y económicos de una derecha a la que se le habría puesto demasiado fácil la reedición de un neoliberalismo superficial para «sintonizar» con esas nuevas demandas civiles, y que se las habría arreglado para afianzar un clima de opinión «neo-traditionalista» y reaccionario, para presentarse a sí misma como, «revolucionaria» y para ofrecer una imagen, «conservadora» de la propia izquierda (Pardo, 2001: 12).

Encontrar evidencias, en el ámbito educativo, es fácil; citemos, por ejemplo, la propuesta de

organización por la administración educativa de un listado de centros que, a modo de *ranking*, nos diese el *hit parade* anual de centros, según el grado de utilización de los «modos de gestión empresarial», a través de los llamados «premios de calidad», una competitividad que –según los responsables políticos– aseguraría la calidad de los servicios públicos (punto fuerte de los llamados Modelos de Gestión de Calidad Total). Otro ejemplo lo constituye la reivindicación ante la opinión pública, las familias y los propios profesionales, de la necesaria vuelta a la escuela académica «culta» y selectiva.

Con motivo del acto de inauguración de la Universidad de Otoño (septiembre de 2001) organizada por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, la Sra. Ministra de Educación (Pilar del Castillo) expuso, ante un auditorio de unos 300 profesores (la mayoría de enseñanza medias), las razones que le animaban a llevar al Parlamento la Ley de Calidad. De estas declaraciones, que fueron aplaudidas con fuerza por el citado colectivo, transcribimos algunos párrafos:

Seguro que ustedes están esperando unas breves palabras protocolarias para inaugurar esta Universidad de Otoño. Me van a permitir que me extienda un poco más y que explique mis argumentos sobre la reforma que se incluirá en la nueva Ley de Calidad. Argumentos sobre los que podrán estar o no de acuerdo, pero que considero lo suficientemente razonables y basados en la realidad de nuestro sistema educativo.

Conocemos, a partir de la valoración de la experiencia europea, y sobre todo la del Reino Unido, que la comprensividad ha fracasado y que las escuelas comprensivas ya han demostrado su ineficacia. Si bien en los años sesenta y setenta se abogaba por un currículum comprensivo, hoy el Sr. Blair, al cual no se le puede tachar de reaccionario, ha dicho que al profesorado no se le deben, ni pueden, quitar los elementos que le identifican con su tarea. Según el Primer Ministro británico, los exámenes y la exigencia de esfuerzo son los elementos que permiten identificar la tarea del profesorado. No podemos seguir hablando de lo

lúdico, hay que reivindicar el esfuerzo. Es la competitividad para conseguir el éxito lo que producirá la motivación para el esfuerzo. Dewey, cuando hablaba de centro de interés, se estaba refiriendo a promover esa ilusión necesaria en el alumnado para esforzarse; en ningún caso estaba hablando de «divertir» al alumnado. La motivación, como para el atleta, está en esa satisfacción interna de conseguir el éxito gracias a ese esfuerzo y al hecho de competir con los demás.

Todo lo que he comentado nos sirve para hablar de los necesarios itinerarios que debe incorporar la Educación Secundaria obligatoria, ya que conseguir la motivación tiene que ver con facilitar diversidad de propuestas curriculares ante la diversidad de necesidades del alumnado. Ya han caducado las posturas radicales e intransigentes de defensa a ultranza de la comprensividad, cuya influencia –como ya hemos expuesto– ha sido nefasta. La diversidad de currículos y de itinerarios pretende conseguir la excelencia en cada uno de los alumnos según sus posibilidades, partiendo del lugar en donde se encuentra y de acuerdo con las necesidades y posibilidades de que disponga.

Otro elemento que asegurará la calidad es la dignificación de la figura del director como aquel líder que profesionalmente podrá dirigir esa escuela de calidad. Necesitamos un director con competencias para que esto sea posible. [No se trata de una transcripción literal del discurso, sino de una reconstrucción a partir de apuntes tomados por el autor de esta investigación].

Ésta es la posición argumentada –de clara vuelta atrás, de «neo-tradicionalismo»– que es presentada como un descubrimiento «revolucionario» para la «protección» de la «clase» docente frente a la ansiedad y el «desbordamiento» institucional. Ante el sentimiento de confusión y de impotencia profesional, denominado «síndrome del quemado», o «malestar del docente» (CC OO, 2000c; Esteve, 1984, 1987, 1988, 1995; Esteve, Franco y Vera, 1995), las respuestas que se ofrecen tienen que ver con la añoranza de la tradición y con la evocación del orden «de siempre».

La posible relación entre el bienestar docente y su identificación, como profesional, con su

contribución al mayor y mejor desarrollo humanamente ético, es algo que desde los planteamientos de los nuevos responsables políticos no parecía contemplarse. Se consideraba más bien que, por ejemplo, la respuesta del profesorado ante un hecho de notable preocupación en nuestros centros, como es la regulación de la convivencia escolar, consiste en «algo» que no se sabe muy bien qué es, pero que debe haberse «aprendido» o tenerse incorporado por los menores antes de integrarse en las instituciones. Ese «algo» tiene que ver con las normas de convivencia, con los contenidos actitudinales y, por tanto, no deberá ser objeto de trabajo intencional por los centros, sino que el alumnado lo debería traer como «aprendido de antemano». Las instituciones educativas están para impartir conocimientos académicos y no es asunto suyo trabajar el establecimiento reflexivo y dialogado de unas determinadas normas de convivencia. Desde posiciones neoliberales, se entiende que no hay que perder el tiempo con esas reflexiones –ya han bajado bastante los niveles de nuestros alumnos–, sino que su quehacer cotidiano mostrará ese clima de «orden», en el que lo obligado es el cumplimiento de un decálogo normativo: «quien la hace que la pague», sobre todo si «quien la hace» es un alumno. Esto es, de nuevo, la reivindicación a la norma impuesta. Desde esta posición se entiende que, asumiendo esta posición, la paz de manera «natural» llegará a las aulas y a los corazones del profesorado. La vuelta a una visión punitiva y de medidas correctivas –se afirma– tranquiliza a los profesionales de los centros y, si es necesario, en casos extremos habrá que aumentar la dosis, podrán contratarse guardas jurados o instalar detectores de metales, y así podremos seguir haciendo «lo de siempre». El que no cumpla las normas obtendrá su «justa» sanción. Sin reflexionar

sobre ese círculo vicioso, que estamos alimentando, de que la violencia estructural provoca reacciones violentas que, a su vez, desembocan en más y más reacciones violentas... que endurecen las condiciones estructurales para poder ejercer, a su vez, más y más violencia. De igual manera que la violencia financiera y la presencia de la pobreza, en un gran sector del globo, establecen las condiciones idóneas para la aparición y pretendida justificación de la violencia terrorista, que se suele afrontar, a su vez, con más violencia estructural, militar y financiera, ante el temor de una nueva acción violenta o terrorista.

Se insiste en que el centro escolar debe dedicarse a la instrucción académica, no puede ni debe entrar a trabajar de manera explícita y planificada en el campo de las actitudes, valores y normas. Serán las familias y otros agentes sociales los que deben hacerse responsables de trabajar estos contenidos con los adolescentes. Este deseo, cargado de fantasía, choca con la «terca» realidad. Las familias¹⁸⁴ y el resto de agentes sociales también están «sufriendo» un profundo proceso de cambio y no pueden y, a veces, no desean responder a esas exigencias, y al final la población infantil y juvenil va a ocupar las aulas con esa asignatura pendiente. Entenderíamos como mejor respuesta –una actuación más «sana» y menos sujeta al desbordamiento– una disposición a desplegar una tarea conjunta, en corresponsabilidad, de la familia y el centro educativo en un contexto de mayor consolidación democrática y comunitaria. Estas acciones, a nuestro juicio, serían seguramente más «sanas» que culpabilizar a los otros de los problemas propios o reivindicar la presencia de otros profesionales pretendidamente «expertos», que viniesen a solucionar nuestros problemas, pero, eso sí, sin que se vieran amenazadas las rutinas docentes ni las posiciones conquista-

¹⁸⁴ Giddens (1999b: news.bbc.co.uk/1/hi/english/static/events/reith_99/default.htm, 2000) afirma: «Los detalles varían de sociedad a sociedad, pero las pautas son visibles casi en cualquier parte del mundo industrializado. Sólo una minoría de gente vive ahora en lo que podríamos llamar la familia estándar de los años cincuenta –ambos padres viviendo juntos con sus hijos matrimoniales, la madre ama de casa a tiempo completo y el padre ganando el pan–. En algunos países, más de una tercera parte de todos los nacimientos tiene lugar fuera del matrimonio, mientras que la proporción de gente que vive sola ha crecido exorbitantemente y parece probable que lo haga aún más».

das, hasta ese momento, por cada profesor en su institución.

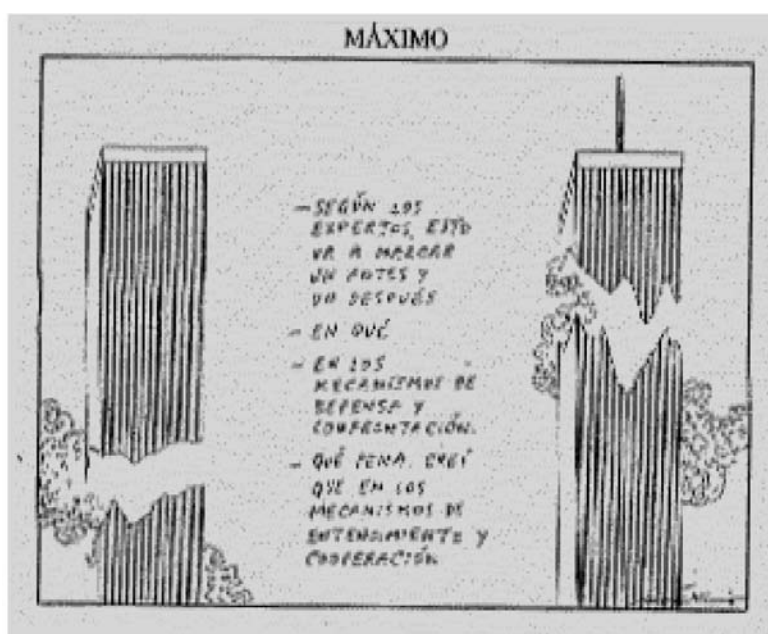
En el terreno de la construcción de una escuela democrática, en los últimos años, sólo habíamos iniciado el recorrido; volver la vista atrás, como ahora se pretende, sería apartarse de la necesaria reconstrucción cultural del «mundo de la vida» de las organizaciones educativas, tan insistentemente reivindicada por los movimientos y colectivos más centrados en la máxima promoción del desarrollo humano (PNUD, 2000). Entendemos que ni la tecnología ni la convergencia en el euro lograrán traernos ese ungüento que alivie el malestar de los docentes, ante las exigencias que les plantea una realidad social y política, actualmente, tan compleja.

Sin embargo, sí consideramos ilusionante concebir al profesor, como sujeto personal y colectivo, con una actitud proactiva enfrentada a conductas de sumisión y de queja por no ser «querido ni valorado» socialmente y abordando la reconstrucción de su capacidad de ser sujeto. Retomar el «horizonte perdido». Salir de la endogamia y comprometerse con el entorno concreto en el que se vive, reconstru-

yendo una visión nueva y comprometida de la acción educativa formal (Rogerio, 2001). Situación nada habitual entre los docentes, dando lugar a la calificación del profesor como un «extraño sociológico» por su falta de asentamiento en la comunidad en la que trabaja (Fernández de Castro, 1995: 38). Es el momento de acabar con el educador autista y la escuela autosuficiente. La escuela en una sociedad del riesgo como la actual (evidencias palpables las tenemos más presentes que nunca, ver la Imagen 4) tiene que estar abierta a la creación y potenciación de vínculos significativos y relaciones de cooperación con el entorno.

El centro educativo necesita constituirse en nodo de la red educativa. Mardones (1997: 94), por ejemplo, considera que el educador debe atender más a la creación de redes de relaciones que a tratar de configurar planificaciones acabadas. El educador tendría que caminar desde la programación-planificación hacia la relación, desde el enseñante de materias al educador mediador, al educador atento, al entorno del educando, al educador acompañante, paciente y testigo, que ofrece un modo de ser y de estar en la vida.

IMAGEN 4. ARMAGEDÓN



- Según los expertos, esto va a marcar un antes y un después.
 - ¿En qué?
 - En los mecanismos de defensa y confrontación.
 - ¡Qué pena!
- Creí que en los mecanismos de entendimiento y cooperación.

Fuente: *El País*, 15-09-01.

Hoy, más que nunca, el profesorado necesita de la reconstrucción de su «rol» profesional y humano en relación con el entorno. Es manifiesta la desconexión del profesorado, de los centros, de las ideas y prácticas pedagógicas con la realidad viva del entorno. En estas condiciones es muy difícil que las comunidades educativas puedan pasar de prácticas de resistencia (ante valores sociales impuestos) a la elaboración y desarrollo de proyectos de transformación y, en definitiva, a convertirse en «comunidades de aprendizaje»¹⁸⁵. El entorno está constituido por un complejo de interacciones –informativas y de experiencias– esenciales para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sintonicen con el acontecer de la vida social y poder facilitar referencias en la construcción de identidades para el profesorado, el alumnado y las familias.

En el capítulo quinto, a la luz del estudio de caso, se podrá disponer de más información acerca del formato que pueden adquirir en el «mundo de la vida» de las organizaciones educativas los efectos «colonizadores» de la postmodernidad y de manera particular las manifestaciones de lo que hemos denominado «el malestar docente y el neo-tradicionalismo revolucionario».

2.5. La identidad de ser profesor

La sociedad de la información queda caracterizada, entre otros muchos aspectos, por la innovación continua y por generar un marco de referencias imbuidas en la incertidumbre y el riesgo. Esta caracterización colisiona con los esquemas de una escuela prediseñada, alejada del cambio y del conflicto. Toda educación encarna un riesgo. La educación incorpora, de manera esencial, la ambigüedad de contribuir a que la persona sea diferente sin dejar de ser ella misma. La lucha entre la tra-

dición que se muere y un nuevo orden social, que no acaba de definirse con verdadera nitidez, es más tenaz en las instituciones escolares que en otras organizaciones, constituyéndose en lugares idóneos para observar cómo se va entretejiendo el cambio.

En estos momentos el sistema educativo necesita reconquistar una identidad valiosa gracias a su capacidad –de la que se ha expropiado primero al niño y después a la familia– para formar (enseñar), educar y aprender con los demás agentes sociales. Lograr ese lugar de identidad requiere una reforma profunda que quizá no surja, en todos los casos, de la iniciativa de los Estados, sino que puede, en este caso, arrancar desde dentro de las propias comunidades educativas, reduciendo la incertidumbre, generando referencias y facilitando «artefactos» culturales de análisis para la construcción de proyectos sociales comunitarios.

Esta necesidad de conquistar identidades valiosas se extiende al profesorado. Gran parte de las disfunciones que vive el profesorado en la tarea están relacionadas con la falta de identificación con las exigencias de una sociedad asentada en la «incertidumbre». La tendencia de un sector del profesorado a mantenerse psicológicamente al margen de estos procesos de cambio es algo que le provoca una profunda inquietud. Es imposible acercarse a lo que acontece en el aula y en el centro, sin conocer de manera compartida lo que sucede a su alrededor. La añoranza de un tiempo pasado nos sitúa en la «cultura de la queja», en la perplejidad, en el refugio en una certeza imposible (torpe expresión de una actitud de rebeldía ante lo que se considera una expropiación). Las identidades valiosas requieren de un profesorado en el que sus esperanzas, temores, frustraciones y sensaciones de éxito se fundamenten en un compro-

¹⁸⁵ Concebir el centro educativo como «comunidad de aprendizaje e investigación» (Grupo CREA) supone entenderlo como el lugar donde todos saben y aportan, aprenden, se forman, crecen, construyen el conocimiento humano, desarrollan sus potencialidades; incluidos los profesores que al tiempo que educan son educados, a la vez que forman son formados. Comprender esto requiere entender la sociedad como una red de aprendizaje en la que se construye inteligencia colectiva y se garantiza a todos el acceso al saber.

miso con la sociedad, con el alumnado y consigo mismo. Entre otras muchas consideraciones las de «vencer el pudor que impide manifestar las satisfacciones íntimas que proporciona el trabajo, los lazos afectivos y humanos que se establecen en la alquimia de la clase» (De Blas, 1992: 74-75).

Abordar los riesgos, los peligros y el conjunto de fenómenos graves que amenazan a la humanidad a comienzos de un siglo supone huir de la falsa idea de que «la complejidad se resuelve con planteamientos simples»; este concepto provoca más problemas de los que pretende resolver. «Ésta es la más escandalosa falta de imaginación: Introducir técnica y económicamente grandes innovaciones, por gobernantes y dirigentes económicos que, contrariamente a la inmensa mayoría de los seres humanos, siguen dominados por la vieja racionalidad» (Vilar, 1997: 219).

Rogero (2001b) plantea una serie de rutinas culturales que deberían incorporarse en las prácticas docentes para la construcción de una identidad profesional valiosa y que puedan constituirse en referencias para la acción. Las prácticas docentes que diesen consistencia a una nueva identidad profesional, comprometida con la «incertidumbre», tendrían que posicionarse continuamente ante los problemas sociales y de la escuela; incorporar la reflexión sobre su tarea con la que constituirse en personas que quieren significar la realidad escolar de forma singularmente ética; alejarse de la queja y acercarse al análisis profundo de la realidad educativa, para interpretarla y capacitarse en la construcción de proyectos de transformación. Estas rutinas profesionales le permitirían al profesorado reconocerse como sujeto en transformación, encontrándose con sus aspiraciones más profundas como personas y como constructores de su propia profesionalidad, reconociéndose en su práctica y dentro de un proceso de elaboración como profesionales capaces de confeccionar de manera compartida conocimiento crítico y pleno. Una cultura profesional distinta de aquella otra, unida a una concepción del pro-

fesor como técnico acrítico. Se necesita profundizar en una cultura docente comprometida con su realidad y enfrentada a la racionalidad práctica imperante.

Esta conquista de una identidad valiosa para el docente también está presente, en estos momentos, en el discurso neoliberal. Sin embargo, este discurso pretende que se ignoren, enmascarando la realidad, las consideraciones obtenidas desde la investigación sobre la ideología tradicional del profesionalismo. Vuelve a recurrir a la formulación de un profesionalismo definido por una serie de tareas consideradas neutrales, científicas y descontextualizadas, una lista de rasgos interminables que caracterizan –desde el análisis de la sociología de las profesiones– cualquier profesión. Las profesiones y los profesores como profesionales se describen de forma idealizada, prototípica y abstracta. A los profesionales, en general, y a los profesores, en particular, se los presenta como un grupo social ajeno a los intereses de clase y a las relaciones de poder, personas que ejercen una actividad de una manera neutral, ligada a la ciencia (Rogero, 2001b). Esta visión del profesionalismo oculta las raíces y las razones históricas que han otorgado a los profesionales un papel legitimador y servidor del poder. Trasladar al mundo educativo esta visión profesional significa considerar al profesor como persona técnicamente cualificada en el acto de enseñar, pero ajeno a cualquier connotación política. En estos momentos, el marco desde donde se debate la profesionalidad del docente en muchos ámbitos académicos, sindicales e institucionales queda inadvertidamente inserto en esta línea argumental y ciñe sus preocupaciones al marco de defensa corporativa de las funciones, tareas y responsabilidades en el centro y el aula. Somos partidarios, por lo contrario, de un desarrollo profesional que «subraye los propósitos comunes y los compromisos con la educación –que debemos construir en una democracia– y lo plantee de una forma directa en el dominio público y no en las asociaciones profesionales de una elite ocupacional» (Burbules y Densmore, 1992: 83).

La ideología neoliberal del profesionalismo consigue una mayor implantación entre los docentes a medida que los profesores se proletarianizan, ante la pérdida de control sobre su trabajo. Esta concepción apunta a una conciencia reivindicativa demasiado estrecha. Muchos creemos que el análisis –desde una posición crítica– de las tesis de la proletarianización neoliberal de los profesionales y, por tanto, del profesorado, nos permite comprender mejor la naturaleza de su trabajo. La nueva identidad del docente requiere una nueva caracterización que permita ser más coherente con el modelo de escuela pública (escuela democrática) que defendemos hoy (Guarro, 1999a; Escudero, 1998b, entre otros) y muy diferente al uso que ha adoptado la denominación de trabajador de la enseñanza. El calificativo de «trabajador» –frente al de *profesional crítico*– sitúa al profesorado donde el poder lo quiere, dentro de una concepción de mercado, lugar donde también se desea que permanezca el servicio público educativo.

Aunque se oculta con excesiva frecuencia, o los enseñantes no lo manifiestan con claridad, se acepta mayoritariamente que el hecho educativo incorpora la defensa de valores y concepciones ideológicas. Se reconoce que los aprendizajes científicos encierran contenidos ideológicos y que la escuela representa un papel importante en la formación de valores, actitudes y normas. El trabajo docente, por tanto, es una tarea altamente creativa y comprometida que, por su implicación, puede producir grandes satisfacciones individuales y colectivas. Esto supone situarnos muy lejos de la perspectiva del profesor como ejecutor mecánico del currículum establecido por la administración y por las editoriales. La elaboración, el desarrollo y la autoevaluación de los proyectos educativos y curriculares deben formar parte de un marco de relaciones estables con el entorno social y cultural que haga posible el desarrollo de un conocimiento crítico en el que el profesorado pueda tomar decisiones sobre la selección cultural, la organización del saber y las relaciones con el entorno. Sentir que formamos parte del entorno nos lleva a

reconocerlo como un ámbito complejo de interacciones informativas y experienciales y nos da perspectivas diferentes. Todo esto es posible cuando la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica es una característica fundamental del trabajo docente que potencia inevitablemente la autonomía, la creatividad y la transformación de la práctica profesional. Lo anterior nos permite dibujar los trazos de ese nuevo perfil de identidad profesional del docente que incorpora radicalmente las singularidades propias de nuestra sociedad.

El mundo se encuentra situado en un cambio de civilización irreversible. Pero el sentido de ese cambio es lo que no está garantizado. Desde nuestra posición, la alternativa no está en la nostalgia sino en tomar conciencia de cuál está siendo nuestro papel habitual para poder reafirmarlo o cambiarlo. Podemos seguir reproduciendo, más o menos sofisticadamente, lo habitual, «lo de siempre», siendo nosotros los oficiantes de esa sofisticación, pensando que nuestro desarrollo profesional pasa por el consumo de una serie de productos elaborados por otros. Aquí se sitúa, por ejemplo, gran parte del discurso actual sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en educación. De esta forma se corre el peligro –al no pasar por nuestra conciencia– de reproducir las prácticas actuales de mercantilización y exclusión. Por el contrario, también podemos movilizarnos a favor de un proyecto de desarrollo profesional centrado en una construcción colectiva del conocimiento y de nuestra tarea profesional como «la recreación de un lazo social de intercambios de saber, de reconocimiento, de escucha y de valoración de las singularidades de cada profesor y de todos los componentes de la comunidad educativa. Una democratización más abierta, más directa y más participativa...». (Roger, 2001b: 25), siendo conscientes de que al tiempo que el profesorado es víctima de una situación que, a veces, no comprende, también se convierte, sin quererlo, en verdugo. Según los referentes de identidad profesional de los que nos valemos, «cada profesor puede utilizar, de una manera o de

otra, ciertos márgenes de los que dispone para reconstruir el currículum escolar, así como para hacerlo en consonancia con el resto de colegas que pertenecen a su departamento, ciclo y centro. Cada profesor establece unas u otras relaciones personales y académicas con sus alumnos tanto en el modo como intenta facilitar el aprendizaje cuanto en el modo como establece qué es lo que realmente valora y en referencia a qué criterios y procedimientos determinará, en su momento, el éxito o fracaso. Desde este punto de vista, por más que haya que matizar todo lo pertinente, también los profesores, a través de nuestras mentalidades educativas, la visión que tenemos de los contenidos, las prácticas pedagógicas y las atenciones que ofrecemos a los alumnos, somos, al tiempo que constructores de éxitos escolares, artífices de fracasos» (Escudero, 2000b: 7-21). El profesorado puede conformarse como un colectivo colaborador con los usos sociales y culturales presentes en nuestra posmodernidad o en profesionales críticos de cambio y transformación social; de ahí la importancia de definir los usos y prácticas que deben hacer sentir profesores profesionales. Todo esto nos lleva a incluir esta categoría como un elemento de observación en el «estudio de caso» del capítulo quinto.

2.6. La ausencia de referentes profesionales

Ante la serie de hechos, ideas y reflexiones que marcan esta nueva visión de mundo global, complejo, organizado en red y repleto de incertidumbres, durante el periodo de tiempo del que nos ocupamos en este estudio (1995-2000), nos encontramos, una y otra vez, con referentes profesionales muy poco útiles para una reconstrucción individual, colectiva e institucional de la tarea docente; se hace difícil recobrar el sentido de las propias acciones docentes dentro de una nueva identidad profesional.

Las referencias que se plantean desde las organizaciones profesionales de docentes siguen apoyando la actitud de «queja» y de malestar, cuyo origen se sitúa siempre y de manera exclusiva en los «otros», nunca en la capacidad para analizar el sentido de la propia tarea. Un trabajo profesional que, por otra parte, se califica de único por su complejo contenido y por tener como finalidad el desarrollo positivo y valioso de las nuevas generaciones. Así es considerado, en términos generales, por todos, y así se argumenta en los trabajos, por ejemplo, de Martínez (1995, 1996, 1998), Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1995); Puig (1996); Puig y Martínez (1989); Trilla (1992), etc. Esta afirmación de «cierta solemnidad» supone, a veces, un riesgo, el de transformar en propios *los discursos que sobrevaloran la misión* del profesor, que no se corresponde con la necesaria corresponsabilidad, con otras agencias y profesionales, en el ejercicio del compromiso de educar a las nuevas generaciones. Existe el riesgo, por tanto, un doble peligro; por una parte, de asumir responsabilidades desmedidas, tratando de suplir la ausencia de otras instancias sociales y familiares y, por otra, de instaurarse en la «cultura de la queja»; coartada que sirve de justificante para la desatención progresiva de la construcción de una nueva cultura profesional mucho más implicada. Éste es un desapego que aparece íntimamente ligado a ese clima cultural característico de una actitud social que hemos denominado posmodernidad (Hughes, 1994: 167 y ss.; Bruckner, 1997).

Un breve análisis de los *programas electorales de las centrales sindicales* en su petición de voto para las elecciones de representantes del profesorado en noviembre del 1998 (momento de singular importancia en el desarrollo de nuestra tarea de asesoramiento con centros en los «márgenes» y al que ceñimos el análisis que hacemos en esta investigación) nos muestra la realidad que vemos reflejada en la Tabla 7.

TABLA 7. REIVINDICACIONES SINDICALES

Central Sindical	Claves de mejora profesional que se sitúan fuera del control de la acción del docente.	Claves de mejora profesional que se sitúan en la capacidad de los docentes para reconstruir con la sociedad, en general, y con el entorno cercano, en particular, su nuevo rol profesional .
<p>CC.OO.</p>  <p>Por un sindicalismo fuerte</p>	<p>Se trata de ver si [...] de una vez, se nos hace justicia a los docentes, que se nos restituya nuestra credibilidad social y se nos reconozca nuestra función y nuestro trabajo como nos merecemos.</p>	<p>En el próximo periodo, profundizaremos en las negociaciones ya iniciadas con las comunidades autónomas y nos emplearemos a fondo en la negociación del estatuto básico de la función docente.</p>
<p>FETE-UGT</p>  <p>Dignificación de la función docente</p>	<p>La reducción del horario lectivo del personal docente. Mayores atribuciones a los claustros de profesores. Reforzar y dignificar la función social del profesorado es un gran reto. Reclamar un papel más relevante para el profesor en el hecho educativo, una mayor y mejor consideración social y mejores condiciones retributivas y laborales, acordes con el papel decisivo que realiza...</p>	
<p>AMPE</p>  <p>Proyecto de futuro</p>	<p>La dignificación del profesorado y de la función docente; para ello se pide que se devuelva a los claustros el protagonismo que les corresponde en las funciones técnico-pedagógicas de los centros, corrigiendo de esta manera la marginación que sufren dentro de la comunidad educativa. Pedimos el restablecimiento de una convivencia positiva, basada en el respeto, en escuelas e institutos para evitar los casos de indisciplina y conflicto que con frecuencia surgen en los centros docentes. El mantenimiento del carácter estatal de los cuerpos docentes como elemento estable y necesario para mantener un sistema educativo homologable en todas las comunidades autónomas.</p>	
<p>CSI-CSIF</p>  <p>Alternativa crítica y profesional</p>	<p>Exigimos la dignificación de nuestra labor, la revitalización del claustro de profesores, la total cobertura de la responsabilidad civil del profesorado y su defensa jurídica «de oficio» por la administración, la lucha contra la indisciplina en los centros, la modificación de la carta de derechos y deberes de los alumnos, la simplificación de la tramitación de expedientes...</p>	
<p>STEs</p>  <p>Contigo, con tu voto haciendo camino</p>	<p>La autonomía de los centros para determinar el modelo de gestión de la jornada escolar. La reducción del tiempo de trabajo. 18 horas lectivas como máximo para todo el profesorado. Las listas de interinos en las que el mérito preferente sea la antigüedad desvinculada de las oposiciones.</p>	
<p>USO</p>  <p>Votar USO es elegir independencia</p>	<p>USO, además, es un sindicato apolítico e independiente. Para regenerar tanto la vida sindical como la educativa hace falta que política, educación y vida sindical no se utilicen de manera partidista. Nuestros objetivos son trabajar por la defensa de los derechos de los trabajadores, sean éstos de la pública, la privada, la concertada y hasta de los docentes más marginados, de los profesores de religión.</p>	

Fuente: Escuela Española, apartado «Elecciones Sindicales», noviembre de 1998: 20-21.

Las líneas de avance profesional que señalan las centrales sindicales para la reconstrucción de la tarea docente y para recobrar una imagen de prestigio social y de valor ante la comunidad educativa, tienen que ver con menos horas lectivas (no se insiste en la utilización del tiempo restante para reflexión y diálogo colectivo sobre la práctica profesional, por ejemplo) y más poder para los claustros. Se sigue insistiendo en la labor experta que «se le supone» a la educación (no se plantea una construcción conjunta del conocimiento, en la línea de las propuestas –por ejemplo– del profesor Ramón Flecha 1990, 1997, 1999a, 1999b, 2001, sobre la creación de comunidades de aprendizaje). Se pide que se garantice el orden en las aulas (sin valorar la responsabilidad que las instituciones educativas tienen en dicho orden). Pocas reivindicaciones se plantean en la línea de instrumentar esa lucha personal y colectiva del profesorado como profesional crítico que busca, en el desarrollo de su tarea, un sentido social, político, de transformación y de colaboración en la construcción de una sociedad más justa. Tal y como hemos podido observar en la tabla anterior, no sería arriesgado pensar que esta pretensión no encajara, por disonante, en una tabla reivindicativa; sin embargo, consideramos que serviría de ayuda para salir de esa cultura de continua dependencia de los docentes de las iniciativas que adopten los «otros». Este otro modo de desarrollo profesional nos permitiría buscar y encontrar solución en iniciativas que puedan estar bajo el control de quienes sienten el problema y, por tanto, la necesidad de abordarlo y de quienes, consecuentemente, pueden asumir un papel protagonista en la construcción de su propio futuro.

El discurso de la dependencia es el que forma parte del pensamiento del profesorado y el que apoya respuestas institucionales y profesionales «al viejo estilo docente», caracterizado por la consideración de que el conocimiento y la iniciativa es algo en poder de unos pocos, los expertos, que los transmiten y que debido a su «valor» intrínseco es exigible la

escucha silenciosa de aquellos que «deben desear» aprenderlo. Con estos supuestos, la crisis del profesorado, el «malestar del docente» y el «síndrome de quemado» están servidos. No es, por tanto, únicamente una cuestión de entrenamiento del profesorado en el dominio de técnicas de control de «estrés», como sugiere en algún momento el profesor J. M. Esteve (1988); esto sería claramente insuficiente y un enorme distractor; se trata, sobre todo, de un proceso activo para la construcción de una identidad profesional proactiva y de sentido pleno.

Acabamos este apartado aludiendo, también, a la progresiva pérdida de liderazgo de los Movimientos de Renovación Pedagógica como referentes profesionales. Esta pérdida se produce con las propuestas de la Reforma de 1990, la incorporación del profesorado más innovador a los cuadros de formadores de los extintos CEP y el desencanto posterior de estas instituciones de formación ante las presiones de la administración y sus prisas por una implantación, más burocrática que real, de la citada Reforma. Posteriormente, se fue apreciando un cierto resurgir a través de una serie de encuentros ligados a la defensa de la escuela pública (MRP, 1997, 1999, 2001). Podríamos decir que, si bien la postura de estos movimientos es mucho más cercana a esa reconstrucción de una nueva identidad profesional, aún no habían conseguido el eco suficiente, entre el colectivo de docentes, como para que pudiesen ser ese referente de desarrollo profesional tan necesario; al respecto, puede consultarse el trabajo de Fernández de Castro y Rogero (2001).

2.7. La «expropiación» del conocimiento del profesorado

La sociedad de la información y del conocimiento transita como una sociedad dividida que afecta a los distintos campos estructurales que la conforman. Esta división no se ve necesariamente como negativa; se considera adecuada, práctica, útil, eficaz y natural. La

división estructural de nuestra sociedad se apoya en el llamado principio de mérito. Sólo los «supuestamente» dedicados con afán a la tarea de su propia superación se incorporarán al grupo de los poseedores del saber –«los expertos»–, de los capacitados para elaborar teoría y disponer de la verdad –«los sabios»–, de los que pueden ejercer de interventores o de supervisores, diseminadores, mediadores, etc. Esta cualificación de la capacidad para elaborar conocimiento se manifiesta en el sistema educativo dividiendo el campo de lo teórico frente a lo práctico, de lo experto frente a lo inexperto, del interventor frente al intervenido, del supervisor frente al supervisado, del asesor frente al asesorado, etc. Y tiene su reflejo en la manera de entender la cualificación de los docentes.

En la formación del profesorado este hecho es evidente. El discurso neoliberal de calidad –frente al discurso de democratización– deposita la capacidad de formar en manos de los expertos y asesores –que «saben»– para que impartan conocimiento, lo acerquen («en cascada») y lo diseminen entre los que «no saben». Despoja de todo protagonismo a los sujetos del proceso que son los profesores, de forma que ellos mimetizarán despojando a su vez a los alumnos de su capacidad de ser sujetos y de poseer el conocimiento. El modelo dominante de formación conlleva la diferenciación interna dentro del universo de los consumidores de formación y la legitimidad de excluir a los «otros» de su uso y disfrute. La universidad y algunas agencias privadas serían los lugares donde por excelencia se impartiría la formación de calidad, quedando convertida en un espacio privado de y para los expertos.

Durante los últimos años, en la formación inicial y permanente del profesorado se ha consolidado la pérdida de la capacidad de poseer el conocimiento. Se perpetúa el «despiece» del proceso del conocimiento que, como tal, implicaría una secuencia indisolublemente unida. Sabemos que el proceso de conocimiento ha sido históricamente parcelado por el

poder social y atribuido a grupos de población diferenciados para controlar tanto su organización como sus resultados. Así, el poder social ha separado las secuencias del proceso: la representación, la significación y la reflexión-evaluación han sido atribuidas a los intelectuales, a los expertos, a los investigadores, a la academia universitaria y a empresas privadas que trabajan para el mercado –tal como ocurre en la enseñanza con las editoriales de libros de texto o las empresas dedicadas a la evaluación de centros–. La ruptura de la secuencia ha supuesto una separación entre la teoría y la práctica con efectos sobre el control de ambas actividades que, sólo en su unidad, constituyen una actividad con sentido para el sujeto humano. Las secuencias de proyecto y producción del plan de trabajo han sido identificadas como de gestión y control y se han atribuido a los gestores públicos y privados, que ocupan así una posición clave de control de todo el proceso de conocimiento humano. Las secuencias de ejecución y registro se identifican con la práctica y son atribuidas a cuantos –expropiados de la teorización, de la gestión y del control– ejecutan lo que los teóricos han descubierto y los gestores han decidido que se haga. Esto, en el sistema de enseñanza, se encomienda a los «prácticos», es decir, a los profesores. Posteriormente, los profesores hacen lo mismo, considerándose los teóricos y los gestores respecto al aprendizaje de su alumnado.

Esta distribución de secuencias supone que cada grupo expropia a los que le siguen de las actividades que realizan. En la formación del profesorado el «despiece» del conocimiento se produce con la separación entre teoría y práctica, y con la división entre pensadores y ejecutores, entre diseminadores del conocimiento que poseen y receptores del conocimiento diseminado, entre vanguardia poseedora de la verdad (siempre inexistente) y la masa que ha de ser catequizada y dirigida al paraíso de las respuestas correctas. Todo ello produce la pérdida de la identidad del profesor y de su capacidad de ser sujeto del proceso de conocimiento y de trabajo (Rogerio, 2001b).

El conocimiento se genera dentro del saber humano unificado. Restituir al profesor la capacidad del desarrollo unificado, de ser sujeto de los pasos en que se secuencian el conocimiento humano y ser capaz de realizar la misma tarea con los alumnos, debe ser una de las tareas centrales de la formación permanente del profesorado.

La actividad de conocer y sus secuencias forman una unidad tal que la expropiación o apropiación indebida de alguna de ellas por parte de algunos rompe el proceso del conocimiento humano en los expropiados y en los que se lo apropian. La administración expropia de la gestión y del control del proyecto y del plan de trabajo: la representación y la significación las hace la universidad, la ejecución del plan la desarrollan los enseñantes, y los alumnos se limitan a aprender la representación con el significado que le da el profesorado tal y como a él mismo le ha sido facilitado.

Comprender el centro educativo como «comunidad de formación e investigación» supone concebirlo como el lugar donde todos saben algo y, a su vez, todos aprenden, se forman, crecen, construyen el conocimiento, desarrollan sus potencialidades, incluidos los profesores, que, al tiempo que educan, son educados, forman y son formados. Comprender eso requiere comprender la sociedad como una red de aprendizaje en la que se construye la inteligencia colectiva y se garantiza a todos el acceso al saber.

La inteligencia colectiva se basa en la constatación de que todo el mundo sabe algo. El proyecto de inteligencia colectiva quiere promover en las escuelas, barrios y empresas el reconocimiento de las capacidades y los saberes ya adquiridos. Se trata de oponerse a la descalificación en la que se ha basado una parte importante de la formación permanente del profesorado y dirigirse hacia una nueva dinámica de escucha, de expresión y de recalificación. Lo bueno es que nadie lo sabe todo. El movimiento de las redes de intercambio de saberes ilustra muy bien la ética y la práctica del aprendizaje cooperativo, que podría ilustrar nuevas vías en la formación permanente del profesorado.

El acceso a la formación (al saber) debe ser concebido como «acceso de todos al saber de todos». El intercambio de conocimiento se propone como una nueva forma de relación social entre el profesorado. Cada profesor, cada sujeto, es para los demás fuente de conocimiento. La inteligencia colectiva es, por tanto, la valoración y el impulso de las particularidades de cada uno. Un profesorado «inteligente» que posee, conoce e intercambia los procesos del conocimiento humano unificado será siempre más eficaz, vigoroso y colaborador que un profesorado, un sistema educativo y una sociedad «inteligentemente dirigidos» (Levy, 1998).

En el «*estudio de caso*» que se recoge en el capítulo quinto, se pretende observar las manifestaciones de esta categoría, de este rasgo de las prácticas sociales posmodernas, al que nos hemos referido como la *expropiación del conocimiento del profesorado*.

2.8. El desprestigio de una concepción de escuela pública

Somos conocedores de la opinión desfavorable que sobre la escuela pública y el servicio que presta ha tomado cuerpo durante el periodo estudiado en el presente estudio de reflexión e indagación. En muchos casos se ha considerado una respuesta del pasado (cuando era necesaria la extensión de la escolarización) incapaz de ofrecer, por su concepto y modo de gestión, la calidad educativa que reclama un mercado laboral altamente polarizado (entre el trabajador autoprogramable –que se hace imprescindible– y el trabajador genérico –imprescindible como mano de obra colectiva, pero sustituible y prescindible como individuo–) y a la vez que competitivo. En otras palabras, la concepción de una escuela pública como comunidad democrática, lugar de construcción colectiva del conocimiento y con una oferta comprensiva sería un «derroche» que, para muchos, habría quedado obsoleto.

La posición neoliberal-posmoderna considera necesario ir extendiendo esta opinión desfavorable de escuela pública entre la población en

general y entre los propios profesionales de la enseñanza. La finalidad es avanzar en otro concepto de escuela, una escuela como una empresa de servicios. Es decir, un lugar donde se elaboran productos educativos (sujetos educados) que, como todos los demás productos, deben estar sujetos a las leyes de la oferta y la demanda. La motivación básica para los profesionales de estas instituciones, incluso la misma razón de la existencia de las escuelas como organizaciones, sería la propia supervivencia (Hargreaves, 1996b; Fernández de Castro y Rogero, 2001). Para sobrevivir necesitan generar «excedentes» de capital en sus inversores. Éste es el fin que justifica su esfuerzo. Aquellas organizaciones que logren excedentes obtendrán el marchamo de «poseedoras de calidad», y esto les permitirá ascender en el *ranking* del mercado de demandas de usuarios de este servicio. Se habla con admiración de la búsqueda de la «excelencia», que se convierte en un reclamo para conseguir «clientes».

Después de un tiempo de acercamiento a un modelo de escuela pública comprensiva (fruto de nuestro ordenamiento constitucional, de la LODE y de la LOGSE) el «malestar» que suele generar la aplicación de cualquier nueva regulación normativa, unido a las exigencias que esta nueva regulación y su implantación han supuesto para algunos colectivos profesionales, instaurados en una visión «tradicionalmente selectiva» de la educación, ha sido aprovechado por determinadas fuerzas políticas y corrientes de opinión para desacreditar un modelo comprensivo de escuela que, como afirma Gómez Llorente (1998), está asentado, casi con exclusividad, en la escuela pública.

La concepción de las escuelas como instituciones absortas en la defensa del derecho a la «excelencia» para aquellos que se encuentran bien situados en la escala social –ya sean personas u organizaciones– se enfrenta, en la práctica, con los derechos del resto, de «todos», del público en general, del pueblo (Fernández de Castro y Rogero, 2001). Este conflicto de intereses es difícil de presentar ante la opinión pública; requiere de una opera-

ción de «maquillaje», de una estrategia de «encubrimiento» (algo, por otra parte, bastante común de la condición posmoderna). Estrategia basada en la elaboración, revelación y divulgación de datos que, presentados como «científicos», permiten configurar una imagen desfavorable de la escuela pública y de la calidad de sus resultados. Es necesario añadir a esto una explicación de las causas de los malos resultados sobre la base de lo que se quiere eliminar: una concepción comprensiva de la escuela y de sus modos de gestión democráticos, considerados por la corriente principal como «innecesariamente complicados».

En la construcción de un sentido para las escuelas –como organizaciones de servicios– y para sus profesionales, y en la explicación de las causas del fracaso del modelo comprensivo de escuela pública, los medios de comunicación han desempeñado un papel primordial. En un estudio que realizamos sobre los titulares de la prensa diaria, entre 1997-2000 (García, 2004: 245-248), obtuvimos una serie de resultados esclarecedores: el 44% de dichos titulares manifestaba, de una forma u otra, las disfunciones del *sistema educativo*, dado que sus resultados no eran los adecuados, y deducían la necesidad urgente de una reforma. De este 44% de titulares, el 25% de ellos apuntaba, como «causante» de la situación la concepción que la LOGSE planteaba del sistema educativo (comprensividad de la enseñanza, evaluación continua...), que había caracterizado, sobre todo, a la escuela pública de nuestro país. En otras ocasiones (el 8%), las «culpables» parecían ser las familias y su actitud ante las actividades académicas (su falta de implicación, por ejemplo), o las actitudes agresivas del alumnado. Según el 3% de los titulares, quedaba implícito que la responsabilidad residía en el profesorado. En dicho estudio, pudimos también comprobar cómo desde los titulares, se proponían, incluso, soluciones a este mal funcionamiento del sistema educativo; aunque, eso sí, bastante escoradas hacia una línea de gestión privada y

alejada de los valores de una escuela crítica, transformadora, democrática y «de todos». Lo expuesto puede explicar, en parte, el estado de opinión existente sobre la escuela pública y su oferta comprensiva. Se había pasado de una cierta valoración favorable de las instituciones escolares públicas (final de la década de los ochenta y comienzo de los noventa, coincidiendo con la promulgación de la LODE y la LOGSE) a una concepción posterior de marcado desprestigio.

Podríamos señalar muchos más componentes que daban cuenta del descrédito de los «usos y prácticas» de la escuela pública. Entre ellos podemos citar la reivindicación de «lo técnico» en la gestión educativa. Esta opción se hace incompatible con una gestión de escuela que –por ser pública– debe abrirse a todos y caracterizarse por la participación, el diálogo y por la razón del discurso argumentado, frente a una imposición de lo acabado y lo que, pretendidamente, se considera «científicamente» superior: «lo técnico» o «lo experto». Desde una visión neoliberal-posmoderna, los usos y prácticas de la escuela comprensiva y pública ya han sido «desacreditados» con la creación de ese estado de opinión desfavorable. A partir de ese momento, el terreno ya está abonado para poder plantear una alternativa que permita salir de la que previamente se había calificado como «calamitosa situación». La solución que se plantea es la inmersión de las instituciones educativas públicas en los procedimientos privados de gestión, supuestos garantes de la «eficacia» deseada. Para ello, aparecen propuestas cuyo desarrollo suele tener una «pretendida» base científica o más

bien tecnológica, la denomina *acción técnica* (Habermas, 1985 y 1986), que hace residir el poder de la dirección de los cambios en los «expertos» y en sus procedimientos técnicos de gestión. Estos «expertos» serían los «únicos» que dispondrían de la capacidad para promover, diseñar y planificar mejoras en una determinada realidad educativa, y, por tanto, serían los «únicos» que podrían dar la legitimidad y credibilidad necesarias¹⁸⁶. Los expertos y su conocimiento «privativo» serían los que tendrían el poder «acreditado» para hacer cambiar la realidad, frente a una construcción colectiva del conocimiento como una nueva forma de relación social en la que se concibe el acceso al saber como «acceso de todos al saber de todos», como un intercambio de saberes. Fruto de este pensamiento es «el despliegue» que se hace desde los Modelos de Calidad Total (García, 2004: 248-254). De este modo y unido al discurso de descalificación del «modo de hacer» en lo público –entendido por algunos como una gestión burocrática de los bienes del Estado– se pone en marcha un conjunto de estudios y actuaciones (López Rupérez, 1994, 1995, 1997, 1998a y 1998b; López, 1997a, 1997b; Resolución del MEC, 2-9-1997; Álvarez, 1998a) que tratan de ofrecer una coartada para el «desguace» de lo que es de «todos» considerado como un «derroche», una aspiración algo «trasnochada» y «fuera de lugar».

En este entorno cultural e ideológico de sobre-dimensión de lo mercantil y de lo excedentario, lo público (concebido como el derecho de «todos» a la redistribución de los bienes de la información y el conocimiento) entorpece la

¹⁸⁶ Con ocasión de la presentación del «Plan de Humanidades», en diciembre de 1997, por la Sra. Aguirre en el Congreso de los Diputados, la Ministra utiliza como aval el apoyo de una serie de «expertos» que enumera, intentando con ello conseguir la credibilidad de la Cámara, ante lo que la Sra. Rahola le replica poniendo de manifiesto cómo el calificativo de «experto» lo coloca cada uno a los que apoyan precisamente las propuestas que uno hace, y que es un recurso interesado que enmascara la legitimidad o no de determinados intereses:

«En todo caso, ¿cómo puede decir que ha habido un amplio debate sobre esta reforma si rechazan su reforma pedagogos, sindicatos, intelectuales y los gobiernos de las autonomías con competencia plena? ¿No será que han consultado sólo con los suyos? ¿No será que ha habido un amplio debate en un lado solamente? ¿No será, en definitiva, que han sido precisamente los intelectuales cercanos a su ideología, a sus planteamientos, los más ultraconservadores, los que han participado en el debate? Al listado de intelectuales y de catedráticos que han participado en la reforma le podemos contraponer un larguísimo listado de intelectuales que no han participado ni tan sólo en el debate [...]».

expansión de prácticas basadas en la selección (el derecho de unos pocos, los «excelentes»), en la libre oferta, en la libre elección¹⁸⁷ y en la polarización social y laboral. Con esto no hemos querido decir que el *modo de hacer* de la escuela pública hubiese sido hasta entonces modélico en la redistribución del conocimiento y en el desarrollo de prácticas democráticas. Sabemos del abandono –que en ocasiones se ha producido– de algunos de los principios fundamentales en torno a la igualdad (Gómez Llorente, 2001, habla del derecho de todos a la «igualdad en los logros» y no sólo a la «igualdad en las oportunidades») y de la indeseable propagación de determinadas actitudes y prácticas corporativas (Fernández Enguita, 1995, 1997, 1999, 2000a y 2000b). Por tanto, otras variables de explicación del desprestigio de la escuela pública residen en la construcción que la propia institución pública ha hecho y hace de la realidad que se vive en sus entornos y en sus aulas. Aunque tampoco esto último debe confundirnos con esos «cantos de sirena» sobre la inevitablemente «única» manera de gestión «eficaz» de la educación (la gestión empresarial). No debe llevarnos a olvidar los principios de transformación, cambio y construcción de nuevas identidades, que deben inspirar la acción educativa en una escuela pública y democrática. Precisamente la condición de «pública» la adquiriría una institución por su estilo de gestión «de», «con» y «por» lo público; «de», «con» y «por» lo que interesa «a todos». No es baladí, por tanto, la cuestión de los procedimientos de gestión que –interesadamente en una sociedad basada en la lógica de las redes financieras– se quiere presentar como una cuestión instrumental.

Entendemos que es urgente reconquistar unos referentes básicos para desarrollar una práctica educativa que proporcione contenido a la configuración de los centros escolares

como comunidades democráticas e integradoras de convivencia y de aprendizaje. Entre ellos, debe tener un lugar destacado el referente de la justicia escolar.

La justicia como virtud es el hábito de dar a cada uno lo que le corresponde. En una sociedad democrática, lo que nos corresponde a cada uno son los derechos y libertades fundamentales que constituyen la justicia como contenido. La justicia escolar como virtud política de los gobernantes y como virtud ética de los agentes educativos consiste en garantizar a todos y cada uno de los alumnos el derecho a la educación que les corresponde. La justicia escolar como contenido es el derecho a la educación entendida como el pleno desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. El derecho a la educación así entendido, desde la referencia de la justicia escolar, exige una educación preventiva de las dificultades de convivencia y de aprendizaje, una atención a las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas o psíquicas y una educación compensadora de las desigualdades culturales de origen familiar, social y ético. El derecho a la educación así entendido es la condición necesaria para que todos los alumnos puedan hacer efectivo el resto de los derechos y libertades fundamentales. La interpretación y aplicación del principio de igualdad de oportunidades resulta ser un eufemismo para designar un sucedáneo de la justicia escolar que, una vez analizado, aparece como una injusticia manifiesta y que tiene como consecuencia planteamientos segmentadores (Domínguez, 2001c, *Los fines de la Educación básica: 101*).

«El desprestigio de la escuela pública» será otro de los elementos de análisis que nos permitan entender la colonización de la vida de los centros, en una sociedad posmoderna, cuando lo apliquemos al «estudio del caso» que se recoge en el capítulo quinto.

¹⁸⁷ Paradigma desenmascarado desde las tesis de la «redualización» (Gómez Llorente, 1998, 1999), de la libre «selección» del alumnado por los centros (Viñao, 1998) y de la «marginación» de los centros y alumnado de Marchesi (2000).



Violencia y escuelas tradicionales de cultura académica

Violencia y escuelas tradicionales de cultura académica

Entendemos que el análisis de la violencia escolar tiene que ver, una vez más, con el problema de la pedagogía, es decir, «su naturaleza política». Por tanto, deberá «estar coloreado de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases [...] están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local» (Freire, 1993: 105).

Desde el comienzo de esta monografía se ha puesto de manifiesto la necesaria referencia a la complejidad para reflexionar sobre el cambio en educación. Hemos querido huir de planteamientos «simplificadores», «aparentes»..., y hemos insistido, una y otra vez, en la necesidad de avanzar hacia una investigación proactiva, rigurosa y profunda.

Esta concepción del cambio educativo es, por sus propias propuestas, contraria a determinadas corrientes de pensamiento «experto»¹⁸⁸ que entienden la complejidad como un concepto paralizador de las acciones «eficaces» de cambio. Sin embargo, consideramos imprescindible un enfoque complejo y contextualizado si queremos aportar algún referente que nos permita avanzar razonable y éticamente en una explicación rigurosa del cambio social y educativo. En el editorial del número 0 de la *Revista Complejidad* (promovida por la

Cátedra por la Complejidad, que cuenta con analistas como Raúl D. Motta y Edgar Morin) se afirma: «La complejidad no es un fundamento, no es una palabra solución, es un principio regulador, que no pierde de vista, no permite adormecer ni anestesiar las vivencias del tejido fenoménico en que estamos inmersos».

Coincidimos con Foucault al considerar que «el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta reproblematicación (en la que él juega su oficio específico de intelectual); y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando

¹⁸⁸ Asociadas a las tesis de la «acción técnica» estudiadas por Habermas (1985, 1986) y previamente, entre otros, por Horkheimer y Adorno en la obra conjunta *Dialéctica de la Ilustración*, de 1947.

su papel de ciudadano)»¹⁸⁹. Este propósito guía nuestra investigación. Queremos desmontar algunos tópicos conceptuales y las prácticas que se sustentan en ellos.

Para esa tarea, y con el fin de profundizar en el estudio del caso que nos ocupa, es imprescindible identificar cuáles son las expectativas de los profesionales de los centros sobre cómo abordar la violencia en las escuelas, comprender sus puntos de vista y analizar sus creencias. Sólo desde este conocimiento evitaremos caer en el juego fácil de señalar «culpables» y dar soluciones «simples». Por el contrario, podremos concentrar el esfuerzo en la identificación de las claves políticas, culturales, administrativas y de contexto que dan cobertura (en virtud de ciertas inercias interesadas, en unos casos, y poco reflexionadas, en otros) a la aparición y al mantenimiento de la violencia en las escuelas.

El presente capítulo tiene por objeto, por tanto, enunciar, analizar y explicar: (I) el marco de referencia del que se suelen valer los centros para abordar las situaciones de violencia; (II) por otra parte, describir y fundamentar una visión alternativa, y (III) un conjunto de categorías de observación sobre los modos en que los «habitantes» de una institución educativa, objeto de «estudio de caso», conciben los fenómenos de violencia. Se pretende con este estudio acceder a un plano de mayor capacitación (al disponer de un marco más global y complejo sobre el fenómeno de la violencia escolar), para ejercer como profesionales de apoyo en la mejora de las prácticas de las instituciones educativas «marginales», y facilitar un modo éticamente eficaz para construir con el profesorado el cambio de determinadas rutinas de enseñanza.

Esta visión alternativa sobre la violencia escolar se argumentará en este capítulo, exigiendo un doble control: por una parte, que el conocimiento elaborado tenga en cuenta los aspectos más contextuales de este fenómeno y, por otra, su utilidad, mostrando que otra forma de

actuar es posible, gracias a las propuestas y ejemplificaciones que se aportan.

Las razones que nos han llevado a decidarnos por el título de «Violencia y escuelas tradicionales de cultura académica» se basan en la constatación de que nuestras instituciones educativas (insertas en una determinada realidad social, económica, política y tecnológica) suelen situarse, a la hora de afrontar los problemas de violencia, en una posición bastante conservadora, siguiendo los postulados de la llamada enseñanza tradicional y académica. Desde ese lugar, es difícil –a nuestro juicio– abordar estos fenómenos, además de constituir una posición radicalmente contraria a cualquier promoción de desarrollo integral y ético del alumnado. «Una sincera educación para la paz, por definición, tiene que oponerse y contrasta con la forma tradicional de educar, y debe tener otro enfoque en cuanto al contenido», diría Lederach (2000: 49).

No pretendemos quedarnos en un análisis de las carencias de algunos conceptos e implicaciones de los modelos de escuela más tradicionales, «ilustrados», «académicos» y «modernos». Pretendemos, además, describir una alternativa fundamentada, útil y ética, fruto del análisis de prácticas también alternativas. Para ello ofrecemos, acompañado de ejemplos, un marco teórico y de acción, distinto al paradigma académico, encaminado a abordar el fenómeno de la violencia en los centros escolares, a fin de poder situarnos tanto en la comprensión de la realidad de las escuelas, como en el adecuado asesoramiento al desarrollo de mejoras en sus prácticas institucionales. Este marco referencial permitirá también al profesorado comprender y actuar (ética y críticamente) ante el fenómeno de la violencia presente en sus centros.

La posición de partida, desde la que nos situamos, y que queremos hacer patente, tiene que ver con lo que constituye, una vez más, el problema fundamental de la pedagogía, «su naturaleza política». Ya reproducíamos al inicio de

¹⁸⁹ Citado por Álvarez-Uría (1992: 7), soporte digitalizado en CD: *Cuadernos de Pedagogía* (1975-2000).

este capítulo una cita de Freire, en la que se anuncia que nuestro análisis del fenómeno de la violencia escolar «estará coloreado de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases –cocineras, porteros, cuidadores– están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local» (1993: 105). Como ya hemos señalado, a lo largo de los capítulos anteriores, esta postura surge de la reflexión realizada sobre nuestra experiencia de trabajo de asesoramiento llevado a cabo a lo largo de varios años (1995-2000) en centros de Educación Primaria y Secundaria situados social y culturalmente en zonas «marginales»¹⁹⁰, inmersos en complejas situaciones relacionadas con alguna forma de violencia; decorado del que era partícipe la institución sobre la que hemos focalizado nuestro análisis. Desde esta posición de partida hemos pretendido analizar y entender las respuestas que se daban desde los centros a

la violencia presente en aulas y pasillos, y desde esta posición hemos cuestionado la realidad fabricada por una literatura especializada que dice ofrecer claves para una acción estratégica de apoyo a los centros.

Por tanto, comenzamos este capítulo desvelando, en el primer apartado, la complejidad del concepto de violencia escolar y los deslizamientos tanto cognitivos como actitudinales a los que suele ir asociado. En el apartado segundo se analizan y categorizan los distintos marcos conceptuales desde los que se construyen las respuestas que en la actualidad aparecen en el panorama educativo. Analizamos posteriormente, en el tercer apartado, algunas de las conductas, argumentaciones y modos de trabajo que, desde instituciones educativas «académicas»¹⁹¹, se ponen en práctica a la hora de abordar situaciones de violencia y que, en más de una ocasión, se constituyen en soporte de esas acciones violentas que pretenden «evitar». Elaboramos, más adelante, una alternativa¹⁹², construida desde el conocimiento de las posibilidades reales (curriculares y organizativas) de los centros y desde el papel singularmente distin-

¹⁹⁰ Con el fin de aclarar el término «marginales» que hemos utilizado para caracterizar los centros en los que hemos desarrollado nuestra actuación asesora, asignaremos una serie de notas singulares complementarias a las ya facilitadas en capítulos anteriores, como: (I) ser auténticos exponentes de una cultura académica tradicional, aunque atendieran a una población nada tradicional por su reciente acceso a determinados tramos del sistema educativo; (II) poner en evidencia los enormes desajustes entre las expectativas del profesorado y del alumnado, ofreciendo, por tanto, una excelente cobertura a determinadas manifestaciones de violencia; (III) presentar algunas características (coincidiendo con las conclusiones de trabajos de investigación como los de Anyon, 1981; Bowles y Gintis, 1981; Willis, 1986; Jenkins, 1983; entre otros): (a) pocas expectativas en el éxito escolar y social de su alumnado; (b) ausencia de respuestas contextualizadas por parte del profesorado, de los profesionales de apoyo y de la administración; (c) falta de ofertas de formación singularizadas para capacitar el trabajo de sus profesionales; (d) existencia de problemas de relación entre el alumnado y de éstos con el profesorado, «enmascarados» por el despliegue, sin ningún tipo de análisis, de las rutinas del centro; (e) falta de sus profesionales por abandonar el centro; (f) un tipo de desarrollo de la tarea del profesorado caracterizada por la «supervivencia»; (g) actuaciones de los profesionales de apoyo centradas en el suministro de técnicas y materiales, mostrando, al mismo tiempo, una actitud generalizada de condescendencia ante la falta de rigor de las prácticas de enseñanza; (h) aislamiento respecto a su entorno...

¹⁹¹ Recogemos, a este respecto, el análisis que de la cultura académica hace Pérez Gómez (1999):

«El problema fundamental que hemos de plantear cuando analizamos la cultura académica de un aula, de una escuela o del propio sistema educativo es su virtualidad ¿Por qué es tan difícil y tan efímero el aprendizaje académico en la escuela cuando todos los individuos han demostrado ser excelentes y ávidos aprendices intuitivos en la vida cotidiana? [...] el problema del aprendizaje relevante en la escuela reside en la propia consideración de la institución escolar como una entidad artificial alejada de la vida, específicamente configurada para provocar ese tipo de aprendizaje abstracto que no se alcanza en los intercambios de la vida cotidiana. El problema es la descontextualización del aprendizaje disciplinar, que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana. Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente entendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado para provocar aprendizaje relevante. [...] Como plantea Bernstein, el problema radica en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos» (254).

¹⁹² Como afirma Juan Manuel Escudero (2000b: 18): «Cuando ciertos problemas importantes se mantienen a pesar de las medidas corrientes y la forma habitual de pensarlos, quizás lo que procede es revisar a fondo nuestros esquemas de pensamiento y actuación».

to que tiene que desempeñar el profesorado; esta propuesta se recoge en el apartado cuarto. El quinto apartado recoge algunas ideas clave que hemos utilizado posteriormente para estudiar las actuaciones de los protagonistas de la trama que se presenta en el «estudio de caso» (capítulo quinto).

En esta ocasión no hemos querido dar por concluido el capítulo sin presentar, de forma resumida y esquemática, el modelo conceptual que, a nuestro juicio, debería fundamentar cualquier análisis y actuación en torno a las manifestaciones de violencia en las instituciones educativas.

1. UN CONCEPTO COMPLEJO Y CONTEXTUALIZADO DE VIOLENCIA ESCOLAR

En la última década, han sido numerosos los autores que se han extendido en el estudio de la denominada «violencia escolar» y han esbozado algunas definiciones (véase como ejemplo el *Informe del Defensor del Pueblo*, 1999; los análisis e investigaciones de Ortega, 1994a, 1994b, 1997 y 1998; Debarbieux, 1997; Mojo, 1997; Carbó, 1998; Fernández Villanueva, 1998; Moreno, 1998a; Fernández Enguita, 1998b; Olweus, 1998 y 1999; Johnson y Johnson, 1999; Lederach, 2000...). En este apartado vamos a establecer las características del concepto de violencia escolar en el que fundamentamos este estudio.

Como ya se ha dicho, nos preocupa resaltar su complejidad. Y ello en dos aspectos fundamentales: (I) la construcción cognitiva que de este fenómeno realiza el profesorado (y también otros profesionales relacionados con las escuelas y con la administración educativa), y (II) la comprensión de las manifestaciones cotidianas de violencia en los centros que, con su aparición, demandan posiciones e iniciativas bien fundamentadas. Desde esta perspectiva vamos a desarrollar los aspectos que nos parecen relevantes para delimitar un enfoque ético y transformador de las situaciones de

violencia escolar, que requiere tomar en consideración su estrecha relación, y las implicaciones mutuas, con otras fenomenologías contextuales, teóricas e ideológicas.

Comenzamos señalando brevemente algunas de las servidumbres conceptuales o prejuicios que suelen aparecer como connotaciones incorporadas al concepto de violencia escolar, y que es preciso poner de relieve para evitar los errores a que pueden llevarnos si no somos conscientes de su existencia y, a menudo también, de su irracionalidad o falta de fundamentación.

Con frecuencia se asocian las manifestaciones de violencia a la asunción de cierto *componente biopatológico* en las personas implicadas. Por ejemplo, se ha manejado su asociación a determinadas alteraciones en las estructuras neurofisiológicas como el hipotálamo o el sistema límbico, e incluso se ha hecho referencia al genotipo XYY. Sin entrar en largas matizaciones sobre la influencia relativa entre lo biológico y lo social o entre la genética y el aprendizaje..., sí conviene tener presente cómo el recurso a estas «teorías» resulta tranquilizador, ya que se eluden responsabilidades, en tanto que los problemas se relacionan con cuestiones que están fuera de nuestro control. Se obvia la ausencia de evidencia experimental y las limitaciones de estos paradigmas para explicar las manifestaciones violentas (no aportan luz sobre cuál pueda ser el motivo por el que las mismas personas que en determinados contextos se comportan de forma violenta, no lo hacen así en otros).

Algo similar ocurre cuando se amplía el razonamiento a las posibles *patologías de tipo psicológico*. Creemos que este tipo de enfoques –centrados en una supuesta patología intrínseca, de uno u otro tipo– no nos lleva muy lejos. Si bien es verdad que por variadas razones bio-psico-sociales puede haber personas con mayor inclinación a verse implicadas en situaciones violentas –incluso siempre se puede encontrar a algunas con importantes trastornos instaurados y que puedan, incluso, requerir algún tipo de atención médica o psicológica– esta forma de enfocar la cuestión nos lle-

vará fácilmente al absurdo si intentamos discernir quién es o no «portador de patologías», en situaciones donde la violencia se ha generalizado y, de formas distintas, son muchos los que participan en ella en diversas formas y grados.

El profesor Echeburría, catedrático de Terapia del Comportamiento de la Universidad del País Vasco, considera la *vinculación sociocultural* del fenómeno de la violencia:

El retrato robot de la violencia juvenil [podría ser] el de adolescentes masculinos de nivel socio-económico bajo, residentes en barrios marginales y viviendas hacinadas, sin escolaridad suficiente, subempleados o en paro, con un cociente intelectual bajo y criados en el seno de familias desorganizadas [y como características descriptivas de la violencia juvenil, señala las de] nivel intelectual bajo, resultado, al menos en parte, de los déficits de estimulación (sensorial, motriz, de espacio físico, etc.) que son característicos de la pertenencia a una clase social baja, [...] fracaso escolar, con la pérdida de autoestima que conllevan, facilitando la aparición temprana de comportamientos violentos, agrediendo a compañeros y profesores y cometiendo destrozos, quizá como una forma alternativa de autoafirmación. [...] relaciones interpersonales pobres, con un rechazo frecuente por parte de sus compañeros (2000: 2 y 6).

En esta línea, podríamos entender la violencia más bien, como resultado («efecto colateral») de la concreción de un entramado complejo de decisiones urbanísticas, políticas, económicas¹⁹³, culturales¹⁹⁴, éticas, educativas, de prácticas de ocio y consumo. Así, podríamos encontrar aportaciones interesantes como los Informes de Amnistía Internacional: «Haz clic y tortura». *Videojuegos, torturas y violación de los derechos humanos*, de 2000; ¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones? *Juguetes, videojuegos y violaciones de los derechos humanos?* de 1999; o los trabajos de Díez, Terrón y Rojo, 2001: *La construcción de la violencia a través de las nuevas tecnologías*¹⁹⁵... Volveríamos a caer en un análisis estéril si redujésemos estos argumentos a una mera confirmación de que la patología individual no es ya de tipo biológico o psicológico, sino que es de origen social. Lo expuesto nos sirve, más bien, para ejemplificar que cualquier planteamiento sobre violencia escolar debe resistirse a un análisis reduccionista o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas, ya que forma parte de un entramado mucho más complejo.

No vamos a extendernos en estas consideraciones, pero, antes de continuar, sí queremos

¹⁹³ La lectura del capítulo tercero sería ilustrativa de los que podríamos considerar componentes económicos de la violencia.

¹⁹⁴ Es realmente útil, a este respecto, aunque engañoso en la formulación de su título, el trabajo de Concepción Fernández Villanueva (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*, Barcelona, Icaria.

¹⁹⁵ Díez, Terrón y Rojo (2001: 9 y 10) concluyen su trabajo afirmando:

«Como podemos ver, los videojuegos no son ajenos al fenómeno de la violencia, la compulsividad, el sexismo o el aislamiento de nuestros alumnos y alumnas adolescentes y jóvenes. Por lo tanto, tenemos que considerar que la acción preventiva implica no sólo a la escuela, sino igualmente a determinados aspectos sociales, culturales, económicos, ideológicos y políticos que deben asumir su parte de responsabilidad y buscar mecanismos concretos y adecuados para no contribuir a generar mayor dosis de violencia, compulsividad, sexismo o aislamiento.

Tenemos que ser conscientes y críticos respecto a la clara tendencia homogeneizadora de la mayoría de los videojuegos que compramos a nuestros jóvenes y niños/as, al presentar una serie de características que, al menos teóricamente, consideramos inadecuadas en las formas de educarles y ayudarles a crecer:

- La violencia como la única respuesta posible frente al peligro.
- El ignorar los sentimientos de los otros.
- La no-consideración de las víctimas o la incapacidad de ponerse en el lugar del otro.
- El distorsionar las reglas sociales.
- El favorecer una visión discriminatoria y excluyente de las mujeres.
- El alentar una visión dantesca del mundo.
- El fomentar el todo vale como norma aceptable de comportamiento.
- El estimular todo tipo de actitudes insolidarias».

De la misma manera, en el Informe del Programa PIDC, UNESCO (1998) sobre familia, violencia y televisión, se calculaba que, cuando muchos de los niños actuales alcancen los 60 años, habrán pasado ocho años de su vida frente al televisor. Los niños ven cada año entre 1.000 y 1.500 horas de TV, más de las que permanecen en el colegio.

dejar constancia de que asumir la existencia de *patologías individuales de origen biológico, psicológico, social...* como explicación de los fenómenos de violencia que se observan en los centros escolares, puede servir para tranquilizarnos al atribuir la situación a imponderables, pero es escasamente explicativo de lo que está ocurriendo.

Por otra parte, se detecta también una tendencia a explicar la violencia como un componente consustancial de la naturaleza humana (por tanto, también inevitable). Al respecto, es necesario aclarar que, aun reconociendo el papel de defensa y de autoconservación de las conductas agresivas que aparecen en la naturaleza y en los seres humanos de todas las épocas, este componente no es suficiente para explicar la manifestación singular o las razones para su mayor o menor proliferación en determinados contextos o circunstancias. Basarnos en este tipo de argumentación nos haría caer fácilmente en un planteamiento simplificador y aporta poco en cuanto a las posibilidades de actuar.

A lo largo de este capítulo vamos a poner de manifiesto las diversas formas en que se ejerce algún tipo de agresión, presión o coacción en los centros escolares. Se hará patente que la violencia no es siempre de tipo físico; hay violencia camuflada detrás de habilidades de tipo social encaminadas a incomodar, coaccionar, excluir, ridiculizar... y también la hay, aunque sea más difícil de apreciar, cuando se establecen condiciones curriculares u organizativas en los centros que no tienen en cuenta, ni respetan, las necesidades de algunas personas o colectivos.

Actualmente se habla de cómo determinados centros se convierten en reductos donde proliferan las manifestaciones violentas. Existe una fuerte tendencia a considerar como tales solamente aquellas conductas donde la agresión física o verbal aparece de forma explícita. Desde nuestra experiencia, en los centros donde esto ocurre, muchas son las personas implicadas, aunque no todas participan en las manifestaciones más espectaculares. Pueden encontrarse formas más discretas o social-

mente más aceptables de agredir, faltar al respeto o marginar. Y tanto unas manifestaciones como otras forman parte de un clima de tensión y se asocian a sentimientos negativos (rabia, recelo, venganza, rechazo...). Cuando son tantas las personas implicadas, los análisis que buscan patologías o predisposiciones de tipo individual, como los que hemos comentado en párrafos anteriores, manifiestan su fracaso para dar cuenta de lo que está ocurriendo. Desde nuestro planteamiento, para entender las manifestaciones violentas que se dan en los centros escolares, es necesario analizar las diversas formas de presión, coerción o desatención que ejercen unos colectivos sobre otros. Poco seremos capaces de profundizar si limitamos el análisis a las actuaciones de agresividad más evidente, en las que suelen caer quienes recurren a conductas menos elaboradas. La violencia es un círculo vicioso por el que, quien se siente agredido, agrede a su vez, siempre pensando que sólo se está defendiendo y que son los otros quienes iniciaron el proceso. Y es difícil, seguramente inútil, tratar de determinar quién empezó. Más luz aporta la búsqueda de las distintas formas en que cada persona o colectivo atenta, violenta o ignora los derechos de otras personas o colectivos. Y este análisis, en el contexto escolar, debe comenzar en los elementos más específicos, como son el currículum y la organización. La cuestión es ¿de qué forma el currículum y la organización de la que nos hemos dotado como centro presiona, excluye, desestima... a algunas personas o colectivos? En este capítulo y en esta investigación en general, se entiende la violencia en su acepción más amplia, comenzando su análisis por los elementos más estructurales que caracterizan a los centros docentes, pero sin olvidar otras variables de las que se ha tratado en los capítulos anteriores, que hacen relación a los subsistemas administrativo-político, sociocultural y económico-financiero.

Lo anteriormente expuesto confirma la naturaleza contextual y compleja del fenómeno de la violencia escolar que, pudiendo ser fácilmente comprendido en general, es difícil de asumir

desde la práctica de los docentes. Seguramente, se necesita un cambio costoso de conceptos, estrategias y rutinas para poner en práctica soluciones a esta complejidad, y más aún si nos situamos desde la perspectiva de quienes se aferran a prácticas escolares tradicionalmente académicas. Esta dificultad, entre otros factores, es la que mantiene la demanda del profesorado reclamando soluciones técnicas y de «diseño» que aborden la solución de los problemas de violencia y que no exijan cambiar las rutinas establecidas.

Desde esta postura, se entiende por qué es engañosa la práctica, bastante habitual, de recurrir a medidas puntuales para resolver los problemas que generan determinadas manifestaciones de violencia escolar. Son necesarias medidas que incorporen actuaciones estructurales y que, al menos desde el punto de vista «escolar», afecten e impliquen a la planificación y al desarrollo del currículo, a la organización y a las relaciones de poder conformadoras de la realidad social de las escuelas, de sus creencias y de sus prácticas de enseñanza.

Entendemos que cualquier práctica innovadora que se promueva dentro de un centro docente (por ejemplo, actuar de manera distinta ante el fenómeno de la violencia escolar) requiere una compleja reconstrucción cultural y democrática del currículum, la institucionalización de una convivencia dialogada y el desarrollo de una práctica organizativa democrática. En nuestras escuelas tradicionales de cultura académica, sin la presencia de ese ejercicio crítico de reflexión, será muy difícil hacer frente a una violencia que pide soluciones globales e integradas.

Desde esta forma de entender la violencia, que pretende ser amplia, contextual y tomar en consideración todas sus facetas (y no sólo las más llamativas), se entenderán los conceptos y propuestas que se desarrollan en los siguientes apartados.

2. MARCOS ANALÍTICOS Y ESTRATÉGICOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

A partir de nuestra experiencia de asesoramiento y de este estudio de investigación, suscitado a partir de los interrogantes que en ella aparecieron, hemos desarrollado una visión global, compleja y contextual de los fenómenos asociados a las manifestaciones de violencia que pueden observarse en centros educativos.

Desde esta visión amplia y comprehensiva es posible situar las aportaciones provenientes de diversos actores sociales que, desde posicionamientos muy diversos, inciden en los centros y en la opinión pública.

Vamos a describir en este apartado cinco grandes líneas de pensamiento y de acción en las que creemos que pueden englobarse esas diversas aportaciones. Se trata de un intento de sistematización encaminado a poner de manifiesto los supuestos en que se fundamenta cada uno de los enfoques, sus puntos fuertes y sus lagunas.

Comenzamos haciendo explícito el marco de análisis, señalando las cuestiones de relevancia a la hora de comprender y trabajar en este tema. A partir de ahí, en los siguientes subapartados se describe cada una de las tendencias, finalizando con la que hemos denominado genéricamente «escuelas democráticas» y que, según nuestro análisis, es la que aporta un marco teórico y práctico que se ha mostrado más comprehensivo y contextual.

La argumentación que ofrecemos en este capítulo pretende poner el énfasis en aquellos elementos particularmente escolares o «para-escolares» que permitan elaborar respuestas posibles y controlables, en gran parte, por las propias escuelas. Ésta es fundamentalmente nuestra preocupación, sin olvidar y denunciar la cobertura otorgada desde otros ámbitos y actuaciones –quizá de más responsabilidad– al fenómeno de violencia en general. Una cobertura que no está bajo el control del «aparato escolar»; por ello, sería de dudosa utilidad centrar en ese punto el análisis y la búsqueda

de respuestas. No es algo que a corto plazo pueda cambiarse y, mucho más importante según el análisis que realizamos, no explica la especificidad de las manifestaciones de la violencia en determinados contextos educativos. Por esta razón, y sin olvidar su influencia, no centraremos nuestro estudio en esos ámbitos de cobertura que podrían convertirlo en una coartada para la paralización y la desresponsabilización del sistema escolar. Feito (2002: 114) lo expresa en los siguientes términos:

Uno de los autores más destacados en el tema de la violencia escolar, como es Olweus (1998), analiza los comportamientos violentos de los escolares sin vincularlos a la experiencia escolar. Simplemente analiza el comportamiento de niños y jóvenes que acuden a una institución llamada escuela. Su análisis podría igualmente haberse centrado en niños y jóvenes que coinciden todos los días en un autobús y tienen comportamientos violentos. La mayoría de los análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos se refiere de modo casi exclusivo a las relaciones que se establecen entre personas, soslayando el hecho de que tales problemas pueden tener una base estructural en la propia organización de nuestras escuelas. La escuela, hoy en día bastante más que la calle o el patio de vecinos, es el escenario en que niños y niñas se conocen y llegan a formar grupos. Cómo sea la experiencia de estos niños/niñas o grupos en la escuela puede explicarnos al menos parte de sus comportamientos violentos o pacíficos.

En contra de la argumentación anterior, la corriente –actualmente en alza– de pensamiento «práctico», «técnico», «instrumental», reproductor y «experto» (véase el apartado 3.1.1. de este capítulo) y los marcos teóricos y prácticos que surgen en la literatura especializada sobre claves estratégicas de explicación e intervención ante las situaciones de violencia escolar, suelen ubicar los elementos significativos de las conductas violentas fuera de lo «específicamente escolar», le otorgan a la escuela un mero «rol» gestor de sus conflictos internos y le roban la capacidad para analizar el porqué y para qué de las conductas violentas.

En esta misma línea, con frecuencia se ha pretendido caracterizar la violencia escolar como

un problema «inevitable», un «efecto colateral» de nuestro desarrollo social y tecnológico (véanse las consideraciones que aporta Beck, 1998a, 1998b, 2000). Se dice que es natural la violencia en las escuelas, en la medida que refleja lo que sucede en la sociedad. No queda, por tanto, otro remedio que aceptarla o, si se quiere, «capear el temporal». Esta afirmación carente de cualquier fundamento, al negar la posibilidad histórica del cambio, debe calificarse de interesada, dada la existencia, por otra parte, de una enorme cantidad –y calidad– de trabajos de investigación sobre paz y violencia que ponen el acento en la necesidad y posibilidad de cambiar la realidad de las escuelas. Nosotros nos unimos al rechazo de la inevitabilidad de las situaciones y la imposibilidad de los cambios y, para ello, mostraremos, argumentaremos e ilustraremos con ejemplos esta posición. Aspecto que abordamos, entre otros, en el presente apartado haciendo un análisis breve de las grandes corrientes que, a nuestro juicio, están vigentes y son referentes a la hora de afrontar desde los centros los problemas de falta de convivencia y de violencia escolar.

Desde la herencia académica y clasificadora de nuestro sistema educativo tendemos a organizar la realidad en categorías teóricamente abarcables que, constituyendo un recurso epistemológico y didáctico útil, nos suele llevar a confusión y a una conceptualización injusta de las distintas realidades violentas que aparecen en los centros. Se fuerza la realidad para ajustarla a la simplicidad del esquema, y luego nos confundimos asumiendo que el esquema, es fiel reflejo de la realidad. Es decir, al clasificar la violencia por tipos o ámbitos se podría hablar, por ejemplo, de violencia personal, social, económica, etc., e incluso se puede, y de hecho así se hace, considerar la violencia estructural como un tipo –entre otros– de violencia, y otorgarle un espacio de igual responsabilidad que al resto de los aspectos que conforman la totalidad de la clasificación. Esta visión muestra el peligro de igualar en responsabilidad, producción y mantenimiento a cada uno de los tipos (clasifi-

cados en función de criterios didácticos). Sin embargo, la violencia ejercida desde lo estructural por su valor y su eficacia exige convertirse en un objetivo de análisis primordial a la hora de buscar y generar soluciones, frente a otros tipos de una relevancia claramente menor. John Paul Lederach, uno de los autores que han conformado una determinada corriente teórica y práctica dentro de la educación para la paz, 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 esto anterior añadimos que ese análisis de lo estructural y la consiguiente concienciación del estudiante debe comenzar y continuar con el estudio y vivencia de la estructura que en ese momento le singulariza, es decir, la institución educativa. De ahí que trabajar los aspectos estructurales y funcionales de las escuelas se convierte, en este capítulo, en el eje fundamental del estudio de la llamada violencia escolar.

Tal y como se desprende de las consideraciones que venimos esbozando, planteamos el análisis de las distintas propuestas que pueden encontrarse para trabajar las manifestaciones de violencia en los centros escolares, desde varias claves referidas a cuestiones estructurales y/o elementos centrales en el contexto educativo: (I) el componente curricular de la realidad escolar, su vinculación con los valores de una determinada opción social, económica y cultural, dentro de una singular «condición social» y de una específica regulación normativa; (II) el aprendizaje y sus modos de producción; (III) la conformación de la cultura adolescente y su reconfiguración en subculturas juveniles (con manifestaciones en lo

escolar), en virtud de determinadas prácticas sociales influidas por los *mass-media* y por una visión y prácticas de ocio; (IV) la organización del centro, entendida como un marco singular de cobertura para el logro de aprendizajes... Estas claves, entre otras, nos van a permitir construir una red de elementos estrechamente conexiones, mucho más poderosa (en cuanto a su poder explicativo) para promover el cambio en las rutinas escolares, dentro de un marco realmente democrático de solución de las situaciones generadas por conductas escolares violentas.

Presentamos a continuación las características de cada una de las cinco líneas en que hemos organizado las posiciones existentes en la actualidad para explicar y trabajar la violencia en centros: (I) la educación para «la Paz»; (II) la prevención de la «intimidación»; (III) el «dilettantismo» y el «enmascaramiento»; (IV) la burocrática disciplina de lo escolar, y (V) las escuelas democráticas.

2.1. La educación para «la Paz»

Desde los conflictos bélicos que estallaron en el último tercio del recién acabado siglo xx, se han ido generando una serie de instituciones y organizaciones no gubernamentales responsables del desarrollo de campañas para el fomento de la paz y la denuncia del comercio de armamento. También han facilitado la elaboración de una serie de estudios y propuestas de educación para la paz. Estas instituciones y organizaciones se han convertido, de hecho, en precursoras operativas de una serie de iniciativas internacionales como las que surgen desde: (I) la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos de la UNESCO; (II) la Red de Objeción de Conciencia Latinoamericana y del Caribe (ROLC), fundada en 1984 bajo la iniciativa del Servicio Paz y Justicia de Paraguay; (III) la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT), en México¹⁹⁶; (IV) la Fundación

¹⁹⁶ Institución de Asistencia Privada, presidida por la Premio Nobel de la Paz, Embajadora de Buena Voluntad de la UNESCO y Presidenta de la Iniciativa Indígena por la Paz, a la que da nombre.

Mandato Ciudadano por la Paz, la Vida y la Libertad, de Colombia¹⁹⁷; (V) el Centre de Documentation et de Recherche sur la Paix et les Conflicts (CRPC), fundado en Lyon en 1984; (VI) la Initiative on Conflict Resolution and Ethnicity (INCORE), fundada en 1993 en el seno de la Universidad del Ulster (Irlanda del Norte); (VII) el Center for Anti-war Action en Serbia¹⁹⁸; (VIII) la Peace Action fundada en 1987¹⁹⁹; (IX) el Israeli/Palestine Center for Research and Information (IPCRI), fundado en Jerusalén en 1988; (X) la ONGD Amnesty International (AI); y (XI) el proyecto Working for Peace²⁰⁰...

Estas organizaciones tienen su réplica y singularidad en nuestro país, reflejadas en movimientos, asociaciones y entidades como: (I) el Centro UNESCO de Cataluña, creado en 1984; (II) la Fundación Justicia i Pau²⁰¹, creada en el año 1968, en Barcelona; (III) la Cátedra UNESCO sobre Pau i Derets Humans, creada en diciembre de 1996 a través de un convenio

entre la UNESCO, la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona²⁰²; (IV) el Centro de Investigación por la Paz y transformación de conflictos «Gernika Gogoratz»²⁰³ surgido a finales de 1987, por decisión consensuada y unánime del Parlamento Vasco, como una manera de perpetuar el símbolo de Gernika y el recuerdo del bombardeo; (V) la Coordinadora Gesto por la Paz, que se constituye como Asociación por la Paz de Euskal Herria en 1986; (VI) la Asociación Española de Investigación para La Paz (AIPAZ), constituida en Granada en 1997, en la sede del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada; (VII) el Centro de Investigación para la Paz (CIP); (VIII) el Seminario de Educación para la Paz²⁰⁴ de la Asociación Pro Derechos Humanos (SEDUPAZ) que se constituye en 1987, reuniendo a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal; (VIII) el Instituto de Estudios y Divulgación de

¹⁹⁷ Un testimonio de los colombianos ante la crítica situación de violencia que afecta a su sociedad con el grito de: *iBasta! iNo más guerras ni actos atroces, no más atentados contra la vida!*, Colabora con REDEPAZ, País Libre, UNICEF, UNESCO y más de un centenar de entidades.

¹⁹⁸ Miembro del International Peace Bureau (IPB), se crea en julio de 1991 proponiéndose la búsqueda de una solución pacífica a la crisis de Yugoslavia.

¹⁹⁹ Cuyas raíces se encuentran en el movimiento de Paz y Justicia liderados por el Dr. Martin Luther King, Coretta Scott King, Harry Belafonte, Ruby Dee, entre otros.

²⁰⁰ Proyecto del Programa Europeo CONNECT, organizado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, para el desarrollo de la cultura y de la educación para la paz y la tolerancia, con la participación de asociaciones, organizaciones no gubernamentales, educadores, profesores y expertos en educación para la paz de España, Grecia y Gran Bretaña.

²⁰¹ Su origen se encuentra en el empuje renovador del Concilio Vaticano II, con Pablo VI.

²⁰² Su finalidad es la de promover la reflexión, el estudio y actividades en torno a una cultura de paz, el desarme, la prevención de los conflictos.

²⁰³ Este Centro forma parte de una Asociación del mismo nombre, sin ánimo de lucro e independiente. Sostenido por la fundación Gernika Gogoratz, cuyo Presidente es el Alcalde de Gernika y en cuyo Patronato están representados el Ayuntamiento de Gernika, tres Consejerías del Gobierno Vasco, los Rectorados de la Universidad del País Vasco y de la Universidad de Deusto y la misma Asociación. Tiene la misión de enriquecer el símbolo de Gernika recordando y honrando su historia y, hacia el futuro, contribuyendo con un respaldo de reflexión científica, generando una paz emancipadora, justa y reconciliadora tanto en el País Vasco como a escala mundial. Trabaja en cuatro áreas, estrechamente relacionadas entre sí: (a) sostenimiento y enriquecimiento del símbolo de Gernika como ciudad de paz y reconciliación; (b) red de respaldo a procesos orientados a una reconciliación; (c) formación y entrenamiento en transformación de conflictos; (d) intervención en el conflicto vasco y otros conflictos.

²⁰⁴ Entiende la educación para la paz como una acción liberadora, orientada a alentar la acción social en pro de la paz y la justicia. Una educación encaminada a formar personas capaces de convertirse en obstáculo a la práctica generalizada de imbuir —mediante los procesos de socialización— valores y contenidos que fomentan el conformismo, el androcentrismo, la intolerancia, el etnocentrismo y demás actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia estructural y directa en el planeta. Persigue un triple objetivo: (a) crear inquietud y sensibilidad entre las y los enseñantes de cara a la necesidad de educar sobre y para la paz los derechos humanos y el desarrollo; (b) contribuir a la formación de educadoras y educadores, y a la multiplicación de los grupos de educación para la paz, así como crear, adaptar y difundir materiales, y (c) fomentar la disidencia y hacer transparente lo real: que vivimos en un solo mundo, desigual, injusto y diverso. Forman parte de este seminario: Ana Bastida, Paco Cascón, Montserrat González...

la Paz²⁰⁵ de la Fundación Hogar del Empleado, creado en Madrid, en 1985; (IX) la Fundación Cultural de Paz²⁰⁶ presidida por Federico Mayor Zaragoza, etcétera.

Toda esta serie de organizaciones, movimientos y centros de estudio han ido elaborando un cuerpo teórico y práctico de conocimiento sobre la paz y la educación para la paz con el que ir conformando una cultura de apoyo activo al desarme. Esta cultura y este conocimiento han manifestado su deseo de formar parte de los contenidos y de la cultura escolar. Fruto de ese deseo ha sido la puesta en marcha, según nuestra teorización, de dos líneas fundamentales de actuación: (I) *conceptual y de reflexión*, cuya finalidad ha sido promover la toma de postura de las comunidades educativas ante los grandes conflictos de nuestro mundo y el esclarecimiento de su vinculación con la injusticia y la pobreza; (II) *técnica y*

estratégica, cuyo objetivo ha sido trasladar la tecnología de la resolución de conflictos bélicos y de intereses nacionalistas entre los pueblos, a la escuela como comunidad en crisis y en continuo conflicto.

De acuerdo con la primera de las líneas de acción (*conceptual-reflexiva*), se han elaborado y elaboran continuamente materiales e informaciones de apoyo dirigidas al profesorado y a las escuelas con un afán didáctico y divulgativo. Ése ha sido el caso, por ejemplo, de: (a) las unidades didácticas que aporta el Centro de Investigación para la Paz (CIP) de la Fundación Hogar del Empleado; (b) las unidades didácticas *Nuestro mundo es un proyecto solidario*, elaboradas desde CC OO, materiales que posibilitan el trabajo en el aula sobre uno de los temas transversales del currículum: la paz y la solidaridad, acompañándose de soporte visual (vídeo); (c) la *Maleta por la*

TABLA 8. MATERIALES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ



²⁰⁵ Se ocupa de analizar las tendencias internacionales con especial atención a los conflictos armados, sus actores, la globalización y sus efectos, el desarrollo humano...

²⁰⁶ Coloca en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. El movimiento por la cultura de paz halla su reflejo institucional en la Declaración y Plan de Acción para una Cultura de Paz, aprobado unánimemente por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999. En dicho documento se hace un llamamiento a todos –individuos, grupos, asociaciones, comunidades educativas, empresas e instituciones– a llevar a su activi-

Paz elaborada por Documenta, perteneciente al Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo; se trata del resultado final del proyecto «Trabajando por la Paz»²⁰⁷, financiado por las Consejerías de Educación y Juventud, y de Economía y Hacienda del Gobierno Regional de Cantabria; (d) los materiales *Promover la Paz*, del Centro de Información de las Naciones Unidas para España (CINU)²⁰⁸.

El planteamiento que se hace desde estos materiales es cercano al de los llamados temas transversales dentro del currículo LOGSE, de indudable interés, aunque de difícil penetración en las rutinas de los centros. Estos materiales disponen, sin embargo, de una incuestionable capacidad de sensibilización, tanto por su contenido como por su organización didáctica. Esta línea de acción, aun teniendo un interés innegable, a nuestro juicio no cuenta con el suficiente poder como para convertirse en elemento nuclear para el cambio escolar. Con estas iniciativas no se ha logrado promover un nuevo modelo de escuela para la paz con capacidad para actuar ante determinadas conductas de enfrentamiento y de violencia en las aulas.

Otra de las vías de actuación, la que hemos considerado *técnica y estratégica*, es la que

últimamente ha irrumpido en los centros a través de manuales y cursos de «resolución de conflictos». Suelen plantearse como procedimientos «expertos» solucionadores de la realidad conflictiva de los centros escolares y de las aulas. Como dice John Paul Lederach²⁰⁹ (uno de sus mayores referentes teóricos), para construir las «paces» hacen falta al menos tres cosas: voluntad, herramientas y proyecto. El proyecto es conseguir la paz de una manera planificada, y las herramientas nos las prestan las *tecnologías de resolución de conflictos* probadas en el campo bélico y de los intereses nacionales de los pueblos. Lederach resalta el poder del nivel intermedio. Un poder no coactivo basado en las relaciones y contactos del mediador. Un poder que, según este autor, la mayoría de los políticos de hoy aún no entiende.

El discurso de Lederach es evidentemente sugerente, y va asociado a una importante descarga instrumental en las escuelas. Si bien afirma en su trabajo *El abecé de los conflictos* (2000) que la educación formal es la pieza clave en el proceso de incorporación de los valores de la paz, de hecho, su propuesta tecnológica –centrada en el entrenamiento y el uso de técnicas de mediación, así como en el seguimiento pautado de unas determinadas

dad cotidiana un compromiso consistente en: respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar la generosidad, escuchar para comprenderse, preservar el planeta, reinventar la solidaridad. Dicho compromiso se hace patente en el fomento de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, la tolerancia y la comprensión mutua nacional e internacional.

²⁰⁷ Constituye una herramienta básica para los centros educativos, asociaciones juveniles y ONGD que deseen trabajar en el ámbito de la educación por la paz, la educación en valores y la prevención y resolución de los conflictos en el aula. Se inscribe dentro del programa comunitario CONNECT, impulsado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

²⁰⁸ Hacen propuestas como las siguientes: «Lee y entérate de los conflictos que hay en el mundo. Comenta con tus amigos y compañeros de clase las posibles soluciones. Escribe una carta al Presidente de tu país o al embajador de las Naciones Unidas con tus sugerencias. Mira a tu alrededor tratando de identificar alguno de los conflictos presentes en tu entorno. Comenta las ideas que se te ocurran con otras personas para intentar encontrar posibles soluciones. Organiza una campaña de recogida de ropa para personas que viven en zonas destruidas por la guerra, recoge abrigos, gorros, guantes, calcetines y mantas para ayudar a los que lo necesitan. Celebra el Día de las Naciones Unidas –24 de Octubre– con un carnaval organizado en tu colegio o en tu comunidad».

²⁰⁹ Lederach, profesor de sociología en la Eastern Mennonite College en Harrisonburg (Virginia, EE UU), director del Servicio Internacional de Conciliación del Comité Central Menonita, destacó por su intervención entre los *miskitos* y el Gobierno de Nicaragua, por el asesoramiento de los *mohawks* en el conflicto con el Gobierno canadiense y su participación en la solución de los conflictos étnicos en Somalia. Es autor de varios libros básicos sobre educación por la paz, mediación y transformación de conflictos (1986, 1998, 2000). Es miembro del equipo internacional de Gernika Gogoratuz. Su libro *Educación para la Paz* se considera un texto clásico de la educación para la paz en nuestro país. Editado en 1986, sin lugar a dudas, se convierte rápidamente en un referente para educadores y educadoras comprometidas con la construcción de la Paz. A través de nueve capítulos se van sentando las bases de una pedagogía donde el proceso enseñanza aprendizaje va a tener como punto central los conflictos sociales y la forma de construir la paz. El nuevo paradigma de la paz y la violencia, el conflicto y su resolución, el poder, la guerra, la carrera de armamento, el desarme, la no-violencia, el futuro y el mundialismo van a ser tratados desde la óptica de la educación y para personas inmersas y comprometidas en la educación.

fases²¹⁰— ha generado entre el profesorado una imagen desenfocada de la realidad de la violencia escolar. Esta imagen se ha cristalizado en preconceptos, poco favorecedores, de una solución con profundidad: (I) es una realidad externa a lo escolar en su generación y en su solución; (II) requiere una actuación experta en su modo de abordarla y es deudora de un conocimiento que se origina en el campo teórico del conflicto social y personal; (III) incorpora una visión instrumental y contribuye a descarnar de contenido ético-político a la tarea de enseñanza de los docentes; (IV) traslada la visión de que la convivencia democrática es un mito; lo realmente posible y práctico es la aplicación de instrumentos que permitan la reconducción de las conductas del alumnado dentro de una opción general de «de dejar las cosas tal y como estaban», aunque se cambie algún elemento muy circunstancial. Como afirma Gómez Alonso (2002): «constituyendo una avance en la comprensión de los conflictos no satisface una visión plenamente educativa de los mismos ya que: (I) sustituye el protagonismo del profesorado y de la comunidad escolar por el conocimiento experto de mediador; (II) éste pasa a convertirse en un seudoterapeuta; (III) no supone una acción de prevención de la convivencia, sino una intervención en un conflicto manifiesto dentro un determinado orden instituido y no cuestionado».

El análisis de las propuestas de Lederach y de muchos de los profesionales que han desarrollado sus planteamientos (Paco Cascón, 1995; Mireia Uranga, 1993) nos muestra que, a la hora de trabajar los problemas de violencia en las escuelas, suelen plantear secuencias de actuación partiendo de una concepción (para nosotros inaceptable): los usos y rutinas de las escuelas «son como son» y la virtualidad de estas estrategias es suficientemente potente como para transformar, por sí mismas, determina relaciones conflictivas. El análisis de las disfunciones escolares para abordar con-

flictos de convivencia se hará paralelamente al currículum y la organización de los centros —que son de una determinada manera— y a partir de los mapas conceptuales específicos que se disponen sobre los conflictos, sus estrategias y habilidades de solución. El análisis del currículum escolar, la organización, la presión normativa sobre el trabajo de las escuelas, las «modas» del pensamiento social (la posmodernidad), las actuaciones micropolíticas en las relaciones informales y las tradiciones culturales de los docentes y de los estudiantes, serían elementos secundarios que quedarían supeditados a la comprensión, el entrenamiento y la aplicación de las estrategias de análisis y de resolución de conflictos.

Éste nos parece el punto débil de los enfoques que hemos agrupado bajo la denominación de «Educación para la Paz». Valoramos su contribución, pero señalamos la carencia de un marco específico, desde donde trabajar la violencia escolar, cuya servidumbre esté fundamentalmente en el currículo y en la organización escolar; en torno a estos dos focos de cambio se pueden, y se deben, incorporar otros conocimientos como los elaborados desde esta línea estratégica de promoción de relaciones pacíficas, pero no al contrario. Como afirman Johnson y Johnson (1999), a veces, es necesario plantear y focalizar algunas actuaciones singularmente educativas con algunos grupos de alumnos que llevan a cabo una mayoría de actos violentos (un estudio sobre un programa de mediación escolar demostró que menos del 5% de los alumnos era responsable de más de la tercera parte de los incidentes violentos), pero creemos que estas actuaciones sólo adquieren sentido dentro de marcos escolares seguros, significativos y democráticos, en donde las medidas de resolución de conflictos deben formar parte de la competencia institucional como alternativa a la resolución violenta de los mismos.

²¹⁰ Fases propuestas: (1) *entrada*: ¿quién? y ¿cómo mediar?; (2) *cuéntame*: escuchar, analizar, comprender y crear un marco donde tratar el conflicto; (3) *situarse*: entender en qué consiste exactamente, y (4) *arreglar* el problema (Lederach, 1998).

2.2. La prevención de la «intimidación»

Somos conscientes de la presencia, a veces soterrada, de situaciones de violencia entre iguales (*Bullying*) de la que la institución educativa prefiere, a veces, no enterarse. El *Informe del Defensor del Pueblo* (1999) nos presenta algunos datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario a tres mil estudiantes de trescientos centros educativos públicos y privados: más del 30% del alumnado de Educación Secundaria de nuestro país declara sufrir agresiones verbales entre iguales, con cierta frecuencia; cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de atemorizarle, y más de un 4% padece agresiones físicas directas. Cifras que, en términos generales, coinciden con los estudios de más prestigio del momento, como los de Olweus (1989), Whitney y Smith (1983), Byrne (1993, 1994 y 1998), O'Moore y Hillery (1989), Funk (1997), Fonzi y col. (1999), Almeida (1999), así como con los trabajos realizados en España por Viera, Fernández y Quevedo (1989)²¹¹, Fernández y Quevedo (1991), Cerezo y

Esteban (1992)²¹², el equipo de Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla, que ha realizado tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar (1992, 1993 y 1994b), Fernández y Ortega (1995b) y Ortega (1998a). El tercero de los citados estudios de Rosario Ortega puso de manifiesto, de la misma manera, que entre el 25% y el 30% del alumnado del primer ciclo (1º y 2º) de ESO afirma haber sido víctima alguna vez de la agresión por parte de un compañero²¹³....

Es evidente y obligado que ante la realidad descrita surjan propuestas de trabajo para las escuelas; de hecho, se ha ido generando una amplia literatura sobre el concepto y el desarrollo escolar del juego de relación *Bully/Victim*, como las propuestas de trabajo de Byrne (1993, 1994 y 1998), las consecuencias para las escuelas de los estudios del proyecto Sheffield de Whitney y Smith (1993), las propuestas procedimentales de Pikas (1989); los estudios y programas de intervención de Olweus (1998 y 1999); O'Moore y Hillery (1989); Ortega (1993, 1994a, 1994b, 1995, 1997 y 1998); Ortega y

²¹¹ Realizan su trabajo de investigación con una muestra de 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez escuelas de Madrid.

²¹² Utilizaron una técnica no usada en anteriores investigaciones: la identificación por parte de los alumnos de sus compañeros agresores y víctimas dando sus nombres, con muestra de 317 alumnos, de cuatro centros educativos, en edades comprendidas entre 10 y 16 años.

²¹³ El primer trabajo, desarrollado entre los años 1990 y 1992 en colaboración con el británico Peter Smith, en donde se evaluaron los niveles de presencia de malos tratos entre iguales en cinco centros de Sevilla, utilizando el Cuestionario de Olweus (1989), traducido y adaptado al español. Los resultados de este trabajo inicial pueden encontrarse en Ortega (1992, 1993 y 1994b), Fernández y Ortega (1995b) y Ortega (1998a), y algunos de los datos obtenidos fueron: 11,4% del alumnado se consideraba agresor y un 5,4% víctima. Por lo que se refiere a la edad, el mayor número de implicados tenía entre 13 y 15 años. También el género fue una variable relevante en el sentido de que, al igual que sucede en la mayor parte de los estudios, los chicos estaban siempre más implicados que las chicas, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas, aunque los chicos actuaban más como agresores y las chicas más como víctimas. El segundo trabajo, desarrollado también en Sevilla entre 1995 y 1998, se concretó en el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), en donde se incluían también medidas de intervención. El estudio de incidencia que incorporaba este proyecto recogió datos de 4.914 alumnos/alumnas de Educación Primaria y Secundaria que estudiaban en 25 centros educativos de la ciudad de Sevilla y su área metropolitana. El último proyecto, denominado Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), se ha desarrollado durante 1997 y 1998 y en él se han obtenido datos procedentes de 2.828 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Algunos datos significativos fueron: entre el 25% y el 30% del alumnado del primer ciclo (1º y 2º de ESO) afirmaba que había sido víctima alguna vez, mientras que, en el segundo ciclo, la cifra descendía a un 17% y 18%, respectivamente, para 3º y 4º. Con respecto a la edad/cursos del intimidador, la mayor parte de los escolares que afirmaban sufrir estos abusos dicen que los chicos y chicas que les intimidaban estaban en su mismo curso, ya sea en la misma clase o, con una frecuencia levemente inferior, en otra clase de su mismo curso; y, ya en menor medida, en un curso superior: en este caso, alrededor de un cuarto de la muestra. Entre un 14% (porcentaje correspondiente a 1º) y un 21% de escolares (en 3º) no contaba a nadie estos problemas. Sin embargo, son mayoría los que lo comunicaban a alguien; el mayor número de respuestas alude a otros chicos y chicas (el 37%, en primero, y el 45%, en cuarto de la ESO). Entre el 68% (en 2º de ESO) y el 74% (porcentaje encontrado tanto en 3º como en 4º) de los escolares de secundaria niega haber intimidado alguna vez a algún compañero o compañera; entre el 24% (en 3º) y el 30% (en 1º y 2º) afirma haberlo hecho ocasionalmente y sólo entre el 1% y el 2% reconoce que lo hace asiduamente. En cuanto a las actitudes que toman ante situaciones de abuso, entre un 12% y un 21% de los estudiantes afirma que no le interesa o que no hace nada cuando ve este tipo de episodios.

otros (1998a); Ortega y Mora-Merchán (1997 y 1999); Fernández (1996a, 1996b, 1998a, 1998b y 1998c); Fernández y Ortega (1995a y 1995b); Fernández y otros (1991), Fernández y Quevedo (1991)... Todos ellos con una fuerte influencia en nuestro país y con cierta aceptación en nuestras escuelas.

La gran mayoría de estos estudios, trabajos de investigación y programas de actuación se basa (con algunas excepciones dignas de mención, como es el caso de los proyectos de Rosario Ortega, más centrados en los problemas de los contextos escolares) en el análisis y aplicación de un cuestionario elaborado por Olweus en 1989, titulado *Bully/Victim Questionnaire*, aplicado por primera vez en Noruega. Este cuestionario indaga las situaciones de

abusos y victimización entre el alumnado: lugares, frecuencia y actitud moral además de una serie de consideraciones generales sobre la situación personal del alumno (Fernández, 1998a). Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se convierten, a su vez, en un recurso, en un elemento de trabajo de aula que da pie a todo un programa de intervención (véase la tabla 9).

Si analizamos este programa de intervención elaborado por Dan Olweus –principal referente de esta corriente de prevención de situaciones intimidatorias–, podemos observar una construcción teórica y de intervención en la que el contexto en el que se producen las conductas de agresión y victimización tiene sólo un valor de «envoltorio». Parece que lo fun-

TABLA 9. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LAS CONDUCTAS DE INTIMIDACIÓN ENTRE ESCOLARES (OLWEUS, 1998: 84)

Requisitos previos generales:

- Conciencia e implicación.

Medidas para aplicar en el centro:

- Estudio del cuestionario.
- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas.
- Mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer.
- Zonas más atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela.
- Teléfono de contacto.
- Reunión de padres y personal de la escuela.
- Grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela.
- Círculos de padres.

Medidas para aplicar en el aula:

- Normas de la clase contra las agresiones, claridad de sus enunciados, elogios y sanciones.
- Reuniones de clase regulares.
- Juegos de simulación, literatura, etc.
- Aprendizaje cooperativo.
- Actividades de clase comunes positivas.
- Reuniones de profesores y padres/alumnos de la clase.

Medidas individuales:

- Hablar seriamente con los agresores y víctimas.
- Hablar seriamente con los padres de los implicados.
- Uso de la imaginación por parte del profesorado y de padres.
- Ayuda de alumnos “neutrales”.
- Ayuda y apoyo para los padres (folletos de padres, etc.).
- Grupos de debate para agresores y víctimas.
- Cambio de clase o escuela.

damental es el análisis del juego *Bully/Victim* en sí y que el contexto en el que se produce sólo tiene de relevante el ser un lugar en el que, por ser frecuente la relación entre iguales, se considera singularmente propenso para el desarrollo del citado juego relacional. Olweus no plantea un cambio democrático de la escuela, no hace un planteamiento alternativo a los modos de relación jerárquicamente establecidos. Tampoco plantea la construcción de una propuesta curricular alternativa a la académica que se base en el respeto a la diferencia y en la solidaridad. De tal forma que sean estos conceptos los que lideren la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículum. Según Olweus, a las escuelas lo único que les hace falta para abordar la superación de las situaciones de agresión y victimización es incorporar en sus prácticas habituales (sean las que se sean) un programa de las características que enuncia; lo demás se conseguirá por añadidura.

Entendemos que un planteamiento de estas características elude el análisis de una serie de aspectos singularmente escolares y se olvida de esa tarea democráticamente socializadora que debe dignificar y singularizar la labor cotidiana de la escuela y de sus profesionales. La intimidación es una práctica que hay que erradicar de las escuelas, pero desde el análisis del tipo de contribución que las propias escuelas, con sus rutinas, hacen a su mantenimiento y desarrollo. En caso contrario, parece trasladarnos la idea de que esta conducta intimidatoria es fruto de una determinada perversión relacional que poco o nada tiene que ver con el «ambiente institucional» en el que se forja. Se deja, igualmente, entrever que esta conducta es fruto del proceso de construcción de la personalidad del niño y del joven, sobre el que hay que estar vigilante en colaboración con las familias, pero se obvian factores de tanto peso en la creación del clima relacional de las escuelas como el currículum y su transmisión simbólica, la organización más o menos jerárquica, o participativa, abierta o cerrada al entorno, o el desarrollo profesional del

docente. No se incorpora en el análisis, por ejemplo, la llamada «violencia simbólica» ejercida por una cultura erigida en referente curricular como única y legítima, y se obvia su carácter arbitrario, interesado y de imposición a través de un determinado poder, a la vez arbitrario, como es «la acción pedagógica» (Bourdieu, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977). Tampoco incluye un análisis de la «pedagogía invisible» ejercida desde las escuelas (Bernstein, 1990, 1991a, 1991b y 1998); tampoco se tienen en cuenta las tesis del «currículum oculto» de Jackson (1975). No existe un planteamiento crítico sobre el «rol» tradicional del docente, ni sobre el papel político y liberador de las escuelas (Freire, 1975, 1990a, 1990b, 1993, 1994, 1997a y 1997b; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997 y 1999; Giroux y McLaren, 1990). Se ignoran las tesis que se generan desde la nueva sociología de la Educación (Young, 1993; Apple, 1987, 1993 y 1997) o los estudios sobre el pensamiento del profesor y las tesis micropolíticas sobre la construcción social y política de las escuelas (Hargreaves, 1994b, 1996b; Ball, 1987 y 1994a; Bacharach y col., 1995; Bacharach y Lawler, 1980; Bacharach y Mundell, 1993), etc.

Para acabar el análisis de esta corriente, transcribimos un texto de Olweus, de la parte final de su libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, en el que, a modo de conclusión, afirma:

Hablar seriamente con los alumnos implicados y con sus padres: Ante un problema de agresores y de víctimas, cuando se trata de los individuos implicados en él, es fundamental hablar seriamente con la víctima y con el agresor o los agresores [...], una medida que se considera componente básico del programa. También hay que hablar seriamente con los padres de los alumnos implicados [...]. Estas charlas, junto con posibles acuerdos sobre colaboración entre la escuela y la familia, también se consideran componentes básicos, al menos cuando los problemas revisten cierta gravedad.

Por otra parte, es muy deseable que tanto el profesor como los padres utilicen sus conocimientos y su imaginación para ayudar a las víc-

timas y a los agresores a ‘comportarse y llevarse mejor dentro y fuera de la escuela’. Aunque la consecución de estos objetivos se considera muy importante –tanto a corto como a largo plazo–, son metas un tanto secundarias ante el objetivo principal del programa de intervención: reducir al máximo posible los problemas de agresores y de víctimas que existan y prevenir la aparición de nuevos problemas [...]. Por tanto, creo que los esfuerzos del profesor y de los padres en ese sentido son muy deseables, pero quizá no como componentes básicos del programa.

A continuación ofrecemos un resumen general de lo dicho. Dos cruces delante de una medida significan que ésta se considera particularmente importante o ‘componente básico’. En cambio, una cruz significa que la medida en cuestión es ‘muy deseable’. [véase tabla 10].

Hay que insistir en que este programa básico representa en muchos sentidos lo que, en los libros correspondientes en el mundo anglosajón, a veces se llama «una política general de la escuela ante el acoso y la amenaza». Consiste en una serie de costumbres, normas y estrategias de comunicación y de acción para tratar los problemas existentes y futuros de la escuela (sin embargo, las costumbres, etcétera, que se empleen en diversas políticas generales de la escuela pueden ser diferentes). En mi opi-

nión, cada centro particular debería tener un programa como éste siempre en funcionamiento, no sólo para contrarrestar los problemas que ya existen, sino para prevenir que ese tipo de situaciones aparezca. De esta forma, la escuela podrá ‘cortar de raíz los conflictos’ antes de que alcancen proporciones alarmantes (149-151).

Este discurso se desarrolla al margen del concepto político y cultural de lo que supone la participación familiar, por ejemplo, o de las tesis sobre la construcción conjunta del conocimiento; parece bienintencionado, pero claramente insuficiente. *La visión de la intimidación como una cuestión que se contrarresta con el desarrollo de un programa y no con las prácticas generadas desde un centro escolar considerado en su dimensión de «esfera pública democrática» nos parece alarmantemente reduccionista.* Tampoco se da el suficiente peso a la postura crítica del profesor, presuponiendo que «con hablar seriamente» –no importa en qué términos y con qué connotaciones– queda aplicada la medida. Estos aspectos son primordiales, sin embargo, para nuestra investigación y constituirán el soporte de la alternativa que en este capítulo se presentará a partir del apartado 4.

TABLA 10. RESUMEN GENERAL DEL PROGRAMA BÁSICO

Requisitos previos generales:

- ++ Conciencia e implicación de los padres.

Medidas para aplicar a la escuela:

- ++ Estudio del Cuestionario.

Medidas para aplicar al aula:

- ++ Normas del aula contra el acoso y la intimidación.
- ++ Reuniones del aula.

Medidas individuales:

- ++ Hablar seriamente con los agresores y con las víctimas.
- ++ Hablar seriamente con los padres de los alumnos implicados.
- + Uso de la imaginación por parte de los profesores y de los padres.

2.3. La retórica y el «enmascaramiento»

Agrupamos bajo este epígrafe una corriente de opinión que coincide en considerar los problemas de violencia –al igual que cualquier otro problema escolar– ajeno en su génesis y en su mantenimiento a las instituciones educativas.

Las voces que hemos considerado partícipes de esta tendencia resultan bastante convincentes para públicos poco especializados porque utilizan algunos elementos que dan apariencia de credibilidad. Por un lado, señalan como objetivos grandes palabras con las que es imposible no estar de acuerdo: calidad, desarrollo personal, libertad, educación integral... Por otra parte, ponen de manifiesto los problemas reales a los que se enfrenta el profesorado (con frecuencia magnificándolos). A partir de estas bases, hacen relaciones de causalidad en las que el origen de los problemas está siempre al margen de los centros y del profesorado: la familia, los *mass-media*, la cultura del ocio, la LOGSE, la administración educativa...

Este discurso es muy bien acogido por amplias capas de la población, y muy especialmente por aquellos sectores de profesorado de Secundaria que añoran una «vuelta al pasado» y que siguen aferrados a una visión restrictiva de su papel: enseñar su materia (no educar, formar...) y sólo a aquel alumnado que elige estudiar y está motivado (no a toda la población).

Es frecuente encontrar en la prensa escritos de profesores que ahondan en esta dirección. Su lenguaje de formas «cultivadas» y con frecuencia ingeniosas contribuye a dar credibilidad al análisis que plantean. Algunos intelectuales conocedores de otros ámbitos, pero en ningún modo conocedores de manera profunda del proceso educativo, escriben en esta línea, aumentando la apariencia de erudición y fundamentación teórica.

Sin embargo, como veremos a continuación, su discurso está salpicado de afirmaciones infundadas, no contrastadas desde ninguna línea de estudio y, eso sí, descaradamente interesadas.

Afirmamos que son interesadas porque de su análisis se llega siempre al mismo punto de partida: su deseo de recuperar su rol del pasado (enseñante); el alumnado del pasado (a los menos «motivados» que los atiendan otros) y una sociedad con valores tradicionales que otorgue autoridad al profesorado y que le reconozca ciertos privilegios. Por otra parte, muy a menudo el discurso suele derivar en reivindicaciones económicas y laborales: reducciones de horarios, matrícula gratuita para sus hijos en la universidad...

Por estos motivos hemos agrupado esta tendencia bajo el epígrafe de «retórica y enmascaramiento». Parecen ponerse en evidencia los problemas reales pero se enmascara cualquier análisis que implique el cuestionamiento de determinadas prácticas docentes. A continuación vamos a citar algunos ejemplos.

Grandes objetivos

En noviembre de 2000, se da cuenta desde varios medios de prensa (nº 48 de la *Revista de la FERE*, nº 668 de la revista digital *Comunidad Escolar*, entre otros) de la presentación del texto *Educar para la convivencia*, elaborado y editado por el llamado Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza²¹⁴. Los integrantes de este foro pretenden «constituir un entorno permanente de debate sobre temas educativos para la sociedad española, desde la óptica de calidad y libertad en todas las escuelas». Su principal objetivo, afirman, es «contribuir, mediante la información y la comunicación, al desarrollo individual y colectivo de la idea de que el binomio calidad-liber-

²¹⁴ Presidido, en su día, por Juan Velarde Fuertes, profesor de Economía Aplicada (Consejero del Tribunal de Cuentas) e integrado por profesionales relacionados con la educación, el periodismo y la cultura. Entre ellos figuran representantes de las principales organizaciones de los colegios católicos (la FERE y Educación y Gestión), como Ángel Astorgano, Néstor Ferrera y Luis Álvarez; máximos responsables de la confederación católica de padres (CONCAPA), como Agustín Dosil; de la Federación de Enseñanza de USO, como José Luis Fernández; de FSIE, Francisco Virseda; incluso, de la secretaría general de Educación del MECD, como el caso de Isabel Couso.

tad es necesario, es indivisible y es básico para que la oferta educativa a la sociedad consiga los más altos niveles de una educación integral». En el citado texto «Educar para la convivencia» se parte de la idea de que «la violencia no tiene su origen en el ámbito escolar ni es exclusiva del mismo, es un problema genérico de la sociedad; y la convivencia no es la mera ausencia de violencia, sino resultado y expresión de múltiples valores como la comunicación, el diálogo, la cooperación, el respeto mutuo, etc. [...] diversos sectores sociales atribuyen al mundo de la educación la tarea de prevenir la conflictividad y, sin embargo, nadie enseña a un profesor lo que tiene que hacer cuando una clase alborota, o cuando dos alumnos se pelean. Y nadie prepara a un director ante un claustro que se disgrega en dos grupos enfrentados y bloquea su actividad habitual» (Comunidad Escolar, 2000: comunidadescolar.pntic.mec.es/668/info4.html).

Énfasis en ámbitos no escolares y en el desvalimiento de los docentes

En la citada presentación, Javier Urrea, por entonces Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (según se recoge en la *Revista de la FERE*, 428, [www3.planalfa.es/fereactualidad/revista_fere%20\(428\).htm#Documento](http://www3.planalfa.es/fereactualidad/revista_fere%20(428).htm#Documento)), advierte de que se debe tener cuidado al tratar la cuestión de la convivencia en la comunidad escolar porque «se corre el riesgo de dar una imagen violenta del niño, cuando, en realidad, los mayores hacemos cosas peores [...]. La violencia –añadió– no está en las escuelas o en las calles, aunque haya brotes que nos preocupen; sí está, en cambio, en los hogares». A la hora de prevenir la violencia, Javier Urrea abogó por prestar una mayor atención a la familia; una institución en la que, en muchas ocasiones, falta, según dijo,

el diálogo porque los padres carecen del tiempo necesario para poder disfrutar de los hijos. También criticó la labor de los medios de comunicación –sobre todo la televisión– para los que «cualquier acontecimiento donde haya algo de reflexión ha dejado de ser noticia». En nuestras sociedades, indicó, «hay mucha información y escasísima reflexión». Por este motivo, subrayó la necesidad de enseñar a los niños a hacer una utilización correcta y crítica de la prensa, la radio y la televisión²¹⁵.

La presentación del texto corrió a cargo de uno de sus artífices, José María Bautista, quien señaló que el documento parte de la persistente conflictividad que padecen muchos centros educativos –deterioro del clima mínimo de convivencia, problemas de disciplina, desmotivación y falta de criterios comunes del profesorado, etc.–, que no parecen ser fenómenos aislados, sino manifestaciones de un problema generalizado, como es la falta de las condiciones precisas para el desarrollo de una educación de calidad en la convivencia. «La escuela [se indica en el escrito] reproduce, en buena medida, las virtudes y los defectos de la familia, de la sociedad y, como ella, ha perdido el referente de muchos de los valores que hasta ahora se han tenido como válidos. La escuela no es un ámbito donde esto se genere, pero sí es un ámbito donde se padece». En este sentido, José María Bautista señaló que «aunque en nuestro país no se ha llegado a los extremos de sociedades como la americana, la japonesa o, incluso, algunas más próximas, como la francesa, el problema de la violencia es un fenómeno creciente en nuestra sociedad y en nuestra escuela». Es más, en respuesta a diversos sectores sociales que atribuyen al mundo de la educación la tarea de prevenir la conflictividad, José María Bautista advierte que a la escuela no se le puede encargar la resolución de todos los problemas que surgen

²¹⁵ El Defensor del Menor tampoco olvidó referirse al papel que la educación puede desempeñar a la hora de garantizar una mejor convivencia en nuestras sociedades. En este sentido, la tarea de la escuela debe centrarse en poner límites a la conducta del alumnado; advirtió que «el peor sistema educativo es el que deja hacer, el que no pone límites. Escuchar no es permitirlo todo».

en la sociedad. «Al abordar esta cuestión –dijo– no podemos olvidar ni la influencia que sobre este asunto ejercen los medios de comunicación ni los graves atentados contra la convivencia que se producen en el ámbito doméstico y social. Estamos ante un problema genérico de la sociedad actual»²¹⁶. Esta situación genera, en opinión de José María Bautista, impotencia, desmotivación y desilusión en los docentes, que están viviendo con desánimo su vocación y profesionalidad.

Gremialismo como señuelo

En enero de 2000, se crea en Sevilla una asociación de profesores de institutos de Enseñanza Secundaria públicos de Andalucía (APIA). De esta asociación que consideramos emergente de una corriente de opinión dentro de los docentes, vamos a traer aquí varios párrafos en los que se reflejan aspectos que consideramos marcas de identidad de la corriente de opinión que estamos analizando en este apartado.

Declaran las razones de su aparición: «porque desde hace años hemos comprobado, y sufrido, la imposición de una LOGSE cuyo único resultado evidente es un brutal descenso de la calidad de la enseñanza: (I) porque estamos sufriendo una agresión permanente a nuestros derechos profesionales (competencias, destinos, salarios), la ocultación de plazas en los concursos de traslados, los desplazamientos forzosos provocados por una caótica planificación y el sometimiento de la docencia a la burocracia; (II) porque la administración está potenciando la usurpación de nuestras competencias por profesores de enseñanza Primaria no habilitados legalmente para la docencia en el Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria; (III) porque estamos éticamente obligados a evitar la descomposición del sistema educativo a que nos lleva la LOGSE y el irreparable perjuicio que la misma ocasionará a varias generaciones de ciudadanos; (IV) porque necesitamos una organización eficaz e independiente

que defienda una enseñanza de calidad y los derechos del profesorado de Enseñanza Secundaria» (www.aso-pia.com).

Planteando como reivindicaciones...

La Asociación nace con ánimo beligerante hacia la LOGSE y su desarrollo. Consideramos que, como profesionales de la educación, debemos denunciar una ley que, a pesar de su pulcra presentación retórica, es básicamente reaccionaria y clasista, como lo son todas las iniciativas que exaltan la ignorancia y hacen sospechoso el conocimiento [...]. Es fundamental la recuperación de las competencias de los Claustros, a los que se recluye a un papel marginal, cuando no decorativo, al tiempo que se refuerza la Dirección y se hacen más sinuosos los caminos y los motivos para acceder a ella (léase con detenimiento la Ley Pertierra). También resulta imprescindible articular procedimientos que eviten las situaciones de violencia que se dan cotidianamente en las aulas. Ello supone hacer frente a la demagogia y al populismo. Es imposible una escuela de calidad cuando el profesorado se encuentra en una situación general de indefensión, y el alumno, de impunidad. Ya sabemos que son muchos más los padres votantes que los profesores, pero precisamente por eso hay que lograr que la educación no sea objeto de «mercadeo» político. Para empezar explicando a los padres que la demagogia sembrada en los últimos años acarrea una hipoteca muy alta y que en un aula donde el profesor no cuenta con ningún medio para ejercer su autoridad ningún alumno aprende nada. Con independencia de nuestra capacidad de convicción, es urgente reivindicar un ámbito propio al docente, un respeto a la tarea que desempeña y a la preparación para llevarla a cabo. Resultan, por ejemplo, escandalosas y sintomáticas a la vez, esas correcciones de notas que se deciden en el servicio de inspección «por defecto de forma» sin que se solicite un solo examen del alumno (como si la calificación fuese no un medio educativo sino un instrumento represor en manos del último residuo del franquismo: el profesor

²¹⁶ Los párrafos, referidos a la presentación del texto *Educación en la Convivencia*, han sido recogidos del citado nº 428 de la *Revista de la FERE*.

de enseñanza media). A un nivel de reivindicación profesional podemos citar como objetivos primeros los siguientes: 15 horas lectivas como máximo. Resulta llamativo que, mientras los docentes de Primaria han conseguido disminuir significativamente su horario lectivo, los de Secundaria estamos anclados en las 18 horas (hay muchos maestros que imparten menos de 18 horas en Primaria). Recuperación del número de registro personal. Restablecimiento de la matrícula gratuita en la Universidad. Publicación de las vacantes antes de la convocatoria de Concurso de Traslado, etc., etc., etc. (www.aso-pia.com).

En la página web (www.aso-pia.com) de dicha asociación se recoge un artículo escrito por uno de los miembros (José Raya Téllez), titulado: «Violencia en las aulas», publicado en *Diario de Sevilla*, con fecha 1-12-2000. En estos párrafos puede verse cómo esta línea de opinión ha facilitado la llegada de la «reforma de la Reforma» que culminaría con la Ley de Calidad, tal como se desarrolla ampliamente en el capítulo segundo.

Se cumplen los peores augurios en Educación. Entre el profesorado crece la certeza de que ha sido la implantación de la LOGSE la que ha venido a disparar los indicadores de la violencia. Parecería como si los peores augurios sobre evolución de la violencia en el medio escolar estuvieran cumpliéndose, a tenor de los penúltimos incidentes sobre agresión a profesores y alumnos de los que recientemente hemos sido testigos, y que, por lo demás, vienen a poner rotundo mentís a una administración educativa empeñada en maquillar el problema, no dudando para ello en descalificar, por alarmistas, opiniones tan ponderadas como la del propio Defensor del Pueblo Andaluz, quien, en su informe del pasado año, ya daba cuenta de tan preocupante deriva.

Las causas del fenómeno son complejas, claro, y acaso constituya una frivolidad intentar un censo significativo de las mismas en los estrechos márgenes de una colaboración de prensa, aunque parece haber consenso en que

algunas de ellas rebasan por completo el marco escolar, aunque sea en éste donde desembocan su más degradadas manifestaciones. Y así, se habla de hogares desestructurados en los que el menor, víctima de abusos y humillaciones, se vuelve un ser emocionalmente insensible que reproduce comportamientos violentos para solucionar los conflictos; del valor modélico y normativo de un cine y unos medios de comunicación donde se magnifican la agresividad, la competitividad y los comportamientos violentos; de la renuncia de muchos padres a ejercer sobre sus hijos el papel de educadores, bien por simple comodidad, por ignorancia, o, lo que es peor, por miedo a incurrir en actitudes supuestamente autoritarias, lo que trae como resultado niños superprotegidos completamente reacios a asumir la más mínima disciplina; etc.

Pero, sin negar la pertinencia de muchas de estas afirmaciones, entre el profesorado crece la certeza de que ha sido la implantación de la LOGSE la que ha venido a disparar todos los indicadores de la violencia en la Enseñanza Secundaria. Y ello no sólo —aunque también— porque se mezclan en los centros alumnos con edades muy diferentes, propiciándose con ello los malos tratos entre iguales, sino muy especialmente porque se obliga a permanecer en los mismos a aquellos otros que carecen del más mínimo interés en el aprendizaje, con las consecuencias que son fáciles de prever: indisciplina, desplantes chulescos y agresiones al profesor. Tampoco cabe olvidar la incidencia que en tal proceso le cabe al pintoresco principio de promoción automática, según el cual el alumno pasa de un curso a otro sin haber tenido cualificación suficiente en un buen número de materias, lo que pervierte todo el proceso de aprendizaje, pues no sólo deja inerte al profesor ante el alumno al privarle de un elemento de disuasión como es el suspenso, sino que también viene a dinamitar el valor ejemplarizante que poseen el sacrificio y el esfuerzo personal en la consecución de determinados objetivos pedagógicos²¹⁷.

²¹⁷ Recogemos el resto del artículo en esta nota al pie de página.

«Conviene aclarar, no obstante —acaso no habría ni que decirlo—, que no se trata de renunciar a una conquista social como es la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, sino de, por una parte, aportar medios materiales que permitan la atención personalizada de los alumnos particularmente conflictivos (profesores de apoyo, trabajadores sociales, mejor dotación

Intelectuales de otros campos opinan con ingenio y retórica

Para avalar este discurso, en las referidas páginas Web, se utilizan algunos artículos de escritores con renombre, como Antonio Muñoz Molina. Se recogen a continuación algunos artículos de este autor publicados en el diario *El País*, como el titulado «Instrucción», en el que se dice:

Un día, cuando la profesora estaba sola en un despacho, se abrió la puerta con violencia y un individuo con ademanes y gritos de energúmeno empezó a amenazarla, intimidándola con el volumen bronco de su voz y su ruda envergadura masculina. Cerró la puerta de un golpe y apoyó la espalda en ella, como para cerrarle el paso a la profesora si intentaba escapar. El tipo estaba indignado por el suspenso de su hijo, al que consideraba víctima de una persecución. No debía de parecerle significativo que el chico hubiera tenido que repetir curso, ni que su rendimiento en las demás asignaturas fuese igual de mediocre. Como todos los violentos, se crecía con la fragilidad física del adversario, que en este caso era además una mujer. Acusó a gritos a la profesora de maltratar psicológicamente a su hijo, de mirarlo de mala manera, de hacer gestos que en apariencia eran casuales, pero que estaban dirigidos a humillar a aquella pobre víctima, a minar su confianza en sí mismo. En un momento en que el padre irascible se aleja un poco de la puerta, la profesora aprovecha y escapa. Tiene miedo a ser agredi-

da, pero también a ser perjudicada profesionalmente por las acusaciones de ese hombre. Pide ayuda al director, cuenta la agresión y las amenazas a sus compañeros, y aunque muchos de ellos han pasado por sustos semejantes, por chulerías y amenazas de alumnos mal criados y padres brutos y soeces, la profesora descubre que el miedo y el instinto acobardado de apaciguamiento son más poderosos que la simple y justa defensa de la dignidad del trabajo [...]. Ahora parece que reina un peterpanismo universal en el que el instituto es la prolongación de la guardería, y en el que los padres, que no quieren ser adultos, no se preocupan mucho por la educación de sus hijos, pero montan en cólera si un profesor los trata con un poco de firmeza, no sea que el niño o la niña vaya a llevarse un mal rato. No se molestan en educar, pero se enfadan si alguien intenta corregir o al menos no halagar la mala educación de sus hijos. Y lo más curioso de todo es que este descrédito de lo que en otro tiempo quiso ser una robusta Instrucción pública se ha urdido con coartadas de izquierda, y que han sido los lamentables herederos políticos de don Fernando de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza los responsables de que la enseñanza haya perdido en España casi toda sustancia intelectual y civil. La profesora, mientras tanto, está pensando en pedir una baja temporal por depresión, y rogando temerosamente que el padre ofendido no eleve su protesta a Instancias más altas, o a los tribunales, según la amenazó a gritos. Quizá de ahora en adelante debería no tomarse tan en serio su

de los departamentos de orientación, etc.), y, por otra, de articular distintos itinerarios educativos que, sin llegar a convertirse en compartimentos estancos hagan posible una mayor adecuación de los contenidos de la enseñanza a los intereses del alumnado, lo que sin duda contribuirá a neutralizar los comportamientos violentos. Cualquier cosa menos permanecer inactivos ante una situación que se degrada por momentos convirtiendo la escuela pública en un gueto de marginación a donde sólo van aquellos que no pueden ir a otro sitio (y que, desde luego, no son los hijos de los progresistas de nómina).

Por esta razón es por lo que resulta descorazonador contemplar la batería de medidas con que la administración educativa andaluza se dispone a afrontar (es un decir) el problema. Para empezar, persevera en la consabida coletilla de que estos casos de acoso y derribo del docente no son más que 'incidentes aislados' magnificados por la prensa amarilla al servicio de no se sabe qué espurios intereses (¿el oro de Moscú?, ¿la conspiración judeo-masónico-marxista?, ¿los jesuitas?, ¿el Opus Dei?), para pasar a ofertar al profesorado unos cursillos de educación en la paz y la no violencia, muy en la línea de la más relamida corrección política, pero de similar efectividad al intento de pretender curar el cáncer con aspirinas. Por lo demás, todo muy lógico y muy coherente tratándose de los mentores ideológicos de la Logse a los que, según parece, no les basta con el galimatías de los contenidos transversales.

Más sibilina es la actitud de los sedicentes sindicatos de clase, como gustan llamarse –muy particularmente UGT y CC OO–, quienes, si bien en un primer momento no dudaron en asumir los planteamientos inmovilistas de la Consejería de Educación, en contubernio de suculenta rentabilidad económica para sus respectivas organizaciones, hoy por hoy, ante el clamor de los centros y la más que probable pérdida de clientela, andan encenagados en toda una serie de distinguos y matices que serían patéticos de no ser directamente ridículos, y así los hemos visto pasar desde el numantino '¡no nos moverán!', hasta el más ponderado '¡es preciso reformar algo!', pasando por el orteguiano '¡no es esto, no es esto!', de modo que como nos descuidemos se ponen al frente de los que reivindicamos una reforma de la Reforma. ¡Cosas veredes!».

trabajo, encogerse de hombros y aprobar a todo el mundo, o repartir plastilina en clase y enseñar canciones de corro, como en las guarderías.

Otro de los artículos referidos, del mismo autor, es el de «Maestros bajo sospecha», en el que se escribe:

Hace unos meses leí, con estupor e incredulidad, un manifiesto de no sé qué agrupación o federación de padres de alumnos que exigían medidas disciplinarias contra los maestros que no secundaran con suficiente entusiasmo la aplicación de la LOGSE, esa ley en virtud de la cual nuestros hijos llegarán a la edad adulta sin saber escribir ni leer correctamente, y con una ecuánime ignorancia de las Humanidades y de las Ciencias, pero con un conocimiento exhaustivo del manejo de la plastilina, de las señales de tráfico y de los extraterrestres, esos simpáticos muñequitos verdes que animan los alegres tebeos de la asignatura denominada Conocimiento del medio [...]. Hay muchos padres que no tienen ningún interés en la educación de sus hijos, pero que acuden rápidamente a acusar al maestro e incluso a amenazarle ante la menor sospecha de que el niño ha sido contrariado en algún antojo.

En otro trabajo, titulado: «Un oficio peligroso», Muñoz Molina afirma:

En muchos centros públicos de Estados Unidos los alumnos, al entrar en la escuela, deben pasar bajo un arco detector de metales, y aun así el índice de adolescentes asesinados en la escuela con armas de fuego crece cada año. A una pareja de conocidos míos, él, norteamericano, ella, española, los dos fervorosamente progresistas, se les ocurrió llevar a su hijo de diez años a una escuela pública del estado de Maryland, convencidos de que los niños se educan mejor y más democráticamente en ellas: a las pocas semanas tuvieron que sacarlo de allí y enviarlo a un colegio privado, porque el chico había recibido varias amenazas de muerte.

Se citan otros trabajos de Muñoz Molina: «Deberes humanos», y de Felix Merino, como el titulado: «El profesor contra las cuerdas», en el que este autor afirma:

Hay mucha agresividad. Sobre todo, verbal: te levantan la voz enseguida y te dicen: «¡Jódete,

que para esto te pagan! Fuman porros en el recreo y nos insultan, cuenta Juan Miguel Sancho, director del IES Romero Murebe, de Sevilla. La comunidad educativa coincide en afirmar que la aplicación de la LOGSE en España está produciendo una mayor identificación de los centros públicos con el perfil sociológico de cada barrio. Esto ya sucede desde hace tiempo en Estados Unidos. Así como hasta hace unos diez años había una confianza generalizada en la escuela pública, independientemente de la clase social, actualmente cada vez se está polarizando más la matriculación: clases altas, escuela privada; clases bajas, escuela pública. ¿Significa esto que en la privada no hay problemas? No. «Con tan sólo dos alumnos conflictivos por aula, el ritmo de la clase puede alterarse. Yo he llegado a aprobar por miedo a las represalias», nos confiesa un profesor que no quiere dar su nombre. Un ejemplo lo encontramos en Madrid, en el colegio San Juan García, un centro privado concertado de Primaria y Secundaria con una larga trayectoria y prestigio. El profesorado reconoce que su alumnado está cambiando en los últimos años. Encarna Ruiz Martí, jefa de estudios de Secundaria del centro, explica que «hoy en día, las familias no se implican tanto en la escuela y nos delegan prácticamente toda la educación de sus hijos. Si les pides ayuda te contestan que sólo ven a sus hijos los fines de semana y que no les amargarán el poco rato que están juntos». [...] Entre el modelo educativo que se pretende enseñar en las aulas y el de la sociedad hay un abismo insalvable. «Frente a la tolerancia, el respeto y la diversidad que los maestros tratan de comunicar, los medios de comunicación, los videojuegos y las películas muestran que ser el más guapo, rico y poderoso es lo más importante, sin importar cómo se consiga», señala la psicóloga Rosa González. ¿Culpables? Todos. Padres con poco tiempo libre, alumnos en pie de guerra, profesorado con una reforma educativa para la que no ha sido preparado y unas autoridades educativas que parece que no han reaccionado aún. «No se puede pedir al profesorado que se implique, como hace cada día, y que su consideración social sea cada vez peor. Pensar que es una cuestión sólo de vocación es esperar demasiado», apunta Marisol Pardo, de CC OO.

La propuesta técnica

Los miembros del citado Foro de Calidad y Libertad de la Enseñanza afirman ser conscientes de que «la convivencia no es un objetivo directamente aprehensible en sí mismo, sino un valor que responde a una realidad multifactorial». Por este motivo, el texto *Educación para la convivencia* presenta veinte propuestas prácticas para evaluar la convivencia en la escuela y para construirla, además de unos materiales de trabajo con los que, atendiendo a indicadores como el nivel de bienestar emocional en el claustro y en la familia, el nivel de comunicación y flujo de la información, la expresividad visible y manifiesta de las personas y los grupos, el grado de autonomía que se confía a las personas... proporcionar herramientas prácticas para facilitar y mejorar la convivencia. Las herramientas están dirigidas principalmente hacia el aprendizaje y mejora de las habilidades emocionales, de comunicación, de persuasión, de negociación, tanto en los alumnos, madres y padres como en los profesores y equipos directivos. Ésta es, con mucho, la aportación más positiva de esta línea de opinión, y debe reconocerse, pero es necesario señalar que sus propuestas dejan al margen los elementos más nucleares de la vida de los centros escolares: las creencias, las rutinas y las prácticas de consolidación de poderes.

Desde esta línea, a nuestro juicio desenfocada, de análisis de la violencia escolar (por su fijación en una explicación periférica de los conflictos escolares y por su visión técnica del abordaje de dichos conflictos), se elude un análisis basado en el diálogo colectivo y crítico sobre los fundamentos de las manifestaciones escolares violentas, de los elementos estructurales que intervienen y de las respuestas que se ofrecen, sobre todo, cuando éstas se concretan en los sectores de población más deprimidos. A pesar del desenfoque, esta manera de entender la fenomenología de la violencia escolar tiene una presencia muy importante en las prácticas y posiciones de los docentes.

Hemos ofrecido muestras de esta línea en las que se pone de manifiesto un planteamiento que apunta a la desresponsabilización de las instituciones educativas y de sus profesionales. Éstos se presentan sólo como víctimas y reclaman continuamente el ejercicio de la responsabilidad de los otros. Con esto no queremos culpabilizar al profesorado, lo que sí pretendemos es señalar la necesidad de un análisis sobre el artefacto escolar. Hay que hacer algo distinto de reivindicar «más de lo mismo», o volver la mirada con añoranza hacia un pasado que lógicamente no volverá. Construir una nueva realidad escolar y docente que, conociendo las servidumbres económicas, políticas, sociales y culturales de las escuelas, sea fruto del debate profesional entre docentes con las respectivas comunidades educativas. Evitar caer en creencias que imposibilitan el cambio hacia un currículo justo en una organización democrática y que nos hundan, por tanto, en la impotencia que suele desembocar en el denominado síndrome de *Burn-out*. A declaraciones como: «nos sentimos cansados y mayores; no nos merecemos esto porque a nosotros lo que nos gusta es enseñar», nosotros añadiríamos: *¿Enseñar como siempre?* Tampoco ayuda que desde el discurso de autores con prestigio se refuerce esa actitud de añoranza del pasado y de escasa fe en las posibilidades del desarrollo profesional de los docentes.

2.4. La burocrática disciplina de lo escolar

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de otra visión, concepto regulador o marco analítico y estratégico sobre la violencia escolar. Nos referimos a las actuaciones provenientes de la administración educativa que, prisionera de su propio modelo de gestión, traslada su rutinaria y farragosa actuación burocrática, sin más, a la ordenación de una capacidad a construir (la convivencia) y de una realidad (la violencia escolar) necesitada de reformular colectivamente. La administración actúa de igual manera a la hora de señalar las

líneas de organización de una estructura o de un «rol» profesional (establece las competencias, responsabilidades y funciones para su gestión y desarrollo) que a la hora de plantear la construcción de la convivencia en un centro. Lo hace dictando las bases y los componentes que hay que incluir en la elaboración y puesta en funcionamiento de un reglamento de derechos (a veces de «privilegios»), responsabilidades (deberes) y funciones (regulación de los procedimientos que garantizan el cumplimiento de los derechos y deberes). De ahí que la administración hable de «disciplina». Considera la convivencia como el simple, «formal» y «aparente» acto de acatamiento de unas normas establecidas. Esta consideración burocrática, formal y aparente de lo educativo, de lo ético y de la construcción profunda y colectiva de sentimientos de solidaridad y respeto, es difícilmente defendible desde el punto de vista conceptual, pero, con frecuencia, es el modo en que, en la práctica, la administración toma decisiones, con la «ingenua» pretensión de que con la mera divulgación de su norma solucionará los problemas.

Se olvida de que las instituciones educativas podrían promover una socialización profunda y deseada, a través del descubrimiento del valor del acuerdo y del pacto. **Desde la empobrecida visión burocrática, el objetivo se reduce a la imposición de unas normas (reguladas desde la administración) que suelen refrendar el derecho a enseñar de los adultos y el deber de aprender de los jóvenes (cuando lo auténticamente educativo sería el deber de enseñar de los adultos y el derecho a aprender de los jóvenes) como algo que se consigue gracias al exigente cumplimiento de un decreto regulador.**

Recientemente, tuvimos la responsabilidad de coordinar el desarrollo de un trabajo de campo, cuya descripción nos va a permitir apoyar nuestros argumentos, a la vez que ir construyendo las bases, como contrapunto, del otro marco analítico y estratégico que denominamos «las escuelas democráticas», que describiremos en el apartado siguiente.

La administración educativa autonómica nos solicitó llevar a cabo un análisis de la opinión de los profesionales de la enseñanza sobre la aplicación y utilidad del Real Decreto 732/1995, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos, a la hora de resolver los problemas de falta de convivencia y de violencia escolar en los colegios de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. El objeto era elaborar, a partir de este estudio y de otros similares realizados con otras etapas educativas, una norma autonómica propia y útil para los centros. Lo que constituye una muestra más de cómo la Administración suele abordar este tipo de problema, cambiando la norma y absteniéndose, por otra parte, de promover otro tipo de medidas centradas en el análisis y mejora de las rutinas de los centros. Con este fin, constituimos un *grupo de discusión*, al que sometimos a una serie de *cuestiones abiertas*, previamente conocidas y que fueron respondidas por escrito. Las cuestiones pretendían recoger: (I) los aspectos del actual Real Decreto de derechos y deberes que se consideraba necesario modificar; (II) la alternativa que se propondría para una futura regulación; (III) los problemas de convivencia que podrían abordarse desde la alternativa planteada, y, (IV) por último, narrar una situación de violencia que se hubiera producido en el centro respectivo describiendo las actuaciones realizadas desde el propio «rol» profesional. Estas cuestiones se sometieron, posteriormente, al contraste del *grupo de discusión* en una *sesión de trabajo* de cuatro horas con un descanso de 30 minutos.

Participaron como miembros del *grupo de discusión*: 5 directores de centros de Educación Infantil y Primaria, 1 director de centro de educación especial, 1 jefe de estudios, 3 orientadores de equipos de orientación educativa y psicopedagógica y 2 técnicos de la administración educativa. Todos estos profesionales habían estado especialmente comprometidos en la elaboración democrática de reglamentos de régimen interior, en el desarrollo de planes de acción tutorial y en la búsqueda de procedimientos alternativos para mejorar la convi-

vencia en sus centros. Todos ellos contaban con experiencia acerca de cómo, a partir del currículo y de otras actuaciones preventivas, se podrían evitar situaciones conflictivas –tanto para el alumnado como para los profesionales de los centros– reduciendo los efectos negativos de la aplicación esporádica y puntual de una norma.

Resaltamos en primer lugar que, de forma unánime, los profesionales que constituyeron el grupo de discusión manifestaron «no haber recurrido al Real Decreto de derechos y deberes para resolver los conflictos de convivencia de los centros en los que habían trabajado». En todo caso, entendían que podía ser suficiente el marco del reglamento de régimen interior, exceptuando el apartado de las «sanciones», que procuraban no utilizar. Se manifestaron partidarios de fomentar actitudes dialogantes permanentemente entre todos «y no sólo cuando surgía el conflicto», de invertir esfuerzos en la construcción de un clima que valorase el intercambio de opiniones, mostrando la disponibilidad real del profesorado en el desarrollo de prácticas preventivas y educativas de promoción de la convivencia y de canalización del deseo de participación del alumnado y, en todo caso, manifestaron que la aparición de episodios contrarios a las normas de convivencia era algo que trascendía al alumno. Consideraban que la prevención de estas situaciones y su resolución adecuada constituía un compromiso para las escuelas que, desde los proyectos educativos y curriculares y los respectivos planes de acción tutorial, debían propiciar el aprendizaje de las actitudes que facilitan la convivencia.

Esta concepción de la tarea educativa –afirmaban los profesionales del *grupo de discusión*– permite que los centros adquieran un papel mucho más activo, con más posibilidades de éxito, y que sus profesionales se sientan menos indefensos a la hora de establecer medidas educativas preventivas o compensadoras. Esto suponía entender que la aparición de episodios contrarios a las normas de convivencia implicaba, por una parte, que algo no estaba funcionando en el centro –incluida la

relación con las familias– y, por otra, que podría ser un punto de partida para revisar a fondo cómo se estaban entendiendo desde el centro las normas de convivencia, cómo se habían dado a conocer, cómo se interpretaban y si existía o no una actuación coherente por parte de todos. Desde esta concepción se asume el valor educativo de la tarea del centro, no abandonando esta tarea cuando más se necesita, es decir, cuando ha fallado el aprendizaje de aquellas actitudes que facilitan una convivencia democrática.

El grupo compartía la idea de que ni un Decreto ni un Reglamento resolvían los problemas de convivencia y, ni mucho menos, el tipo de problemas que se estaban manifestando en los centros. No obstante, una norma que ofreciera referencias educativas, que no jurídicas (como había sido el caso de las actuales y las anteriores regulaciones planteadas por la administración), para la promoción de la convivencia podría ser bien recibida.

Los participantes en el *grupo de discusión* aportaron una serie de consideraciones al Real Decreto, a partir de las cuestiones previas que ya hemos señalado. Con dichas consideraciones se elaboró un Informe, validado después de un trabajo de contraste entre los dos técnicos de la administración asistentes a la sesión del grupo de discusión, y los tres orientadores componentes también del citado grupo. De dicho Informe se ofrecen algunos párrafos que recogen las consideraciones que el grupo defendió con más insistencia. Como podemos observar, esta experiencia va aportando argumentos que por sí mismos ponen de manifiesto la poca utilidad de las actuaciones burocráticas, cuando entienden que su tarea fundamental es sólo dictar desde la norma lo que debe hacerse en un determinado contexto social-escolar y no disponen otras medidas de apoyo que aseguren un adecuado desarrollo de lo regulado.

Grandes objetivos sin desarrollo

Al analizar el texto –manifestaban los miembros del grupo– llama la atención el pretendido carácter educativo del *preámbulo*, la conside-

ración de las normas de convivencia del centro como un elemento más que contribuye a *«propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos obtengan los mejores resultados del proceso educativo y adquieran los hábitos y actitudes recogidos en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo»*; la adecuación de los reglamentos de régimen interior a las características de cada centro potenciando *«la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia»*, fomentando la autonomía de organización *«en la adaptación del currículo, en la definición de la oferta educativa y en la administración de los recursos»*. Asimismo, se insiste en que el *«objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias»* añadiendo que, en todo caso, *«cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno»*. Finalmente se expresa que se pretende *«suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno»*. Todo esto contrasta con el desarrollo del articulado que no parece mantener el mismo espíritu del preámbulo, ya que utiliza un lenguaje cargado de *«sanciones»*, *«correcciones»*, *«disciplinas»*... y señala el *«estudio»* y las *‘actividades de estudio’* como el elemento más representativo de la actividad del alumnado. Desde un punto de vista educativo, parecería preferible hablar más de *actuaciones de mejora, de orientaciones, de respeto, de convivencia*, no precisamente para aumentar la lista de eufemismos que se prodigan en los ámbitos educativos, sino como reflejo de una concepción diferente de la tarea educativa. Fundamentalmente, considera el *grupo de discusión* que es tarea de los centros enseñar todo aquello que se desea que sea aprendido.

Lo penal, lo judicial, gana terreno a la promoción educativa de la convivencia

[...] el lenguaje utilizado y la propia estructura del actual Real Decreto sugieren una concepción más ligada al ámbito de lo penal que al

educativo, lo que, a largo plazo, resta posibilidades de actuación a los propios centros. La experiencia de que un clima de convivencia adecuado en un centro se construye a partir de otros presupuestos y no a la sombra de posibles sanciones, es uno de los principios en los que se basan las consideraciones que hace el *grupo de discusión*. Por ello, todo lo que pueda expresarse en la normativa, que sirva para garantizar que los centros profundizan en la creación de un clima de convivencia, puede tener un deseable carácter preventivo.

Ausencia de participación y otras medidas preventivas

El bagaje acumulado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, que tienen acceso a centros con muy diferentes estilos educativos, aporta observaciones muy significativas. Por ejemplo, es fácil observar cómo la actitud favorable de los centros en cuanto al ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos y la implicación de toda la comunidad educativa en el respeto a ese ejercicio constituye un elemento fundamental que facilita el aprendizaje de las normas de convivencia. Esto permite encontrar fórmulas menos costosas y mucho más educativas a la hora de resolver los conflictos. Es decir, hay centros que ponen en marcha estrategias, metodologías y actitudes concretas que favorecen la convivencia, y logran poner en juego valores educativos cuando aparecen dificultades. Si el objetivo es la prevención y el aumento del respeto de las normas de convivencia, parecería deseable que se profundizase en aquellas fórmulas y actitudes que permitieran un mejor clima en el centro y que la normativa pudiera encaminarse en esa dirección.

Insistencia en los «deberes» del alumnado y en las sanciones

El hecho de que el Título IV, relativo a las normas de convivencia, del Real Decreto en cuestión se extienda fundamentalmente a *«los deberes de los alumnos y las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas»*, nos parece que desperdicia una excelente ocasión para poder expresar, en términos mucho más positivos, cómo regular todo lo que le concierne.

Regular la convivencia en los centros supone insistir, reiteradamente, en conceptos como respeto, convivencia, acuerdo de normas, comunicación, participación, partiendo de las situaciones habituales de aprendizaje y de interacción. Nada de esto llegaría a transmitirse y a instalarse en un centro si no se propician cauces de comunicación que lo permitan. Las asambleas de clase, de representantes, la toma de decisiones por el alumnado y, sin ir tan lejos, la posibilidad de preguntar en clase, de proponer informaciones añadidas, de manifestar sus protestas y de que éstas sean tenidas en cuenta, está sentando la base para construir el clima necesario de convivencia en el centro. Que el Consejo Escolar tome decisiones «*oído el alumno*», es una garantía de esa comunicación, pero difícilmente calará en su educación, si no es más que una situación aislada.

Los centros que han intentado poner en marcha propuestas de carácter menos punitivo son conscientes de que lo más eficaz es potenciar las medidas de carácter preventivo y todas ellas pasan por crear un clima de convivencia que favorezca los sentimientos de pertenencia al centro y donde el alumnado se considere una pieza clave de lo que allí ocurre, no un mero receptor de decisiones que toman los adultos.

No se reconoce el conflicto como algo inherente a la convivencia

Otro principio básico para el *grupo de discusión* es considerar que los conflictos son inherentes a la convivencia y que constituyen, en sí mismos, oportunidades extraordinarias para el aprendizaje. Poder abordar los conflictos y canalizarlos adecuadamente es una tarea educativa de enorme valor preventivo. Los centros pueden anticiparse y tener previstas actuaciones pertinentes de carácter educativo, sin menoscabar derechos de nadie, pero sin esperar que surja de la capacidad creativa de un docente en una situación extrema. Con ello el profesorado sentirá, además, el respaldo de toda la comunidad educativa a la hora de interpretar y aplicar las normas consensuadas que quedarán reforzadas en su valor educativo.

La creación de un clima adecuado de convivencia sigue un proceso detallado y concreto que se ha demostrado eficaz y alude, en líneas gene-

rales, al establecimiento de cauces de participación flexibles y abundantes, cuidado de los espacios y tiempos de convivencia, revisión de las actitudes de diálogo en todos los miembros de la comunidad educativa, colaboración de las familias en distintas actividades del centro.

No se revisa la eficacia de las medidas adoptadas, ni se agotan las de más bajo nivel sancionador

[...] queda por sugerir que, cuando se produzcan episodios contrarios a las normas de convivencia, sería importante también recoger información de todas las medidas que se van desarrollando en el centro, desde las charlas informales, conversaciones con otros compañeros, entrevistas telefónicas, actitudes del profesorado y la reacción de los alumnos... con el fin de que el propio centro tenga información de qué procedimientos se van revelando como los más eficaces y tienen un mayor valor educativo. De todas formas, convendría detallar qué otras vías debe agotar, necesariamente, un centro antes de llegar a la apertura de un expediente disciplinario.

En numerosas ocasiones, la naturaleza de los conflictos o de las personas que están implicadas puede trascender a la propia escuela, por lo que, también con carácter preventivo, se hace necesario potenciar la colaboración con otras instituciones (familia, servicios sociales y de salud, mesas de absentismo...) que, interviniendo en la misma línea, contribuyan a conseguir los objetivos propuestos.

Para concluir, se considera, por el *grupo de discusión*, que aquellos centros en los que se aplican de manera reiterada medidas y sanciones que no impiden la aparición de nuevos conflictos deberían necesariamente construir nuevas respuestas que, a corto o largo plazo, pudieran resultar más eficaces, antes de que se consolidaran como centros especialmente conflictivos. Para ello, la administración educativa deberá favorecer las condiciones que contribuyan a evitar estas situaciones.

La promoción de la convivencia no se relaciona con la formación del profesorado

Con una perspectiva de futuro mayor, es necesario aludir a la formación. Además de las

medidas de carácter preventivo sugeridas en este informe, convendría favorecer la aparición de experiencias que permitan a los profesionales de los centros el aprendizaje de estrategias básicas de resolución de conflictos. No creemos que recurrir a 'mediadores' profesionales sea la solución más adecuada; pero que los centros, a través de sus propios recursos, se sientan competentes y dispongan de pautas eficaces para abordar la mayoría de los conflictos que pueden aparecer en una realidad escolar, contribuiría sin duda a la mejora de la calidad de la enseñanza y de las relaciones de convivencia que se viven en los centros.

Si reflexionamos sobre lo manifestado por el *grupo de discusión*, se hace evidente el carácter limitado que, para promover la convivencia y resolver los problemas de violencia escolar, tiene este *marco analítico y estratégico* de promoción de la disciplina escolar. **Desde el grupo de discusión se insiste, por tanto, en hablar de la educación para la convivencia y del carácter educativo que, no jurídico, deben tener las normas de convivencia. La convivencia y la prevención de la violencia son contenidos propios de la tarea educadora de los centros. Como se afirma en el Informe comentado, el grupo de discusión afirmó que: «... es tarea de los centros enseñar todo aquello que se desea que sea aprendido». El modo de convivir es una decisión colectiva que, como tal, debe ser construida, reglamentada y regulada por el propio grupo, como un objetivo y una experiencia de aprendizaje y no como un acto de «obediencia» a una impuesta por los adultos.**

2.5. Las escuelas democráticas

Hemos dejado para el final la descripción del enfoque más comprehensivo que aporta un marco referencial teórico y estratégico propiamente escolar. Dos características destacan: (a) incorpora como elementos principales y característicos aquellos aspectos que son singular e institucionalmente educativos; (b) facilita referencias estables y útiles para trabajar desde las escuelas la tarea socializadora que

les es encomendada, previniendo y abordando desde esta posición las conductas violentas. Con esto nos hacemos eco, también, de una serie de reflexiones que abogan por un marco analítico y estratégico alternativo y propiamente escolar para trabajar los fenómenos de violencia. Al respecto, algunas voces se han levantado en foros especializados. Por ejemplo, en 1998, y bajo el auspicio de la Comisión Europea (DG XXII), se celebra en Bruselas la *Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela*. A ella acuden representantes de los distintos países de la Unión Europea, acompañados con sus más destacados profesionales en el campo de la violencia escolar. Sus aportaciones nos sirven para desarrollar algunos elementos propios del enfoque que se ha llamado «escuelas democráticas».

Fuerte negativa a la segregación escolar

[...] La respuesta de las instituciones (ej. las escuelas) es muy a menudo la de excluir a los individuos que provocan los problemas. La forma en que las instituciones hacen frente a los que discrepan conduce en último término a la discriminación. Se planteó la cuestión de cómo se puede cambiar esta situación. [...] los profesores tradicionalmente se ven a sí mismos simplemente como alguien que 'enseña las asignaturas'. Se señaló que cambiar estas prácticas se enfrentaría con la resistencia por parte de la 'vieja guardia' entre los profesores que están aún a favor de un papel más tradicional. (Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas: Resumen de los seminarios. Seminario 7, violencia institucional: www.gold.ac.ulc/spanish/index.html).

Participación y profundización de la democracia

La 'democracia' podría verse como una amenaza y 'más estrés es lo último que los profesores necesitan'. Se mencionó la importancia de aumentar la influencia de los estudiantes, ya que hay indicaciones de que el ambiente escolar está relacionado con el grado de influencia

de los estudiantes en el mismo. Se consideró aconsejable lograr la participación de TODAS las partes (en la escuela) en la solución de los problemas de la violencia escolar; un enfoque que parta de los individuos, más que la imposición de soluciones desde arriba: dar al grupo más responsabilidades y estimular al grupo a reaccionar en lugar de permanecer mirando sin hacer nada. Se consideró conveniente el establecimiento de un conjunto de valores (comprensivos) comunes con la participación de todas las partes. Se hizo mención de estudios que indican que a medida que las jerarquías aumentan, también aumenta la intimidación. La solución no es, sin embargo, un enfoque de *laissez faire*; hace falta establecer límites y mostrar seguridad en sí mismo, pero hay que evitar la «dominación». (Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas: Resumen de los seminarios. Seminario 7, violencia institucional: www.gold.ac.ulc/spanish/index.html).

Tratamiento inclusivo de la diversidad y poder de la comunicación

Se consideró también importante dar ejemplo por parte de los profesores: no tiene sentido enseñar valores humanitarios si el mismo profesor es violento, lo cual es a veces el caso. Se consideró que el reto es la creación y la «aceptación» de un medio en el que la gente sea «estimulada a mostrar sus sentimientos, frustraciones y agresiones» sin que las instituciones se desplomen. Permitir al grupo hacer frente a 'lo fuera de lo usual' fue considerado más deseable que la alternativa de 'reprimir' y en última instancia ser rechazado por la institución. La finalidad que se busca es la de incorporar a los estudiantes 'problemáticos' y otorgar a las instituciones los medios para ocuparse de ellos en lugar de mandarlos a escuelas 'especiales'. (Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas: Resumen de los seminarios. Seminario 7, violencia institucional: www.gold.ac.ulc/spanish/index.html).

Calidad del entorno social y vinculación afectiva

Finalmente debemos hacer hincapié en la importancia de considerar varios factores psi-

cosociales como objetivos de intervención [se refieren las autoras a la intervención para la *promoción de aptitudes sociales y políticas contra la violencia*]: la calidad del entorno social que la escuela ofrece y las oportunidades de fortalecer la vinculación afectiva entre adultos y jóvenes; para incrementar el valor de las relaciones interpersonales, para ofrecer experiencias que mejoren la propia eficacia de las interacciones entre compañeros, para fomentar barreras ante la alineación escolar y para crear nuevos incentivos de comportamiento prosaico (Tomás de Almeida, Alte Da Veiga y Pinto Rocha [1998]: www.gold.ac.ulc/spanish/index.html).

En 2001, la Federación de Enseñanza de CC OO elabora un documento, coordinado por Javier Esperanza, que se titula: *La convivencia escolar: un problema actual*. Su introducción teórica nos permite mostrar otras características sobre la manera en que se conducen las escuelas democráticas.

Desarrollo de valores prosociales

En el Informe Elton recogido por Trianes (2000) se argumenta que «el clima del centro puede ser crucial en el proceso de cambio de conductas antisociales, ya que esa atmósfera puede estimular los valores prosociales y sancionar claramente las conductas *bullying* o violentas, e incentivar un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos. Por el contrario, en los centros con una atmósfera agresiva, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, para que, incluso aunque sientan simpatía por las víctimas, decidan abstenerse de intervenir y se insensibilicen ante el sufrimiento ajeno».

Cuidado de los elementos curriculares, organizativos y de las condiciones físicas de los edificios

Es evidente que las características de organización, las dimensiones de la escuela, la distribución de espacios y la antigüedad del edificio pueden ser determinantes en el clima de vio-

lencia del centro. Así, los problemas de violencia interpersonal y vandalismo se concentran fundamentalmente en centros masificados, con una escasa organización y dotados con aulas reducidas, con unas dependencias envejecidas y descuidadas y carentes de atractivos y de espacios para el recreo, para el ocio o la formación de los alumnos. También parece evidente que largas jornadas lectivas con cambios de profesorado cada hora, sobre contenidos excesivamente academicistas, impartidos con metodologías pasivas para el alumnado, sin planteamientos serios de atención a la diversidad y con fórmulas rígidas y unidireccionales de la disciplina, no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Organización del centro sobre la base de la participación, las relaciones personales y la motivación hacia el aprendizaje

Pero no sólo estos condicionantes físicos o de organización se asocian a la violencia, sino que las reglas de funcionamiento, la orientación del centro autoritaria o democrática, las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos determinan la aparición o no de este tipo de problemas. En principio, los centros mejor dotados para evitar hechos graves de violencia interpersonal son aquellos que propician la participación de los alumnos en la definición de su reglamento, que se esmeran por cuidar la relación docente, admitiendo camaradería y acercamiento por parte del alumnado, que elaboran atractivos programas interdisciplinares de formación, que ofrecen alternativas a la valoración por el rendimiento en las materias escolares en la ESO y que inducen a actividades de voluntariado, ayuda y mediación en los conflictos (Esperanza, 2001: 28-29).

Las anteriores aportaciones resaltan la importancia de la institución y de sus propios recursos (currículo, organización y profesorado) a la hora de abordar el fenómeno de la violencia escolar. Nosotros también, después de varios años trabajando con instituciones educativas insertas en contextos marginales y violentos, comprendimos que era necesario disponer de marcos analíticos y estratégicos propios y

enraizados en la cultura «de lo escolar». Todo esto nos lleva a la necesidad de estructurar y elaborar conocimiento en torno a este enfoque centrado en la colaboración y apoyo al desarrollo de escuelas democráticas para la convivencia. No queremos dar una impresión de exclusividad y de cierta ortodoxia teórico-práctica; sin embargo, el resto de marcos analizados aporta, unos más que otros (así lo hemos ido valorando en cada caso), toda una serie de conceptos y líneas de acción que pueden ser útiles y con sentido, pero siempre dentro de un constructo teórico y práctico que tenga como soporte tres ejes: (I) el currículo y su definición; (II) la organización escolar y su práctica, y (III) el profesor y su desarrollo profesional.

Afirmar este carácter «totalizador» del centro no supone desconsiderar el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en espacios y tiempos específicos y relativamente bien acotados por la organización, así como a través de los contenidos, experiencias e interacciones pedagógicas que conforman las relaciones entre alumnos y profesores. Significa, más bien, resaltar el dato incontrovertible de que, también en este caso, el todo es algo más que la suma de las partes. Ese todo puede ser coherente o incoherente. Puede articular su coherencia sobre principios, valores, ideas y prácticas bien construidas, conscientes de las garantías del derecho a una buena educación y consecuentes con las mismas. O puede, también, sostener otro tipo de «coherencias», basadas en presupuestos menos explícitos, en ideas y prácticas menos sensibles a la compensación, quizás complacientes con la tradición heredada y los esquemas de pensamiento y acción habituales. Puede darse el caso de que uno y otros estén asentados más sobre el principio de la prestación formal del servicio, y menos sobre el modo como se ofrece con eficacia para facilitar posibilidades de aprender. De hecho, el tipo de contenidos y oportunidades de aprendizaje que un centro selecciona, organiza y provee a sus estudiantes, así como el grado de articulación, ensamblaje y coordinación entre unos u otras a lo largo de los cursos y aulas, es lo que contribuye a que en sus «carreras», que siempre son personales y dife-

rentes, prevalezca la progresión y el avance en el aprendizaje, o una serie de barreras, cada cual quizás más difícil de prever que la ya conocida, haciendo inverosímil la expectativa de que todos lleguen a aprender incluso los mínimos deseables. Sea como fuere, lo que parece fuera de toda duda es que, si se asume la incidencia de esa totalidad en el tipo de formación y los aprendizajes que cada uno de los estudiantes es capaz de construir a lo largo de periodos importantes de su escolaridad, es muy improbable que, sin tenerla en cuenta, se puedan plantear las relaciones debidas entre los centros y la atención que reclaman precisamente los alumnos más desfavorecidos (Escudero: 2003b: 17).

La búsqueda de nuevas y viejas respuestas que hemos descrito en este apartado, así como a lo largo de la presente monografía de investigación, tiene el objetivo, hecho explícito ya en varias ocasiones, de elaborar referentes que expliquen la complejidad de los cambios en las prácticas docentes, y, en este caso, referidos a las actuaciones de los centros ante el fenómeno de la violencia. El desarrollo de nuestra tarea asesora y su investigación (objeto de estudio en esta monografía) nos ha planteado siempre multitud de interrogantes. Uno de ellos estaba relacionado con la necesidad de encontrar claves significativas de explicación del concepto que tienen los centros sobre la violencia escolar. Lo que nos ha llevado a indagar sobre los distintos enfoques culturalmente presentes en las escuelas acerca de tal concepto y a configurar un modo de trabajar las situaciones de violencia que sea singularmente escolar, institucional, global y éticamente educativo. Esto es lo que pretende el presente capítulo.

El marco de análisis y estratégico procedente del modelo de «escuelas democráticas» surge con la pretensión de aprender de la investigación sobre aquellas escuelas que mejoran en los logros y calidad de los aprendizajes y en la sensatez, racionalidad y justicia del planteamiento curricular y organizativo. Desde este marco se huye de los «sofisticados programas expertos» para acercarnos a una práctica institucional racional, basada en el respeto, la

construcción colectiva del conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de un concepto de construcción de la ciudadanía democrática.

Si realmente queremos conseguir la convivencia sobre la base de la equidad, nuestro objetivo debe ser modificar las estructuras esenciales y los modos de hacer en las escuelas. Sin embargo, hay una enorme tentación por sumarse a la «fiebre» de la aplicación de programas –cuanto más novedosos y «milagrosos», mejor– y a renunciar a replantearse los contenidos y los modos de enseñar. Es evidente que este enfoque será no sólo inútil, sino incluso contraproducente, si las cuestiones fundamentales y específicas de las escuelas siguen sin cambiar. «Dichos cambios exigirán honradez y valor a la hora de hacer frente a los trapos sucios de la educación que han ido acumulándose por abandono, así como las previsiones convenientes para adoptar políticas que aborden seriamente asuntos tan importantes como la rendición de cuentas por parte de los profesores y la reestructuración del sistema» (Darling-Hammond, 2001: 367).

Promover escuelas humanas y psicológicamente más saludables requiere estructuras y estrategias escolares que permitan la puesta en marcha del cuidado personal y de una cobertura de seguridad. Sobre todo en su enseñanza. Esto, una vez más, depende de políticas escolares estructurales que (I) fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes, (II) permitan las relaciones cercanas y personales en las escuelas, haciendo posible una mayor cercanía y un mejor entendimiento, y (III) que planteen la existencia de un currículo escolar que preste atención al respeto y a la empatía. Este objetivo de construcción de escuelas saludables, con las que se identifique profesorado y alumnado, no es ni más ni menos que otra manera de expresar la conquista de las escuelas como espacios de democracia.

Esto significa que la escuela sea un lugar eminentemente de participación, de elaboración conjunta de objetivos en donde las familias tengan un papel relevante; no sólo la actuación formal de participar en el Consejo

Escolar (papel, por otra parte, ya bastante desacreditado –Santos, 1995a– y aún más denigrado en las propuestas que se hacen desde el documento planteado por el MECD sobre la Ley de Calidad), sino con una participación real en la vida del centro y del aula, más allá de preparar fiestas y de repartir dulces. Las escuelas democráticas pretenden un contacto directo con los logros y las dificultades de aprendizaje de sus hijos, conversando sobre sus tareas y barreras cotidianas en ambos lugares (casa y centro), construyendo metas comunes, una complicidad relacional y referentes reales para el profesorado en la construcción del currículo.

Hasta aquí hemos dedicado todo el apartado segundo de este capítulo a proponer un marco de análisis que nos permita situar las opiniones, actitudes y actuaciones relacionadas con la violencia escolar, en torno a los cinco grandes enfoques que se han descrito y de los que se ha tratado de poner en evidencia sus puntos fuertes y sus lagunas.

Es evidente que el enfoque denominado «escuelas democráticas» es el más completo y ambicioso. Si bien sería difícil plantearlo como una exigencia en el modo habitual de funcionamiento de los centros, dado el punto de partida del que arrancamos, sí podría constituir una referencia que guíe la práctica docente y su asesoramiento.

3. CULTURA ACADÉMICA. «OBSTÁCULOS» PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Una vez sentadas las bases del capítulo, analizada la complejidad del fenómeno de la violencia escolar y sus distintos marcos de análisis y de actuación, nos quedaría la elaboración de un entramado teórico y práctico que permitiera la construcción de un marco de acción preventiva en los centros escolares. No obstante, y de manera previa, es imprescindible sacar a la luz algunos de los *obstáculos* que se ejercen sobre y desde la escuela tradicional, «moder-

na» y académica para conseguir ese propósito. A ello dedicamos este apartado tercero.

Elaborar alternativas de cambio exige conocer en profundidad las raíces de las rutinas que se desean cambiar, es decir, conocer y comprender las dificultades que podemos encontrarnos en el camino hacia otro modelo de *escuela*. Ésta es la razón de que abordemos algunas de las disfunciones radicales que, teniendo su origen en las creencias del profesorado, de las escuelas y en las prácticas tradicionales de enseñanza, nos impiden acercarnos al modelo ético de convivencia democrática que proponemos como alternativa para abordar la llamada violencia escolar.

Comenzamos dedicando un espacio a reflexionar sobre una de esas disfunciones que se convierten en auténticos *obstáculos* en el camino hacia una escuela para la convivencia democrática: *la identificación de las escuelas de cultura académica con una concepción experta de la construcción y desarrollo del conocimiento*; apuntamos algunas de las razones históricas, económicas y políticas que legitiman este discurso interesado por la salvación «técnica». Continuamos con el análisis de otro de estos *obstáculos*: *la relación paralizante entre las creencias y prácticas de las escuelas tradicionales de cultura académica, la violencia en las aulas y su choque frontal con las demandas dirigidas hacia los docentes*. Ahí, se ponen de manifiesto algunas de las fantasías que impiden la construcción de una convivencia democrática en las escuelas, además de resaltar la ausencia de referentes profesionales para un profesorado inserto en una realidad definida como violenta. Por último, analizamos la dificultad real que existe a la hora de modificar esa disfuncionalidad radicalmente manifiesta entre una organización y un desarrollo curricular académico y una convivencia democrática, lo que llamamos *el difícil cambio del currículo académico*.

3.1. Cultura académica, violencia escolar y conocimiento «experto»

Desde una concepción académica de la tarea de las instituciones educativas, con demasia-

da frecuencia el profesorado se suele «lanzar» a la búsqueda de algún «bálsamo de fierabrás» que remedie rápidamente sus angustias producidas, entre otras muchas razones, por las situaciones de violencia presentes en las aulas. En bastantes ocasiones cree encontrarlo en la aplicación de una técnica, un programa, un «material a prueba de profesores». Estos recursos se encuentran avalados por las «mejores firmas» (determinadas empresas editoriales o *lobbies* de especialistas y formadores) que, exigiendo pocos cambios al *establishment* de los centros, suelen ser bien aceptados.

Se trata de materiales que se ofertan bajo el formato de *packs* de ayudas técnicas, supuestamente infalibles y, a veces, grotescamente calificadas de «científicas». En la mayoría de las ocasiones constituyen un conjunto de medidas aisladas que impiden, por su preelaboración «experta», afrontar situaciones complejas. De hecho, frenan cualquier reflexión en profundidad sobre lo que está sucediendo en la institución educativa. Este tipo de iniciativas, por su falta de continuidad y apropiación institucional, suele dar lugar a intervenciones de poco calado, fuegos «fatuos», que ignoran el análisis de las cuestiones de fondo, impulsando cambios aparentes; muy del agrado, por otra parte, de una determinada retórica que ha ganado espacio entre el profesorado de nuestro país.

Esta concepción experta de los problemas y de sus soluciones es también mantenida y apoyada por el paradigma académico en el que se sitúan los profesionales de apoyo y de asesoramiento, las agencias de formación, los responsables de la administración... El aparato que acompaña la introducción de estos *packs* de ayudas técnicas, es decir, la estructura de formación y de apoyo al profesorado, se encuentra inserto en una lógica de mercado que, sintonizando con las soluciones técnicas de los problemas, entra en competencia a la hora de encontrar nuevas «cuotas de usuarios», y que de una manera compulsiva intenta incorporar las «últimas» innovaciones tecnológicas. Muchas de las actuaciones, discursos, técnicas y utillajes de estas estructuras con-

vierten el desarrollo de las tareas de formación y apoyo en un campo de batalla. Las agencias, personas y/o corrientes teórico-prácticas de asesoramiento para la resolución de los problemas de violencia ponen en juego su prestigio profesional, su reconocimiento y, en definitiva, su poder para influir en el mercado de la formación y de la elaboración de materiales. Todo lo anterior impide una reconstrucción del conocimiento por parte del profesorado, que queda excluido de su elaboración. Extraña medida cuando constatamos que es el auténtico protagonista de la práctica de los centros, el que día a día se enfrenta a las situaciones complejas generadas por la violencia.

Esta situación, tan contradictoria, se mantiene por una serie de razones que refuerzan esa «confusión» entre lo que, por una parte, el profesorado inserto en una cultura académica demanda (lo que necesita para su capacitación y desarrollo profesional) y lo que el mercado le ofrece y refuerza. Ilustramos, a continuación, algunas de esas circunstancias, con el fin de avanzar en la comprensión de la realidad actual de la escuela y en las posibilidades de construir alternativas con sentido que permitan hacer conscientes de esa realidad a sus profesionales y a las comunidades en las que se insertan sus actuaciones.

3.1.1. Consideraciones en torno a la «solución técnica»

A lo largo de la historia de la humanidad, una parte de la sociedad ha centrado su esfuerzo en tratar de legitimar su poder sobre el resto, mientras otros sectores (particularmente los llamados «intelectuales») han pretendido develar los mecanismos utilizados para tal legitimación. Vamos a realizar una breve contextualización histórica de las ideas sociales, políticas y económicas que han permitido ese pertinaz juego de legitimación del poder.

Sabemos que durante bastante tiempo las religiones han facilitado la justificación necesaria para un reparto desigual de la riqueza. Si una determinada estructura de la sociedad se presentaba como querida y establecida por las

divinidades, o era sencillamente explicada como algo «natural», el reparto desigual del trabajo y del producto social aparecería legitimado como «justo». Lo injusto, por ejemplo, desde esta perspectiva tergiversadora, sería poner en el mismo plano de igualdad a la nobleza y al pueblo. La revolución burguesa²¹⁸ se revela ante este hecho e impone otra cosmovisión, que precisamente sirve, a su vez, para fundamentar su propio poder o hegemonía sobre el resto. Posteriormente Marx (1867) se encargaría de desenmascarar el sistema de producción capitalista.

Ahora nos encontramos en otro momento, llamado por muchos de «capitalismo avanzado» u «organizado» (Ureña, 1978; McCarthy, 1992; Habermas, 1988b), en el que la legitimación del poder a partir del desarrollo de las fuerzas de producción ha perdido fuerza ideológica. Después de la aceptación generalizada por la sociedad burguesa de los derechos fundamentales que poseen por igual todos los seres humanos sin distinción de clases, se hace impensable la restauración directa de un poder político independiente de un control que pueda ser ejercido por los ciudadanos, mediante el mecanismo de las elecciones generales y el peso político de la opinión pública. ¿Cómo podemos, entonces, en una sociedad globalizada y en red, fundamentar o presentar con aparente legitimidad la hegemonía de unos sectores sociales y geográficos sobre otros? Habermas (1985, 1986, 1988a, 1988b, 1989) descubre el «artificio» y lo pone de manifiesto al señalar que esto se consigue «tecnificando el pensamiento político».

La tecnificación permite legitimar la imposición de la desigualdad, reduce el problema del poder y del reparto de la riqueza a un problema técnico. Desde esta óptica, las respuestas a las grandes cuestiones económicas y sociales se presentan siempre como un problema de mala o buena gestión. Algo que no depende de un determinado planteamiento ideológico

co o de una prioridad ética u otra. ¿Cómo se puede incrementar la tasa de crecimiento económico? ¿Cómo se puede prevenir una crisis? ¿Cómo se han de redistribuir los ingresos sin poner en peligro la estabilidad del sistema? Estas cuestiones se presentan como algo que sólo puede responderse desde las teorías económicas y por los «técnicos» que las interpretan. Se trata de un pensamiento basado en la acción instrumental y en la elección racional que Habermas (1985, 1986 y 1988b) denomina «acción técnica». Desde ahí se obvia que estas cuestiones puedan resolverse acudiendo a interpretaciones morales acerca de lo que verdaderamente constituye una vida humana éticamente buena (Postman habla del concepto «tejedores de palabras, hacedores del mundo», 1999: 98). Nos convencen o nos autoconvencemos de que nuestra sociedad progresa, que vivimos en el mejor de los mundos posibles y que los problemas derivados de las desigualdades son un mal inevitable que «a alguien le tenía que tocar».

Nuestra sociedad instaurada en el «*globalismo financiero*» no sólo otorga a la dimensión técnica una posición preeminente sobre la dimensión comunicativa (conocimiento construido sobre la base del diálogo social y democrático) sino que tiende a eliminar esta última. La interpretación del hombre y de la sociedad tiende a hacerse desde un modelo tecnológico. La política se convierte en una mera técnica que excluye de la discusión pública los problemas morales que afectan al sistema en cuanto tal. El poder se legitima a sí mismo a través de una difusión propagandística sobre su eficiente gestión, el progreso científico y técnico, que aseguraría niveles de consumo cada vez más altos, más tiempo libre y más seguridad en el empleo. Así va omitiéndose el debate e incluso la posibilidad de pensar sobre si este orden económico y político es el deseado o es el intencionalmente establecido como «único».

²¹⁸ En el estallido de las crisis económicas es donde esta estructura social injusta se hace patente al aflorar a la superficie la contradicción entre la abundancia de un reducido sector social y la miseria extrema de la mayoría de la población de la clase asalariada.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o tomarse como «casi natural». Frases como «a realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?» o «el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo», expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su supervivencia (Freire, 1996: 21).

Llegado este momento, podemos preguntarnos sobre la relación que puede tener lo expresado, en párrafos anteriores, con los diversos modos de afrontar los problemas derivados de la violencia escolar. Entendemos que mucha. Si nos hemos permitido esta pequeña incursión histórica sobre el proceso de construcción del marco referencial de valores que impregnan nuestro mundo, es porque creemos que explican la política, la economía, las prácticas educativas y, en nuestro caso, aquel conjunto de intervenciones «técnicas» habitualmente utilizadas desde una escuela tradicionalmente académica a la hora de abordar la violencia en las instituciones educativas. Esta concepción técnica de las soluciones que acabamos de ilustrar se observa claramente en nuestras escuelas por la aplicación abusiva del discurso «instrumental» y de las intervenciones «técnicas» a la hora de afrontar los problemas de violencia. Las actuaciones técnicas, entre otras razones, por su característica de «expertas», tienden a inhibir, como ya hemos apuntado, el desarrollo de los componentes más profesionalizadores de los docentes. Impiden la necesaria reflexión sobre la tarea profesional, sobre la finalidad de su acción educativa y el ajuste de sus prácticas a las nuevas demandas sociales y a la nueva situación.

Las técnicas o estrategias que se suelen proponer como «infalibles», incorporando determinados conceptos de centro, profesor, currículo, organización... que refuerzan los aspectos más arcaicos e irracionales del desarrollo de la profesión docente, y los más alejados de las *finalidades* que debería procurar una educación obligatoria: «*Aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad como personas, ciudadanos y profesionales. Aprender por sí mismos a convivir democráticamente. Aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas. Aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente. Aprender por sí mismos a conocer para resolver los problemas empíricos, metodológicos y valorativos implicados en las finalidades anteriores*» (Domínguez, 2001c). La solución técnica de los problemas y conflictos, mantenido «las cosas tal y como estaban», encuentra la aceptación de la mayoría de los profesionales que muestran, como suele ser lo habitual, una gran resistencia al cambio.

Un ejemplo de esta situación que estamos describiendo, propiciada por la aplicación de soluciones técnicas y mantenidas desde una cultura académica, se produce con el desembarco actual de «técnicas» como las denominadas de resolución de conflictos. El profesorado las «consume» y los asesores, formadores y expertos las instalan en un lugar preeminente, incorporándolas en sus «mochilas procedimentales», iluminados por la creencia en su pretendida legitimidad instrumental y científica.

Como hemos expuesto, desde una concepción compleja y contextual del fenómeno de la violencia escolar, somos partidarios de otro tipo de referencias y/o marcos teóricos estratégicos de análisis y actuación. Aquellos que incorporan de manera fundamental la reflexión colectiva, estando presentes claves de tipo macro, meso (López, Sánchez y Murillo, 2001) y micropolíticas para la explicación del funcionamiento de la violencia en las escuelas. Nos sentimos alejados de las acciones «de diseño», más o menos «estandarizadas». Queremos sostener nuestra seguridad gracias a la utilización de aquellos elementos estraté-

gicos de reflexión autogestionada que permitan y desarrollen el sentimiento de ser parte de una «comunidad discursiva» (Rodríguez, 1997).

Nos situamos, por tanto, en un planteamiento mucho más complejo que el instrumental y técnico. En un discurso que para su desarrollo requiere más energía y más esfuerzo profesional e institucional que la aplicación de un procedimiento. Es más económico, profesional e institucionalmente hablando, a corto plazo, aprender un procedimiento estructurado de cómo realizar asambleas de aula, por ejemplo, sin replantearse qué se está enseñando todos los días en esa aula. Seguramente es más atractivo, en un primer momento, aplicar una secuencia de mediación para la resolución de un conflicto, que reflexionar sobre el «rol» que diariamente se pone en juego a la hora de orientar los aprendizajes. Puede ser más tranquilizador para un sector del profesorado proceder a la aplicación de un método de reparto de responsabilidades como el de «Pikas»²¹⁹, que reflexionar sobre si durante el resto del día se fomenta un tipo aprendizaje competitivo y selectivo o cooperativo e integrador.

No queremos decir, con lo anterior, que la aplicación de un procedimiento para la realización de asambleas de aula o la puesta en práctica del método de «Pikas» no puedan ser considerados estrategias adecuadas para afrontar determinadas situaciones de violencia. Lo que afirmamos es que lo serán en la medida que hayan sido el resultado de un acuerdo logrado, desde: (I) el análisis y la búsqueda colectiva de soluciones; (II) la incorporación del conocimiento «práctico» del profesor; (III) la reestructuración de las prácticas escolares. Es decir, siendo más un «estilo» de construir escuela que la aplicación guiada de un procedimiento, en un momento en el pueda estar «de moda» su utilización. Los procedimientos «técnicos» serán de poco valor si se conside-

ra que deben ser aplicados por «expertos», o bajo un entrenamiento previo del «experto», olvidándose de ese otro rigor, para nosotros más importante, de estar incorporados en el debate, el análisis, la valoración y el entrenamiento conseguido gracias a la colaboración y el apoyo mutuo dentro del grupo de profesionales.

Nos consideramos, por tanto, más cerca de un modo de afrontar la violencia que incorpore el diálogo colectivo y la construcción social del conocimiento a la hora de elaborar las actuaciones educativas pertinentes (Hargreaves, 1994a, 1996b; Escudero, 1997a, 1997b; Beltrán, 1994b) y frente a cualquier otro modo de actuación que inhiba la reflexión y que suponga la aplicación automática y la adaptación acrítica de lo diseñado por otros, «los expertos», desde una conciencia individual del «sálvese quien pueda». Conviene, en este momento, recordar esa denuncia que hace Freire (1997a): *«las personas somos seres de transformación y no de adaptación»*.

Apostamos, además, por una igualdad discursiva entre teoría y práctica en toda investigación educativa y nos mostramos a favor del uso de la razón «dialógica». La que surge del diálogo, de la discusión entre colegas y de éstos con la comunidad educativa. Nos mostramos críticos en el uso actual de la razón «técnica» y la puesta en práctica de soluciones «a prueba de profesores» a la hora de abordar situaciones violentas.

3.2. Cultura académica, violencia escolar y «desorientación» docente

Otra de las situaciones habituales con las que se encuentra el profesorado, procedente y militante de una cultura académica, es esa sensación de «confusión», de falta de referentes profesionales: la ausencia de modelos y principios de acción profesional que le permi-

²¹⁹ Anatole Pikas (1989) desarrolla un método de intervención directa con el alumnado envuelto en problemas de violencia interpersonal. Véase, también, R. Ortega (1998): «Trabajando con víctimas, agresores y espectadores», *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

tan salir de aquellos «lodazales» a los que le empuja, en ocasiones, la violencia presente en aulas y pasillos. Es evidente que esto genera el suficiente malestar (Fullan, 1994; Hargreaves, 1996; Esteve, 1988; Enguita, 2000a; Marchesi, 2000; CC OO, 2000) como para reivindicar una serie de «remedios urgentes y universales». Esta reivindicación sitúa su satisfacción en ofertas «formalmente teóricas» coherentes con su formación y reforzadas por su cotidiana «militancia» académica. Uno de estos «remedios» sería la búsqueda y utilización de soluciones técnicas diseñadas y desarrolladas por profesionales expertos, especialistas... Otro tendría que ver con la utilización de una serie de explicaciones «mágicas» sobre su malestar señalando, como causa de todos sus males, a la LOGSE, las familias, la televisión... y reforzando la idea de que, desde la escuela y desde la práctica profesional, poco o nada se pueda hacer. Por último, otro de estos remedios o actuaciones de salvación tendría que ver con marginar la situación, ignorarla como problema profesional o, en todo caso, promover guetos desde los cuales se atiende el problema.

Estas expectativas y deseos constituyen verdaderos «obstáculos» para cambiar y para avanzar profesionalmente en la reconstrucción de una tarea docente mucho más liberadora y práctica. Amplían el sentimiento de «vulnerabilidad» (Enguita, 1998) y de «desorientación» en el docente²²⁰ y alimentan un sentido de descrédito social. Para salir de esa falta de horizonte, el profesorado tiene que asumir: (I) un compromiso real y explícito con los aprendizajes; (II) otro concepto del qué y el cómo enseñar y evaluar; (III) una fuerte implicación ética e institucional, de todos, con una atención educativa del alumnado violento, recreando una concepción y práctica alternativas a la

marginación y promoviendo activamente la inclusión y el «éxito para todos» (Comer, 2001; Slavin, 1996 y 2000).

3.2.1. Las explicaciones «mágicas»

¿Qué es lo que impide al profesorado salir de la desorientación y situarse en otro lugar alternativo? Se podrían aducir muchas razones; a continuación, analizamos las que consideramos con más poder explicativo.

En algunos sectores de la comunidad educativa, y entre el profesorado con tradición y desarrollo académico, *se suelen utilizar argumentos poco ajustados a la realidad («mágicos») para explicar la violencia escolar*. En este apartado nos referimos a uno de ellos –muy paradigmático de lo que queremos mostrar– y que *consiste en culpabilizar de la situación, sin demasiada reflexión, a una serie de agencias y agentes reguladores de la práctica profesional. Es decir, buscando las razones del malestar en lugares ajenos a la propia responsabilidad*. Concebir, por ejemplo, que «la LOGSE²²¹ es la culpable de todos los problemas de la convivencia, de la disciplina y del aprendizaje, y que todo se solucionaría volviendo a los modos tradicionales, anteriores a la Reforma»²²².

Vamos a detenernos a reflexionar sobre este tipo de prejuicios, ilustrando sus implicaciones como claros *obstáculos* en el avance hacia *una escuela entendida como una comunidad democrática de convivencia y aprendizaje*. Para ello, nos basaremos en algunos de los argumentos aportados en un trabajo colectivo, del que hemos sido partícipes y que ha sido coordinado y redactado por José Domínguez (2001c, II).

En el discurso docente presente en los centros escolares se constata la utilización de, en

²²⁰ Marchesi y Martín (2002) hablan de «desánimo en la profesión». En torno al 90% de los docentes encuestados considera que «la sociedad valora poco o muy poco su labor».

²²¹ Nuestro objetivo no es, en este momento, la defensa o no de esta Ley, sino hacer una reflexión sobre el tipo de argumentaciones.

²²² Pueden consultarse estas opiniones en diversos lugares de la red, por ejemplo, www.docencia.com, en el que pueden leerse manifestaciones de «queja» que atribuyen todos los males a la LOGSE, o incluso en el debate en la red sobre la Educación Secundaria organizado por el MECD: www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html.

primer lugar, una serie de ideas «mágicas» relacionadas con la afirmación de que *los problemas con los que nos enfrentamos diariamente en la actual Educación Secundaria Obligatoria son radicalmente nuevos*. Nosotros consideramos que no son tan nuevos y pretendemos argumentarlo.

Nos olvidamos de las características similares que comparten estos problemas con los que ya existían en las décadas de los setenta y de los ochenta. Al menos, entre los diseñadores de la Reforma LOGSE, ya se enunciaban como problemas en los «Documentos a debate» que se presentaron. Ese reconocimiento se hizo explícito, sobre todo, en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate, 1987», en el documento específico elaborado para la «Formación profesional de 1988», en el «Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo», en los «Diseños curriculares Base de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 1989» y en el propio *Preámbulo de la LOGSE*. Seguramente es verdad que no se percibían, por el profesorado de entonces, con la misma intensidad como se manifiestan ahora; entre otras muchas razones, porque el alumnado que presentaba problemas de convivencia, de disciplina y de aprendizaje estaba distribuido en distintos tipos de centros, además del alumnado que abandonaba el sistema educativo²²³. El profesorado de Bachillerato recibía, de esta manera, un alumnado preseleccionado desde la EGB, practicando a su vez una fuerte selección en 1º y 2º de BUP. El lema vigente rezaba así: «En primero, hay que descartar a la mitad, y, en segundo, a la mitad de la mitad» (Domínguez, 2001c, II: 4). Con

las repeticiones se lograba separar del sistema a un buen número de alumnos y alumnas. Con el marco normativo LOGSE la situación cambia: (I) se extiende la educación básica obligatoria hasta los 16 años; (II) se controla mucho más el absentismo escolar y el abandono del sistema; (III) el alumnado con problemas en la EGB, en 1º y 2º curso de FP, en 1º y 2º curso de BUP y los que abandonaban el sistema educativo están juntos en los mismos centros, cursando la Educación Secundaria Obligatoria; (IV) existe un aumento progresivo del alumnado procedente de la inmigración, además de la incorporación de la integración del alumnado con discapacidades físicas o psíquicas; y (V) el profesorado del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente ya no recibe al alumnado preseleccionado, ni puede practicar la selección a la antigua usanza.

De esta forma, es psicológicamente comprensible que *los problemas anteriores a la LOGSE se perciban ahora con mayor intensidad*, sobre todo, por el profesorado que procede del antiguo BUP. Esta percepción *no legítima*, en ningún caso, *la reivindicación que actualmente se ejerce con renovado «entusiasmo»* de retomar procedimientos tradicionales y académicos a la hora de abordar el fenómeno de la violencia en los centros. La idea expuesta de que la «LOGSE y su desarrollo han agravado las situaciones generadas por la violencia presente en los centros» anima una fuerte idea «mágica» de que «cualquier tiempo pasado fue mejor»²²⁴ y la exigencia del regreso a la enseñanza tradicionalmente académica y transmisora, la vuelta a los contenidos conceptuales, a la evaluación san-

²²³ Durante el ciclo superior de la Educación General Básica y, sobre todo, a partir de los 14 años, cuando acababa la educación obligatoria, lo mismo ocurría en Formación Profesional y en los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado Polivalente.

²²⁴ «En los primeros años de los ochenta, un informe sobre la política educativa española de la OCDE, publicado por el MEC [1986], ofrecía algunos datos que situaban en torno al 30% el porcentaje de alumnos que salía de la EGB sin el Diploma de Graduado Escolar. El 14% de los mismos, además, abandonaba definitivamente el sistema escolar; no pasaban, pues, ni a BUP ni a la Formación Profesional. Entre los que iban a la FP1, un 35% la abandonaba sin obtener la titulación correspondiente, y, al considerar conjuntamente las repeticiones y abandonos en la FP1 y FP2 de entonces, la tasa llegaba hasta un 65%. A su vez, de los alumnos que pasaban al BUP, un 50% de ellos terminaba por abandonar. Estos datos, aunque fríos y generales (para hacerse una idea más precisa del fracaso escolar de entonces habría que cruzarlos con otras variables más específicas), fueron aducidos en su momento como una prueba irrefutable a favor de la necesidad y la urgencia de acometer reformas escolares profundas en el sistema escolar heredado de la dictadura, y que atentaba contra muchos principios y valores que en la restauración democrática debían ser erigidos con criterios fundamentales para una educación más democrática y de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas. La LOGSE [1990] pretendió ser una respuesta al problema, aunque, desde luego, las

cionadora y a la añorada selección y correspondiente segregación del alumnado considerado como «conflictivo».

Pero queremos profundizar en el ámbito de la fundamentación de estas explicaciones, y para ello nos hemos preguntado si estas «mágicas» ideas han sido contrapesadas, al menos, por aquellos que tienen la responsabilidad del buen funcionamiento del sistema educativo (el poder político y administrativo), en un intento de no ser cómplices de las mismas. Para ello, nos documentamos sobre las medidas que se han ido generando, desde el MECD, durante el periodo de análisis (1995-2000) en el que se centra esta investigación, y observamos cómo *las respuestas manifestadas no han sido las que cabía esperar. Se ha reforzado y mantenido este pensamiento «mágico» y se ha sido cómplice con el desgaste profesional del docente al no facilitar otras referencias de avance. El poder político se ha apoyado, una vez más, en las viejas ideas.* La administración educativa, durante el periodo al que nos hemos referido, fue trasladando, vía declara-

ciones de profesionales, técnicos de la administración, informes de evaluación, notas de prensa..., una serie de propuestas, en la más pura tradición académica y selectiva de las escuelas, que se concretarían en la nueva regulación del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato y, posteriormente, en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

La explicación «mágica» queda corroborada con la iniciativa de reformar la LOGSE, bajo ampulosas propuestas de «Mejora de la Calidad». Aunque esto suponga, en muchos casos, la paralización de cualquier avance que desde el conocimiento pedagógico, desde el sentido «común» y desde el valor ético de la «justicia escolar» (Connell, 1997), se haya producido en los últimos años.

Las explicaciones fantásticas o mágicas, encaminadas a dar cobertura a actitudes de resistencia... pueden servir de ilustración de algunas prácticas desenfocadas y añorantes de un pasado y de la prevalencia de esa corriente de opinión. Lo que supone, como

razones e imperativos que la justificaban tenían que ver con otras muchas condiciones políticas, sociales y hasta económicas mucho más amplias, y en las que ahora no puedo detenerme.

Una vez que se aplicó la LOGSE, y concretamente la Educación Secundaria Obligatoria que resultaba de una reordenación del sistema justificable desde diversos puntos de vista, ya en sus primeros momentos se han obtenido algunos datos dignos de consideración, aunque todavía son parciales y provisionales. Para una muestra, podemos prestar atención a algunos de ellos, publicados recientemente por *Cuadernos de Pedagogía* y referidos sólo a Cataluña (Martínez y Ferrán, 1998). Por su procedencia particular no pretendo interpretarlos como representativos de otros territorios, pero son útiles para lo que nos interesa subrayar. En ese trabajo se ofrece una catalogación del éxito y fracaso escolar en cuatro niveles que se definen y distribuyen porcentualmente como sigue:

27% alumnos académicamente fracasados, con malas expectativas y conciencia de fracaso escolar interiorizada.

13% alumnos con rendimientos manifiestamente mejorables, con escaso interés por la enseñanza y con mala trayectoria escolar, pero que pasan de nivel.

37% alumnos aplicados con moderación, con resultados medios y en ese sentido satisfactorios.

19% alumnos con resultados excelentes. Se alude en dicha fuente también a un 4% restante de difícil identificación y catalogación.

Estos datos se refieren, como digo, al final de la etapa de la ESO, que en esas fechas todavía se encontraba en fases muy iniciales de su desarrollo. Se podrían leer desde diversos puntos de vista, pero aquí nos interesa prestar atención al valor que podrían tener para establecer una cierta comparación con los procedentes del estudio de la OCDE antes indicados. Aunque es bien cierto que en este caso nos estamos refiriendo a alumnos que han permanecido más tiempo en el sistema de educación obligatoria tal como posibilita la actual ESO, muestran un indicador de fracaso persistente y que afecta en términos de porcentaje a un segmento casi idéntico de la población escolar que asiste a tramos obligatorios de escolarización. Como muestran esas referencias, en efecto, un 30% antes y un 27% de ahora tienden a apuntar que casi uno de cada tres de los alumnos que pasan por la escolaridad universal y obligatoria parecen destinados a engrosar las filas de los sujetos fracasados escolares, excluidos a fin de cuentas del logro de objetivos mínimos y con ello de seguir por las vías regulares de progresión en el sistema. Este patrón general parece confirmarse en múltiples estudios en nuestro país y también en otros equivalentes. Un estudio más reciente todavía, promovido por el Ministerio de Educación hace un par de años (INCE, 1998) también refleja una distribución de los aprendizajes en materias básicas en la que se pone de manifiesto que un sector importante de la población escolar de catorce y dieciséis años se encuentra por debajo de ciertos umbrales de conocimientos que serían deseables para la totalidad de los alumnos de estas edades. La metodología de evaluación de los aprendizajes y el cálculo de los porcentajes de sujetos que satisfacen o no determinados niveles es en este caso peculiar y requeriría algunos comentarios. En todo caso, sus conclusiones se suman a las que reiteradamente ponen de manifiesto porcentajes como los señalados, que tienden a determinar esa cota de fracaso que afecta aproximadamente a un tercio de los estudiantes» (Escudero, 2000b: 7).

peligro añadido, convertir las instituciones educativas en escenarios propicios (debido a su obsolescencia) para que la violencia se instaure en ellas. Se constituyen en claros *obstáculos* al avance de un modelo de escuela para la convivencia democrática.

Las decisiones que reforzaban las explicaciones «mágicas» de los problemas con las que se pretendía resolver la situación de la indisciplina presente en las aulas contribuyeron a mantener y reafirmar las ideas de mayor resistencia a los cambios, y a mantener un currículo con una fuerte carga académica. La ministra Pilar del Castillo, en el discurso de apertura de las terceras jornadas de formación de profesorado, organizadas por el Colegio de Doctores y Licenciados en Madrid, en septiembre de 2001, afirmaba: «el currículo académico ha sido ‘esquilado’ por la LOGSE al proponer la comprehensividad como principio para la atención a la diversidad. Este principio, aplicado al currículo, ha sido el causante de los problemas de aprendizaje, de la bajada del nivel académico y de la indisciplina en las aulas. El currículo comprehensivo ha contribuido a debilitar el interés por el esfuerzo personal».

Esta línea política, tanto en su periodo de gestación (hasta finales de 2000²²⁵) como en su periodo de regulación normativa, plantea entre otros aspectos la vuelta a una serie de rutinas tradicionales como: (I) el establecimiento del curso académico, como unidad de planificación y evaluación, en la Educación Secundaria Obligatoria²²⁶; (II) la supresión de la llamada «promoción automática» y la vuelta a la evaluación como sanción y al establecimiento de la repetición²²⁷ como medida clave de recuperación; (III) el énfasis en los contenidos conceptuales en el currículo; etc.

Como ya se ha mencionado, los intereses económicos que informan las nuevas propuestas conservadoras se basan en un punto de vista de la moralidad y la política que queda legitimado mediante un llamamiento a la unidad y la tradición nacionales. Dentro de este discurso, la democracia pierde su carácter dinámico y queda reducida a un conjunto de principios y dispositivos institucionales heredados que les enseñan a los alumnos la manera de adaptarse, en vez de cuestionar los preceptos básicos de la sociedad. Lo que queda en las nuevas propuestas de reforma es un punto de vista de la autoridad, estructurado en torno a un mandato de seguir y poner en práctica reglas pre-

²²⁵ Fecha de aparición de los RR DD de regulación del nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

²²⁶ Decisión que va en contra de cualquier estudio que se precie (véanse los trabajos de Bernard, 2000b; Bloch, 2000; Casas, 2000; Gil, 1997; Grisay-Ebbeler, 2000; Hegarty, 2000; Kovacs, 2000; Lahire, Marchesi, y Lucena, 2001; Palacios, 2000; Slavin, 2000; Soler, 2000; Stoll, 2000...).

²²⁷ Con estas pretensiones, las repeticiones permitirán encauzar al alumnado que ahora se encuentra en un *tótum revólutum* —se diría desde la cultura académica— hacia tres itinerarios (con la opción de un cuarto itinerario) que incorporen currículos diferentes, aunque todos pueden conducir a la misma titulación (excepto el cuarto). Es evidente que, dependiendo del currículo cursado, la titulación tendrá distinto prestigio social, por sus repercusiones en las posibilidades reales de continuar estudios posteriores. Si a todo esto le añadimos la previsible colaboración que encontrará desde los centros de titularidad privada —con prácticas más o menos encubiertas de selección y la especialización de los centros por tipos de estudios—, la segregación ya estará en condiciones de ser perfecta (véase Giroux, 1993). De todas maneras —se diría desde ciertos sectores académicos—, para algunos alumnos, sobre todo para los que se consideren destinatarios del cuarto itinerario, no hay otra alternativa, «qué se puede hacer con ellos si no quieren estudiar», si no se interesan por el currículo académico, o no están en condiciones (alumnado inmigrante) de poder cursarlo, si no están motivados por ese currículo de siempre, el que ha contribuido históricamente a dar el prestigio necesario a las instituciones educativas y a la tarea de los docentes.

Los problemas de las escuelas, de esta manera, se identifican como excepciones o «anomalías» de la corriente principal, de la «normal», de la hegemónica. Lo que conduce a obviar la cuestión de por qué no aprenden los alumnos y de por qué ese desajuste entre los intereses del alumnado y las prácticas de los centros ¿Podría afirmarse que una vez situadas todas y cada una de las excepciones, a partir de los 12-14 años, en su lugar, en itinerarios distintos, todos estaríamos en el sitio que por mérito propio nos correspondería en una sociedad justa y solidaria? ¿Es a ese modelo de sociedad al que se quiere contribuir desde el sistema educativo? ¿Podemos afirmar que es un sistema ético y por tanto encomiable? Nosotros entendemos que no. Volvemos a una nueva reedición de la tarea, tradicionalmente asumida por la escuela, de mantener la estratificación social enmascarada por esa frase de pretendida ingenuidad: «se hace por el bien de los muchachos, se aburrirían en otro lugar, en otro itinerario de mayor nivel y no harían otra cosa que plantearnos problemas».

Según Castells (1998), la lógica conservadora de la enseñanza promueve el desarrollo de una población escolar segregada muy útil a una sociedad del capitalismo avanzado. La escuela nutrirá de mano de obra la categoría de «trabajador genérico» asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación; que puede ser remplazado por máquinas o por cualquier otra persona, siendo prescindibles individualmente aunque colectivamente imprescindibles en el proceso de producción.

determinadas, transmitir una tradición cultural que no admite cuestionamientos y santificar la disciplina industrial. [...] En efecto, el cambio ideológico de que aquí se trata apunta hacia una definición restringida de la enseñanza, una definición que despoja casi completamente a la educación pública de una visión democrática en la que se preste consideración seria a la ciudadanía y a la política de posibilidad. Cuando aduzco que las recientes recomendaciones de reforma provenientes de los conservadores carecen de una política de posibilidad y de ciudadanía, lo que quiero decir es que se otorga primacía a la educación como inversión económica, esto es, a las prácticas pedagógicas destinadas a crear una sociedad entre la escuela y el mundo de los negocios y a hacer más competitivo el sistema económico en los mercados mundiales. [...] Conforme a este punto de vista, el aprendizaje y la ciudadanía críticos quedan reducidos a un concepto de pedagogía elitista y platónico, en el cual la complejidad de la relación conocimiento/poder queda en calidad de rehén por el hecho de que se apele a las virtudes que posee un concepto reduccionista de la alfabetización cultural. En este caso, a la cultura y a los conocimientos se los trata estadísticamente como un almacén de grandes libros o como una lista de información que simplemente se les tiene que transmitir a alumnos bien dispuestos y agradecidos. Una política de posibilidad y ciudadanía, en cambio, se refiere a un concepto de la enseñanza escolar en el que se considera que las aulas son sitios activos de intervención pública y de lucha social. Además, este punto de vista sostiene que existen posibilidades para que los maes-

tros y los alumnos redefinan la naturaleza del aprendizaje y la práctica críticos, fuera de los imperativos del mercado corporativo (Giroux, 1993: 273-274).

Por tanto, la idea «mágica», la «fantasía» de que el profesorado como profesional no tiene nada que cambiar en su estilo de enseñanza, que debe seguir haciendo lo mismo y que lo urgente es elaborar otra norma²²⁸ capaz de solucionar los problemas que le impiden desarrollar su tarea –tal y como tradicionalmente ha sido conformada–, se encuentra actualmente lo suficientemente instaurada como para que la consideremos un «obstáculo» en el camino hacia la reconstrucción de la escuela como una comunidad democrática de «convivencia» y aprendizaje.

La resistencia al cambio del «rol» docente tiene, en nuestro país, una explicación añadida y característica, relacionada con el modo utilizado para promoverlo. Se ha querido conseguir cambiar la tarea de los docentes, a base de aplicar lo que se regulaba en el Boletín Oficial del Estado. La necesaria asunción por parte del profesorado de las nuevas y complejas tareas profesionales se ha pretendido lograr sobre la base de denostar, a veces desde la propia administración, determinadas prácticas docentes, sin una excesiva preocupación por sintonizar con las rutinas habituales de los centros, planteando las alternativas en las regulaciones normativas²²⁹. Haber obviado la preparación de condiciones para un cambio en el «rol» de los docentes y pensar que pres-

Constituyen la fuerza de trabajo temporal. Por el contrario, Hobhouse (1922: 107) establecía: «las leyes y las instituciones son buenas no porque satisfagan a una mayoría, sino porque abordan lo más aproximadamente posible un bien que comparten todas y cada una de las personas a quienes afectan».

²²⁸ Una norma que exija la motivación por aprender, la mejora de la disciplina y que defina, entre otros aspectos, un currículo académico único soportado por especialistas en contenidos disciplinares, por expertos en contenidos «paraeducativos» y por reglamentos orgánicos de tareas y funciones.

²²⁹ Al respecto, Pampyn (2001: 11) afirma:

«[...] los recientes cambios normativos en educación han socavado la confianza del profesorado en las estrategias habituales de enseñanza en la medida en que exigen nuevas formas de práctica profesional. La demanda de nuevas experiencias de enseñanza aprendizaje, la concepción diferente de la evaluación, el incremento de la diversidad, la creciente desmotivación o falta de interés del alumnado por las tareas escolares, etc., no son congruentes con la experiencia profesional anterior, lo que cuestiona el papel mismo que el profesor desempeña o debe desempeñar. Además, a las funciones tradicionales se han añadido, como consecuencia de las reformas, otras, especialmente en el ámbito de la orientación. Las demandas de tiempo se han intensificado: tiempos para la coordinación, para el desarrollo de iniciativas con las que poder enfrentarse a nuevas dificultades de aprendizaje cuyo origen no está en el sistema educativo, para la programación adicional dirigida a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la participación en las decisiones, etc. El resultado de todo ello es un incremento de la complejidad de la tarea docente».

cribirlo era una opción, ha impedido, de hecho, que este cambio se produzca y ha generado, más bien, un efecto «rebote». Este problema no lo tuvo el proyecto de Ley de Calidad, que no se proponía cambiar las prácticas hegemónicas del profesorado. El estudio del estado de opinión de los docentes y de la población general y una política de animación y apoyo al crecimiento de ese estado de opinión favorable a sus tesis, permitieron apoyar las iniciativas del proyecto de Ley de Calidad en la inercia de una corriente favorable de ideas que facilitó su aprobación.

La prescripción de los cambios en educación tiene pocas posibilidades. La creación de condiciones para que éstos se produzcan, y el apoyo a las iniciativas de innovación que surgen desde las escuelas, es una tarea que la administración no tiene incorporada. Frente a la ordenación burocrática de las innovaciones, la promoción de algunas buenas prácticas que se desarrollan en las escuelas y la creación de las condiciones para que éstas se generen y se generalicen es una visión alternativa del papel de las administraciones que coloca las políticas educativas en un lugar muy distinto al tradicional.

3.2.2. El fracaso y el descrédito de la tarea docente

Otro obstáculo con el que nos vamos a encontrar para el desarrollo de una nueva *escuela* considerada como una *comunidad educativa de convivencia y aprendizaje* tiene que ver con el papel que ha adoptado la profesión docente prendida del discurso académico, desvinculada de la realidad y consecuentemente receptora de un cierto desprestigio social. La servidumbre académica fomenta, por su distancia y falta de sintonía, con lo que existe a su alrededor, la radicalización de las posturas docentes más tradicionales. Esta radicalización impide la implantación de una nueva escuela y de un nuevo «rol» profesional. La práctica habitual de un «rol» docente autoritario, avalado por un conocimiento pretendidamente científico y exacto, imposibilita la apa-

rición en los centros educativos de otro desempeño profesional: un nuevo modo de construir la docencia basado en la comprensión de las necesidades de aprendizaje del alumnado y en la puesta en marcha de principios éticos; en el sentido planteado por Postman (1999: 98) y por Marina (1999), es decir, de aquellos principios deudores de una ética civil conformada por valores que, partiendo de la experiencia y de la vivencia de la justicia, puedan tener vocación globalizadora. La actitud fuertemente conservadora y de rechazo al cambio del colectivo docente no hace otra cosa que poner en evidencia la falta de control real que este grupo profesional tiene sobre su tarea. Esta actitud, que ante las familias y ante la sociedad en general constituye una muestra de su disfuncionalidad, genera el correspondiente descrédito profesional.

Sé que lo que digo puede parecer injusto a muchos profesores de enseñanza media, a profesores que quieren una escuela más cercana a la realidad que viven sus alumnos. Lamentablemente, en muchas ocasiones se parecen a esos misioneros que censuran la cara cruenta del imperialismo, pero jamás ponen en duda la conveniencia de su religión para los salvajes. La cultura es una e indivisible como la patria que se quiso imponer a este país. Los profesores, con independencia de cuál sea su origen social, se han criado en la universidad –con la consabida excepción de los profesores de Taller de FP–, han recorrido casi todo el sistema educativo –no todos son doctores, no todos son licenciados–, lo que implica que han aguantado demasiadas horas encerrados en las aulas, demasiados cursos inútiles, demasiados profesores estúpidos, demasiados absurdos, como para ponerse ahora a dudar de la validez o no validez de la cultura académica. La mayor parte no ha conocido más mundo que la enseñanza, primero, como estudiante, y luego, como profesor, lo cual puede ser hasta conveniente, pero lo grave es que el mundo de la enseñanza está aún tremendamente sesgado en favor de determinados valores y en contra de otros. No es extraño que los chavales consideren a los profesores como seres de otro mundo, que cuentan cosas de otros mundos y que viven en otro mundo (Feito, 2002: 73).

Otro elemento que apuntamos, y que no pretendemos analizar en este momento, se refiere a la formación del profesorado, a la falta de cualificación inicial para atender a las nuevas necesidades de aprendizaje del alumnado, es decir, para situarse como recurso de aprendizaje. Una nueva formación inicial requeriría entender desde la formación universitaria que ser profesor no es sólo dominar una disciplina, sino conformarse como un profesional con una fundamentada posición teórica, ética y crítica, además de una formación instrumental sobre el ejercicio de la enseñanza. Dentro de un paradigma académico, esta exigencia no encuentra la escucha necesaria. Es obvio, por tanto, que las dificultades del profesorado para gestionar su enseñanza en virtud de una serie de necesidades de aprendizaje seguirán manteniéndose. El desprestigio social que se desprende de la falta de funcionalidad de su tarea contribuye a su descrédito y, aunque como colectivo incorporado en una estructura social determinada ofrece un servicio inestimable de «selección de personal», como profesional seguirá escuchando afirmaciones sobre su fracaso. Socialmente, se considera que como colectivo ejerce una tarea necesaria pero inadecuada en su desarrollo. Esto genera el conflicto obvio en los centros por la falta de «buenos» resultados, convirtiendo esta

insatisfacción, a veces, en falta de responsabilidad e implicación con las situaciones más conflictivas. Este clima favorece algunas de las manifestaciones de violencia de las que nos estamos ocupando en este capítulo.

La incapacidad para hacer frente a las necesidades actuales de aprendizaje lleva a la profesión docente a buscar soluciones técnicas fuera de sus competencias y habilidades. Actuaciones y medidas que vengan acompañadas de expertos, especialistas, «brujos»... El profesorado instaurado en un «rol» académico considera que su tarea consiste sólo en la transmisión de un conocimiento apoyado en conceptos formales, no en la generación de un entorno de aprendizaje que permita hacer útil y disponible ese conocimiento. Considera al alumno un mero receptáculo de la información, no espera de él un papel activo, de reconstrucción del conocimiento²³⁰.

Todo esto alimenta un círculo vicioso constituido por la falta de funcionalidad del currículo que se transmite, el descrédito y el consiguiente malestar docente²³¹, el fracaso escolar y el abandono real de los aspectos más intelectuales, afectivos y sociales que necesita el alumnado para su desarrollo e inserción comunitaria. El abandono de estos cometidos esenciales de la tarea docente refuerza en el alumnado el «rol» de sumisión al orden social

²³⁰ Esta concepción que se destila de la práctica cotidiana es reforzada también desde la norma administrativa. Por ejemplo, en el Real Decreto 732/1999, de 5 de mayo, *por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros*, se afirma, en el artículo 35, *Título III. De los Deberes de los alumnos*, que «el estudio constituye un deber básico de los alumnos y se concreta en las siguientes obligaciones: a. Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio. b. Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro. c. Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración. d. Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros». Como se puede observar, el concepto que se tiene de aprendizaje durante el periodo de escolarización no universitaria es tan restringido que se reduce al deber básico del estudio, asistencia a clase, respetar los horarios... Esta concepción ahonda en esa distancia que cada vez se abre más entre las pretensiones de la administración, las aspiraciones de las escuelas y del profesorado y una concepción de las finalidades de una educación básica para todos encaminada a un desarrollo autónomo e integral.

²³¹ Moreno y Arencibia (2002), en un trabajo inédito: *El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los ex-asesores de Centros de Profesorado desde la vuelta a la escuela*, recogen impresiones de estos profesionales en su regreso a las aulas, que ilustran este malestar y las contradicciones en las que se encuentra inmerso el docente:

«Para otro grupo de sujetos [los autores se refieren a una serie de asesores de formación que, habiendo finalizado su destino en los CEP, vuelven a las aulas], como ya se ha adelantado, lo peor del choque ha sido precisamente la inseguridad en la propia materia al entrar en el aula; la impotencia a la hora de obtener resultados positivos con sus alumnos, sobre todo por la contradicción tan flagrante que les crea tal sentimiento después de haber sido durante años adalid y vocero de las buenas nuevas de la Reforma. 'Después de vender un discurso a los profesores sobre la necesidad de atender a la diversidad en el alumnado, te ves impotente a la hora de llevar a la práctica algunas de las ideas que con tanto énfasis vendías cuando estabas en el CEP'... 'la falta de recursos que tienen los centros es otro inconveniente para llevar a la práctica algunas de las ideas en las que creías ciegamente'. Así, otra dimensión del choque –y de su agudización– se localiza en la vivencia directa de las contradicciones entre teoría y práctica, justamente además en el momento crítico de un cambio de rol profesional» (47-48).

vigente, impidiendo su profundización en la vida democrática. Estas circunstancias son muy poco favorecedoras de la aparición y el desarrollo de los valores éticos de solidaridad, justicia, respeto..., y, sin embargo, sí son propicias para el ejercicio de la violencia en orden a conseguir lo que se siente como necesario o se considera que nos ha sido «arrebatado».

Desde este tipo de práctica profesional, las situaciones violentas vividas por el profesorado serán difícilmente abordables: «Empiezo a subir las escaleras escudada con mi cartera y eso me salva de innumerables codazos. Hoy voy especialmente optimista porque un alumno me ha dado la enorme alegría de pedir disculpas por el empujón, en lugar de mirarme con ojos asesinos porque ayer le corregí un examen (perdón por la palabra) en el que le preguntaba el verbo 'to be' en 4 de ESO, con resultados no positivos. [...] Va a empezar la clase. Señó, espera un momento, por favor (hoy se presenta un día estupendo, ilo ha pedido por favor!, 'que voy a terminar de bebérmela...'. Mientras tanto, un grupo de alumnos abre directamente la puerta, entra (hace ya tiempo que desistí de pedirles que llamen y pidan permiso para entrar, ¡hay que enrollarse con el personal, y no ser anticuada!)» (Feito, 2002: 85). A su vez, la dificultad intelectual y afectiva para abordar situaciones violentas en las aulas les llevará al ejercicio de acciones «obstaculizadoras» de lo que para algunos podría ser un cambio radical que, por tanto, asusta: la construcción de una nueva escuela para la convivencia democrática.

Obstáculos del tipo que hemos analizado, como lo es el hecho de recurrir a explicaciones «mágicas» (nosotros no podemos hacer nada, ya que las situaciones de indisciplina y violencia tienen que ver con otras cuestiones que no son escolares) para justificar la desesperanza, el malestar docente, el «descrédito» y el fracaso profesional, permiten a las escuelas y al profesorado eludir el compromiso con el abordaje ético de las situaciones de violencia. Desde esta posición profesional, se anima a la segregación del alumnado violento y de las situaciones de violencia hacia lugares, espa-

cios y profesiones «marginales» que no exijan la atención de los docentes. Estos obstáculos impiden imaginar otra escuela en la que los profesionales del centro, las familias y el alumnado, como colectivo, trabajen en la construcción democrática de las normas, estableciendo acuerdos de coordinación interna y prácticas profesionales coherentes, en la que la obligación de pedir permiso para salir de clase, por ejemplo, sea algo compartido por todo el profesorado y en donde enseñar el verbo *to be* se entienda desde una concepción de aprendizaje significativo, funcional y de contribución al desarrollo personal y social del alumnado, no como la respuesta a la exigencia de una preestablecida, rutinaria y determinada programación académica.

Por tanto, el profesorado, para salir airoso de la situación anteriormente descrita, necesita construir un nuevo modo de enseñar y de analizar el papel que los sistemas educativos, más interesados en la reproducción que en la transformación de la sociedad, le han otorgado. Al profesorado le conviene rechazar el papel históricamente asumido, de imposición cultural de los valores hegemónicos, cuando esto suponga la negación de otras culturas y de otros valores alternativos y cuando impida cuestionar la realidad tal y como se ha construido. El docente necesita ir asumiendo progresivamente un papel activo en la construcción, dentro de las escuelas, de una cultura democrática capaz de integrar las culturas presentes en nuestra sociedad. En definitiva, en la creación de escenarios escolares que ofrezcan la mayor riqueza posible de experiencias de aprendizaje, en donde la confianza, el respeto, el apoyo entre iguales y la justicia se conviertan en rutinas dentro de una práctica de convivencia democrática.

Es evidente que el análisis realizado en este apartado se refiere a estados y situaciones generales que no hacen justicia con los sentimientos y prácticas de un determinado profesor o profesora. Sin embargo, entendemos que, en este momento, es necesario ofrecer interpretaciones del estado general de una profesión en relación con un contexto social,

político y educativo, teniendo como norte otro modo, más deseable, de ejercer la enseñanza. Es necesario promover la búsqueda de otras referencias que puedan ser útiles para orientar el desarrollo profesional de los docentes dentro de un marco escolar basado en la ética de la solidaridad y de la justicia. Es urgente salir de ese sentimiento de fracaso en el que parece haberse asentado la tarea docente. A ello pretendemos colaborar con algunas de las referencias que se describen más adelante en el apartado 4.3. «Violencia escolar y docencia como una profesión ética».

3.2.3. La marginación social y profesional de la violencia

Los centros que tradicionalmente se han responsabilizado de la integración de las minorías culturales, del alumnado de necesidades educativas especiales..., no son demandados por una población con un determinado poder adquisitivo. El sector de la población que dispone de recursos económicos busca otros centros en los que la marginalidad y la violencia no exista o, al menos, esté escrupulosamente enmascarada de buenas maneras y de un lenguaje elaborado que «rezume» propósitos de excelencia²³²; la otra realidad, formada por las poblaciones de inmigrantes, colectivos absentistas, «tribus» juveniles..., que sea la Administración quien se haga cargo de ella (Fernández Enguita, 1998a)²³³. Esta argumentación manifiesta la posición de quienes pretenden empujar la violencia escolar hacia la marginalidad, quedando reflejada en algunos comentarios presentes en nuestros centros:

«en las situaciones de absentismo, violencia... para qué vamos a hacer ajustes desde el currículo y que después de todo se rebelen como 'objetores' escolares. Hagámosles una oferta distinta, específica, con muchos talleres, y seguro que están más interesados y no dan la lata. Si bien es verdad que, con esto, renunciaremos a que utilicen los medios de elaboración y análisis del conocimiento como los componentes gramaticales, los aspectos más formales del lenguaje matemático, la historia, el método científico, etc., que otro alumnado sí utilizaría. ¡Pero, en fin, qué vamos a hacer! Así no molestan al resto y permiten que los que tienen más interés por lo formal y cultural, los que buscan más oportunidades de éxito social y cultural, no se deterioren y no pierdan la posibilidad de alcanzar ese bienestar al que suelen aspirar, ellos y sus familiares».

Este tipo de argumentaciones cristaliza en la constitución de «guetos», o como eufemísticamente se dice, en «especializaciones» donde supuestamente se trata la conflictividad. De esta manera, la violencia quedaría confinada a determinados centros, reductos curriculares, itinerarios de segundo orden, enseñanzas marginales, unidades compensatorias, centros singulares de Garantía Social (UFIL²³⁴), centros de «reenganche», escuelas de «segunda oportunidad»..., que, analizando el modo en que se han instituido, difícilmente aseguran la promoción de sociedades democráticas. Esta realidad ha sido descrita, entre otros, por el profesor Carlos Jiménez (1996), y abordada desde las experiencias, por ejemplo, de las «escuelas aceleradoras» de Henry M. Levin (1995).

²³² «La gran fractura parece establecerse cada vez más entre quienes satisfacen sus necesidades con su dinero, a un nivel más o menos alto, y quienes apenas las ven cubiertas mínimamente por el presupuesto público» Fernández Enguita (1998a: 2).

²³³ «Mientras que la escuela pública asume los compromisos para la completa universalización de acceso a la educación, lo cual, cuanto más avanzada se encuentra ésta, más se traduce en la incorporación de grupos más necesitados, difíciles y conflictivos (inmigrantes, minorías étnicas, alumnos procedentes de bolsas de pobreza, discapacitados o con problemas de convivencia), se toleran sistemáticamente las mil y una maneras en que los centros privados eluden a estos grupos problemáticos, convirtiéndose en satisfechos receptores de una 'white flight' creciente» (Fernández Enguita, 1998a: 3).

²³⁴ En la Comunidad de Madrid, en el año 2000, se crean unos nuevos centros no contemplados hasta ahora en el sistema educativo. A estos centros se les da el nombre de Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFIL), y se establece que «podrán acceder a estas Unidades Específicas jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan los 16 años en el año natural en que se inicie la acción de formación y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional y que, perteneciendo a colectivos de población en desventaja por motivos de origen social, económico, cultural o étnico, tienen especiales dificultades de inserción sociolaboral».

Lo anterior es más preocupante cuando los resultados de trabajos como los de Guerra (1995), Ortega (1997), Levin (1997) y Trianes (2000), entre otros, nos muestran cómo las situaciones de violencia suelen presentarse con mayor crudeza cuando van asociadas a situaciones de privación cultural y choque de valores y de concepciones con la cultura escolar; en definitiva, cuando están agravadas por la marginación. Es decir, la decisión de trasladar la violencia a centros o itinerarios especiales... (lejos de la «corriente principal») hace que ésta adquiera un recrudecimiento que la hace prácticamente inabordable.

Pero la marginalidad en el tratamiento de la violencia no se queda en esa derivación cultural de las situaciones de violencia a centros marginales, sino que, incluso dentro de estos últimos, se suele recurrir, también, a la marginación en el análisis y tratamiento educativo de las situaciones violentas, refugiándose en visiones y justificaciones que son fundamentalmente corporativas. A medida que las personas y los profesionales van consiguiendo mayores cotas de estabilidad en su destino profesional y a medida que el centro educativo como lugar de trabajo identifica y aglutina muchas referencias profesionales, se produce un fenómeno de centramiento, por parte del profesorado, en sus propias necesidades²³⁵. Se entiende, en estas circunstancias, que el centro y la tarea que se presta están al servicio de las necesidades personales. Concepción ante la que no

tendríamos nada que objetar si no supusiera una perversión de finalidades de la educación básica. Es decir, en lugar de servir a la ciudadanía y a sus necesidades, el centro se convierte en el lugar de satisfacción de los «intereses» del profesorado. La escuela, de esta manera, es más de los docentes que de las familias y es más de los «expertos» en programas de enseñanza que de los ciudadanos. Basándose en esa concepción, toda alteración de las condiciones habituales de trabajo, se vive como una agresión, en lugar de una oportunidad para una mejor cualificación profesional (Fernández Enguita, 1998a)²³⁶. Con todo esto no queremos desvalorizar, ni mucho menos, el esfuerzo que supone para los docentes afrontar diariamente una de las tareas más complejas de nuestra sociedad: la formación del sector más joven de la población. Lo que pretendemos es poner en evidencia que las actitudes de replegamiento o corporativas²³⁷ no pueden negar, ni evitar, la evidencia de encontrarnos en una realidad social muy distinta de la orgánicamente «imaginada».

Ante la nueva realidad, ya no son de utilidad, lógicamente, réplicas de las «viejas fórmulas», como las de refugiarse en lo «exclusivamente académico», fragmentar el conocimiento, negar los conflictos, aplicar una disciplina burocrática, desplegar amenazas encubiertas, desaparecer de los centros en los tiempos dedicados a la planificación de las tareas, evitando las reuniones y los acuerdos²³⁸. Se

²³⁵ La «guetización» o reducción a determinados lugares, barrios y centros, del alumnado violento adquiere otras formas singulares dentro de cada centro; cuando se ignora y margina la violencia y se la considera una cuestión del jefe de estudios, de la Reforma, de la comprensividad de la enseñanza, de la ESO, de los compañeros de Primaria, de las familias...

²³⁶ «Al igual que los hospitales son más de los médicos que de los pacientes, la iglesia más de los curas que de los fieles o los cuarteles más de los militares que de los civiles a los que se supone sirven, las escuelas son más de los profesores que de los alumnos o de sus familias. Podría decirse que hay un apropiación de hecho (e indebida), que no de derecho, de los servicios públicos por las profesiones que los tienen a su cargo» (Fernández Enguita, 1998a: 4).

²³⁷ «La profesión, pues, trata de ganar control sobre su trabajo y su entorno frente a sus empleadores y frente a su público. Puede decirse, trasladando aquí la terminología de Parkin, que, por un lado, intenta *usurpar* a los empleadores sus prerrogativas, justa o injustamente basadas en la propiedad del empresario privado o en la legitimidad del administrador público; por esto, trata de *excluir* a su público de lo que considera o quiere considerar su competencia exclusiva, la gestión y la realización del servicio que le ha sido encomendado. Así, la legitimidad de la administración, basada en última instancia en la soberanía popular, y la capacidad de decisión de los usuarios, fundada en sus derechos individuales y colectivos, se intentan subordinar ambas a la autonomía de la profesión, lo que se traduce automáticamente en heteronomía para la otras partes. Creo que esto puede calificarse sin empacho de corporativismo en la medida que nos encontramos claramente ante un grupo que defiende sus intereses colectivos y organizados ante otros, y, si se quiere, de *neocorporativismo*, en tanto en cuanto que, a diferencia de las viejas corporaciones, el grupo se desenvuelve más en el seno de la organización que en el mercado y se apoya más en el monopolio real o presunto del conocimiento que en el de prerrogativas» (Fernández Enguita, 1998a: 5).

²³⁸ La experiencia del profesorado es que las reuniones requieren un esfuerzo adicional, exigen compromisos y pueden abordarse temas delicados a la hora de poner en tela de juicio determinados privilegios profesionales. El profesorado no dispone

necesitan «nuevas fórmulas», nuevas prácticas y propuestas democráticas de problematización de los conflictos, de análisis colectivo, de puesta en marcha de soluciones y de seguimiento de las medidas y acuerdos adoptados. O nos salvamos colectiva y profesionalmente, o nos hundiremos en un papel carcelario, en el que no queda otra opción que refugiarse en la queja continua.

Avanzando un poco más y con la finalidad de poder construir nuestra propia propuesta de una escuela considerada como una *comunidad democrática de convivencia y aprendizaje*, nos detendremos en el próximo apartado planteando otro de los «obstáculos» de avance y que tiene que ver con mantener un currículo radicalmente disfuncional respecto a una serie de necesidades de la población, intereses del alumnado y exigencias –que en justicia es necesario atender– de las poblaciones más marginales. Situaremos, también, esta disfuncionalidad dentro de una rueda autoalimentada de fracaso escolar y de violencia.

3.3. Violencia escolar y currículo académico. Un círculo perverso

Otro grupo de «obstáculos» es el que, teniendo una estrecha relación con los anteriores, se deriva del concepto de *currículo* (académico) y de su *desarrollo docente*, así como de su *disfuncionalidad* a la hora de trabajar las situaciones de *violencia*.

Comenzamos desmontando un cierto «espejismo» tradicionalmente utilizado por los defensores del currículo académico. *Este espejismo se refiere a la promesa de una cierta garantía de futuro laboral y económicamente resuelto para todos aquellos que «memorizan» el currículum y que sean capaces de repetirlo fehaciente y brillantemente en un examen.*

Hoy sabemos que, aunque las titulaciones académicas son variables formidablemente

significativas sobre el futuro profesional del alumnado, no se puede recurrir a la vieja y prometida correlación inmediata entre nivel de formación académica y promoción individual, a no ser que se incorporen otros requisitos de apoyo familiar, de amistades, o una singular acumulación de títulos académicos considerados «excelentes». Esa relación causa-efecto queda atravesada por otra serie de variables, difícilmente aseguradas hoy desde una escuela tradicionalmente académica, como para que pueda usarse en términos de «paraíso prometido», es decir, como elemento motivador de aprendizaje y como control de conductas «desviadas». Éste es un recurso «caduco» que aún se utiliza en el discurso académico, constituyendo una referencia de escasa evidencia al «dios de la utilidad económica» (Postman, 1999: 42) y que de nuevo se está retomando como «narrativa» promotora del interés del alumnado (de ahí el recobrado prestigio que ha adquirido la vuelta al concepto más tradicional de «examen» y «repetición»). Hoy sabemos, sin embargo, que existe «una pérdida de legitimidad del sistema educativo en el seno del sistema social. Esa legitimidad perdida la obtuvo a través de la relación nivel de educación-nivel de renta-nivel de vida; hoy se profundiza la ruptura entre el sistema educativo y el sistema productivo» (Lundgren, 1988: 312). «De hecho, y a diferencia de lo que esperaban los reformadores y los teóricos de la expansión educativa, no parece haberse incrementado la relación entre el nivel educativo y el nivel de 'estatus' del empleo posterior. El nivel educativo, por sí mismo, sólo explica una parte de la variación de los salarios posteriores, en tanto que otras variables asociadas al origen familiar siguen teniendo notable importancia» (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 37-38). «... A pesar de su extendida popularidad, el dios de la utilidad económica es incapaz de crear razones satisfactorias para la escolarización» (Postman, 1999: 43).

de la vivencia de que el trabajo en grupo constituya una ocasión privilegiada para analizar problemas, buscar soluciones conjuntas, acordar planes de acción, desbloquear conflictos...

Se puede entender, desde la reflexión realizada, lo absurdo de seguir exigiendo del alumnado, en general, y del procedente de los sectores más marginales, en particular, la motivación, el interés y la conducta «disciplinada» de antaño. Esta exigencia se hace, como hemos señalado, en virtud de un pretendido «paraíso», cuya consecución –dada su complejidad– requiere, además, de otros muchos elementos que nada tienen que ver con la memorización de unos conocimientos, tradicionalmente académicos y de los que, en muchas ocasiones, se sienten culturalmente alejados. Este desajuste y esta frustración ante la imposibilidad de alcanzar ese «paraíso prometido» agravan un conflicto que, por otra parte, era tradicional en las instituciones educativas.

... la escuela no es simplemente un lugar donde se transmiten conocimientos y se distribuyen credenciales [...] a cambio de éstas, la institución exige que los alumnos acepten un control sobre su conducta. [Hoy los] niños y jóvenes no [se comportan como] simples seres indefensos ante unos 'todo-poderosos-profesores', como bien saben éstos por experiencia [...]. La enseñanza simultánea que se practica en nuestras aulas es especialmente sensible al desorden, y éste es el terreno en que los alumnos pueden hacer valer su poder. Quienquiera que haya observado una clase sabe que buena parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación y el mantenimiento de las condiciones de orden que se consideran necesarias para poder hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos (Fernández Enguita, 1998: 179-180).

La violencia, desde este análisis, aparece como la otra cara de la moneda del poder. Es el contrapoder que ejercen quienes, dentro de una estructura social, se consideran la parte más débil; en este caso, el alumnado. Mientras se siga manteniendo una jerarquía, en la que el poder de unos se ejerce sobre la base de la represión de los otros, está claro que estamos ofreciendo una cobertura ideal para el desarrollo «violento» de otro poder

contrario al anterior. Esta situación resulta muy atractiva para intentar «tocar poder» (Fernández Villanueva, 1998), utilizando el camino más rápido y menos costoso, tanto para dar salida a la rabia que ellos sienten, como para lograr los objetivos que consideran legítimos. Este camino rápido se hace a base de «ejercer la violencia». El alumnado que siente la presión de la autoridad jerárquica puede responder violentamente enfrentándose a los adultos, desarrollando conductas vandálicas, provocando daños materiales, convirtiéndose en absentista, promoviendo la disrupción en las aulas o lo que Moreno (1998a) llama las «prácticas ilegales» de copiar en los exámenes, tráfico de influencias..., que contribuyen a convertir los centros en «escuelas de pícaros».

Esto es otra evidencia más de la disfuncionalidad de las estructuras curriculares y organizativas, académicas y burocráticas, así como de su desarrollo en los centros, manteniendo un discurso de poder/sumisión, saber/ignorancia, cultura legítima/cultura ilegítima... Esta posición se convierte en caldo de cultivo para la aparición de una serie de «... estrategias de oposición [que] existen, prosperan y seguirán haciéndolo, [...] y que pueden percibirse cuando un grupo de estudiantes reclama el tratamiento de temas no incluidos en los programas oficiales, cuando tratan de poner coto a la autoridad de un profesor, cuando reclaman intervenir en los mecanismos de evaluación o cuando hacen oír su voz sobre temas de política educativa en su centro o en la sociedad global. [Estas estrategias de oposición] prosperarán a medida que se prolongue la edad de escolarización obligatoria y la institución se encuentre ante individuos más maduros, a medida que el discurso liberal-socialdemócrata sobre la escuela quiebre víctima de sus promesas incumplidas y a medida que la izquierda social y política comprenda que la escolaridad no es simplemente un bien en sí sino un objeto, y, sobre todo, un espacio tan sometido a la pugna entre fuerzas sociales como otro cualquiera» (Fernández Enguita, 1988b: 35).

Con el objeto de profundizar en la disfuncionalidad de la propuesta cultural académica para la promoción de la convivencia, recogemos unas observaciones de un trabajo de campo realizado por Anyon en 1981, en escuelas que escolarizaban alumnado perteneciente a distintas clases sociales:

LA RESISTENCIA COMO TEMA DOMINANTE. Un tema dominante que surgió en estas dos escuelas [se refiere, la autora, a dos escuelas elementales norteamericanas, de Nueva Jersey, a las que acudía población procedente de clases trabajadoras] era el de la resistencia de los estudiantes. Aunque en todas las escuelas de nuestro estudio [el estudio abarcaba tres escuelas más, una de clase media tradicional, otra, de nuevos profesionales, y una última, de altos directivos y grandes propietarios] aparecía una cierta resistencia, en las escuelas de clase trabajadora era una característica dominante de la interacción estudiante-profesor. En quinto curso se daba, a la vez, una resistencia activa y pasiva a los intentos de los profesores por imponer el currículo. A veces, se producía un sabotaje activo: alguien ponía un insecto en el pupitre de un estudiante; los chicos se tiraban de las sillas, desordenaban los libros o los olvidaban; se robaban pequeñas cosas unos a otros, y, a veces, interrumpían bruscamente al profesor. Cuando pregunté a los chicos durante las entrevistas por qué hacían esas cosas, dijeron: «*para hacer enfadar al profesor*»; «porque no nos enseña nada»; «nos castigan demasiado». Cuando les pregunté qué deberían hacer los profesores, dijeron: «enseñarnos más»; «tratarlos individualmente y ayudarnos»; «ayudarnos a aprender».

Los niños también desarrollaban una gran resistencia con un carácter más pasivo. A menudo se resistían no mostrando entusiasmo ni atención en las ocasiones en que el profesor intentaba hacer algo especial. Por ejemplo, en una de mis visitas, una profesora había encontrado algo que, según ella, era «agradable» y «diferente»: una tira cómica sobre signos de puntuación. Los niños, sin embargo, la miraron apáticamente y no respondieron con entusiasmo ni con agradecimiento. La profesora, entonces, les regañó por no «agradecérselo» y les dio una hoja con ejercicios de puntuación.

La resistencia pasiva puede verse también en algunas ocasiones cuando los niños no responden a las preguntas del profesor. Por ejemplo, simplemente se sientan mirando fijamente a la pizarra o al profesor mientras él o ella intentan sacarles la respuesta, cualquier respuesta. En una de esas ocasiones, la profesora me gritó sarcásticamente desde el otro extremo de la clase: «¡míre la motivación en sus caras!». En ocasiones, cuando finalmente los profesores estallan de impaciencia porque nadie «sabe» la respuesta, se puede ver cómo las sonrisas afloran a las caras de algunos estudiantes: les gusta ver al profesor enfadado y trastornado.

A menudo, los profesores se quejan de que a los estudiantes «no les importa» nada. Por ejemplo, una mañana, antes de empezar la jornada escolar, varios profesores estaban comentando el reciente vandalismo observado en la escuela. Parece ser que en los últimos años habían visto aumentados drásticamente los signos de descuido hacia el edificio de la escuela. Se habían producido incendios durante el verano en los remolques de segundo curso, y recientemente se habían roto las ventanas del edificio principal. Varios profesores dijeron que estaban seguros de que los vándalos eran los alumnos de quinto y de sexto. Un profesor observó lo poco que se preocupaban por la escuela. Otra profesora se volvió a mí y me dijo: «ya sabe, a muchos de ellos no les importa nada». Y a algunos ni siquiera les importa América. El último año, la clase de sexto se negó a cantar canciones patrióticas en su graduación. Dijeron: «¿qué ha hecho América por mí?». Bueno, sé que están equivocados. «Yo viví en el extranjero durante una temporada (como esposa de militar)» (Anyon, 1981: 571-573).

Este texto pone en evidencia, una vez más, que determinadas propuestas curriculares y actitudes docentes no son precisamente las respuestas más ajustadas para una reconducción educativa de esa resistencia que, según Anyon, se produce, sobre todo, en las instituciones educativas que escolarizan clases trabajadoras. Estas observaciones nos producen una gran inquietud, ya que estamos analizando, en esta monografía, la escolarización de un alumnado que, además de procedente de clases trabajadoras, forma parte, en algunos

casos, de grupos socioculturalmente marginales. Estos grupos exigen, según se desprende de lo expuesto, respuestas curriculares y organizativas radicalmente distintas. Es necesario, por tanto, desplegar otro tipo de prácticas profesionales de enseñanza, y es evidente que deben producirse en otros entornos organizativos con más posibilidades de modificación, flexibilidad y de ajuste a la realidad, mostrando un profundo respeto por la diferencia (Gimeno, 2002). Es urgente huir de propuestas rígidas, jerarquizadas y estereotipadas. Debemos encaminarnos en otra dirección. Fijar nuestro norte en ofertas mucho más comprensivas e insertas en culturas de escuelas que podamos considerar «esferas públicas democráticas» (Giroux, 1993). Siempre y cuando lo que queramos hacer es abordar realmente (en serio, con rigor) el tratamiento educativo de la violencia escolar y no sólo «maquillar» de alguna manera una realidad, «cambiando un poco para que en el fondo quede todo como estaba»²³⁹.

Paul Willis lleva a cabo en 1981 un estudio etnográfico (citado por Fernández Enguita, 1999c, y por Feito, 2002) con un grupo de alumnos de origen obrero y contrarios a cualquier tipo de norma escolar («los colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra. Fruto de dicho estudio llega a una serie de conclusiones²⁴⁰: (I) la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de subcultura desde este grupo de «colegas» es real; (II) el primer elemento de identificación cultural es su oposición a la autoridad del profesor que irá acompañado de un cambio en la vestimenta y peinado, dando lugar a un peculiar estilo de vida; elementos cruciales que le permiten contactar desde una posición más favorable con el sexo opuesto (la capacidad para atraer sexualmente al otro sexo está relacionada con la madurez que se le supone, por sus mues-

tras de poder enfrentarse a la autoridad del profesor y a los protocolos de vestuario establecidos); (III) otro rasgo de conducta del grupo es el de fumar; la mayoría fuma y lo suele hacer en la puerta de la escuela (fumar se valora como un acto de insurrección); (IV) junto al fumar se encuentra el beber (el hecho de beber constituye un claro elemento de distanciamiento con respecto a los profesores y al resto de alumnado obediente y respetuoso con la normas, al tiempo que se convierte en un elemento de traspaso a la madurez en la forzosa adolescencia que impone la escuela); (V) la oposición a la escuela se manifiesta en una lucha por ganar espacio simbólico y físico al ocupado por las conductas académicas de la institución escolar; (VI) el «escaqueo» es una manifestación del grado de control que ejercen sobre la propia conducta, una muestra de autonomía frente al adulto (llegándose a construir una jornada propia separada y distinta de la que ofrece la escuela); (VII) desafían lo escolar, recurriendo a las típicas actividades antisociales; (VIII) se manifiestan muy divertidos e interesados por las peleas, hablan continuamente de ellas y de la intimidación a otros alumnos.

Esta subcultura contraescolar, según Fernández Enguita (1998) y Feito (2002), procede de una cultura de origen obrero, manual, de acción y, por tanto, de rechazo de la otra cultura burguesa, clásica, «culta» e intelectual de las escuelas. *En las instituciones escolares los «colegas» necesitan de la diferenciación para ganar espacio simbólico, desplegando una serie de prácticas procedentes de su cultura de origen, con las que se sienten más hábiles. Prácticas culturales que, no consideradas valiosas por la cultura escolar, formarían parte de un modo de comportamiento considerado marginal. Así es transmitido desde la escuela, a través del despliegue de*

²³⁹ Conocida frase de G. T. di Lampedusa, de aparición reiterada en las pintadas de los muros de París durante las manifestaciones de «*mayo del 68*».

²⁴⁰ Aunque matizadas posteriormente por Jenkins (1983) las consideramos ilustrativas en el análisis de la disfunción del currículo académico, para el desarrollo de una escuela considerada como un comunidad democrática de convivencia y aprendizaje.

prácticas curriculares y organizativas propias de una cultura dominante y segregadoras de lo diferente. Estas respuestas de los «colegas» y la creación de una subcultura diferente serían beneficiosas para los grupos sociales de dominio, ya que supondrían, de hecho, una anticipación de la cultura de la fábrica o de la empresa de servicios. El desprecio que el grupo de «colegas» manifiesta por todo lo intelectual (considerado como algo «femenino» y rechazable) viene «como anillo al dedo» en una sociedad en la que el trabajador manual, el operario, tiene la consideración de «genérico» y, por tanto, de objeto laboral prescindible. No podemos olvidar que el currículo académico, tal y como se reivindica hoy con renovada insistencia, es el resultado de un proceso histórico de lucha por el control del poder político, económico y social. Su finalidad es la de lograr mantener un determinado orden. El currículo y el sistema escolar es un constructo teórico y de acción que permite la legitimación de un concepto de sociedad frente a otro, y hará lo imposible para mantenerse.

Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840, magníficamente descrito por Thompson (1977). La década de 1830 fue crucial. A comienzos de la misma había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado, existía una amplia red de instituciones obreras fuertemente asentadas con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media, una red que había generado eso que Gramsci llamaría «intelectuales orgánicos». En este sistema educativo «radical» habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas cartistas y owenistas, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión. [...] Paralelamente al sistema educativo radical existía otro sistema constituido por las conservadoras escuelas dominicales, las escuelas de fábrica... (Sharp, 1980). Su objetivo era educar a los trabajadores en los hábitos de orden y respeto a la autoridad y a la propiedad. Finalmente, y no sin coacción, se impuso el

sistema educativo burgués, arrinconando definitivamente el currículum que se impartía en las escuelas obreras (Feito, 2002: 20-21).

En España podemos recurrir, de igual manera, a ejemplos de esta lucha que apuntamos. Es el caso del enfrentamiento mantenido desde los presupuestos racionalistas, anticlericales y antiestatales de la Escuela Moderna, fundada en 1901 por Francisco Ferrer i Guardia, contra la escuela monárquica, tradicionalista y católica del momento. Una escuela moderna que se extendió por los ateneos obreros, los sindicatos y las agrupaciones anarquistas de la época, y que se oponía a la escuela clerical y «nacional». Ferrer i Guardia, al fundar la escuela racionalista, consideraba necesario que los niños y niñas tuvieran una formación integral libre de dogmas políticos y religiosos, mixta (algo muy mal visto por amplios sectores de la sociedad, y sobre todo por la Iglesia, que consideraba que niños y niñas no debían educarse juntos, ni recibir el mismo tipo de educación) y en contacto con la naturaleza. La Escuela Moderna consideraba entre sus principios básicos la coeducación entre sexos y entre clases, marcando, ya entonces, que el principio de igualdad es el punto de partida para consolidar una futura transformación de la sociedad.

La evidente falta de funcionalidad ética del currículo académico y de su posible desarrollo docente, respecto de los intereses y modos de acercarse a la realidad de nuestros niños y jóvenes (sobre todo, en el caso de poblaciones escolares procedentes de contextos sociales y culturales más desfavorecidos) consideramos que ha sido suficientemente mostrada. No obstante, no podemos dejar de señalar algunas otras aportaciones, como las de Soler (2000: 161), responsable, entre otros, del desarrollo actual del movimiento de las escuelas aceleradoras, quien afirma:

Una de las categorías explicativas del abandono escolar es la que se refiere al conflicto entre las experiencias en las escuelas secundarias tradicionales y las necesidades personales de desarrollo de los jóvenes. Los adolescentes necesitan desarrollar su independencia y la

sensación de que actúan por sí mismos, para que puedan ejercer cierto control sobre lo que ocurre en sus vidas. Algunos estudiantes son capaces de amoldarse a un entorno rígido, mientras que otros necesitan flexibilidad [...] algunos estudiantes necesitan el abrigo de una comunidad escolar que los cuide para poder prosperar (Noddings 1984), o buscan esa comunidad fuera del colegio. Por el contrario, las escuelas tienden a ser autoritarias, dejando poco espacio para la actuación personal. Tienden a ser rígidas, y a menudo carecen del calor personal. Tal vez sea mejor considerar que el grado de participación en el colegio y el apoyo del colegio a las necesidades personales y escolares constituyen algo así como un factor general que nos puede servir para predecir si el alumnado va a proseguir los estudios o los va a abandonar prematuramente.

Citamos también las reflexiones de Connell (1997: 51), valedor del movimiento de «justicia escolar» y con gran experiencia en el análisis de la atención educativa que se suele prestar a los grupos socialmente más desfavorecidos:

La selección y orientación según capacidades, éxito y fracaso académicos, son condiciones importantes para que se produzca una masculinidad contestataria, que se manifiesta con claridad en los «problemas de disciplina» de las escuelas de la clase trabajadora.

Según lo que acabamos de argumentar, parece que los referentes tradicionales ya no «funcionan». Los profesionales de los centros necesitan otros argumentos, otras posiciones teóricas y otras actitudes que permitan la construcción de espacios democráticos de convivencia. Es necesario dar cabida a nuevos estilos y a nuevos modos de acercarse a la realidad y a las necesidades de niños y jóvenes. Esto no se consigue –a la luz de los análisis precedentes– en instituciones con un currículo académico y con estructuras organizativas jerarquizadas. Los profesionales necesitan incorporar nuevas actitudes, creencias y habilidades docentes con las que poder discernir el tipo de cultura con la que accede el alumnado a las escuelas, comprender las nuevas referencias en torno a las cuales el adolescente va construyendo su identidad personal

(publicidad, juegos de rol, videojuegos, «cómic», cultura de la estética del cuerpo, música, moda, revistas, cine, colecciones...) y elaborar alternativas éticas. El profesorado necesita participar colectivamente de un marco curricular, organizativo y profesional que le permita –como adulto– poder interpretar el mundo en el que hoy vive el alumnado. Mirar profesionalmente a los adolescentes como portadores de identidades que requieren espacios para mostrarse y comunicarse y no la reducción de ser considerados un mero cometido de la tarea docente (Rogerio, 2001).

3.3.1. El currículo académico, el fracaso escolar y los problemas de disciplina

Avanzando en nuestra argumentación, profundizamos algo más en algunos componentes significativos de la disfuncionalidad del currículo académico. Nos detenemos en el análisis de ese *círculo perverso* que, de hecho, se produce entre *currículo académico* (el actualmente presente en nuestros centros), *fracaso escolar* y *problemas de disciplina*.

Son abundantes las razones y datos que lo ponen en evidencia. Sin detenernos en los trabajos de las llamadas teorías de la reproducción y del capital cultural (Althusser, 1980; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu, 1973; Bernstein, 1971; entre otros), citaremos por ejemplo, el estudio financiado por la Fundación La Caixa y realizado por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), que constata cómo «los mayores problemas de conducta se concentran en quienes más suspenden. En Primaria, las diferencias claras se dan entre los que ‘no suspenden’ ninguna asignatura o suspenden una y el resto. En ESO, se destacan del resto los que suspenden cuatro o más, prácticamente con el triple de estudiantes que han recibido apercibimientos. [...] los peores académicamente son los peores en cuanto a conducta».

Si singularizamos aún más este círculo (*currículo académico* / *fracaso escolar* / *problemas de disciplina*) con la incorporación de la

TABLA 11. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA FUNCIONALIDAD PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA DEL CURRÍCULO ACADÉMICO Y EL CURRÍCULO COMPREHENSIVO

Currículo académico	Currículo comprehensivo
El currículo académico pretende constituirse en un sistema de disciplinas autónomas e independientes predominantemente determinado por la lógica interna y la epistemología de cada disciplina.	El currículo comprehensivo pretende constituirse en un conjunto de aprendizajes básicos y fundamentales, globalizados e interdisciplinarios, seleccionados para lograr todos los fines de la educación básica, predominantemente caracterizados por centrarse en el aprendizaje del alumnado y en su momento evolutivo, por el desarrollo de la justicia escolar y la respuesta a las exigencias del medio sociocultural.
El currículo académico tiene un carácter marcadamente propedéutico en orden al desarrollo posterior de cada disciplina. En los proyectos curriculares de las etapas inferiores se reduce la extensión de los contenidos, pero se conserva la estructura. En consecuencia, la educación básica se concibe como un conjunto de iniciaciones instructivas en las distintas disciplinas. Los demás fines de la educación quedan en un segundo plano. Los requerimientos del aprendizaje de cada alumno están ausentes. El momento evolutivo tiene alguna influencia en la simplificación de los contenidos y en la metodología, pero cuidando de no perjudicar el carácter propedéutico.	El currículo comprehensivo tiene, al mismo tiempo, un carácter terminal y un carácter propedéutico para avanzar en el logro de los fines de la educación básica, no en la ampliación de las disciplinas. El momento evolutivo de los alumnos impregna los objetivos, los contenidos, las metodologías y el deseo de justicia, ya que tiene una intencionalidad marcadamente compensadora de las desigualdades culturales y de prevención de las dificultades de convivencia y de aprendizaje y de atención a las necesidades educativas especiales. Tiene la posibilidad de ajustarse a los condicionamientos y exigencias del medio sociocultural.
El currículo académico es esencialmente selectivo. No está pensado para atender a la diversidad del alumnado, sino para ir seleccionando a los más capacitados. El currículo académico se convierte en vara de medida para calificar a los niños y adolescentes, para clasificarlos como capacitados o discapacitados, como listos y torpes, como motivados o desmotivados y para separarlos en grupos e itinerarios distintos con currículos diferentes. Le es muy difícil –a veces no lo pretende– tener en cuenta los fines de la educación básica y el resto de referentes necesarios del currículo (justicia escolar, ajuste sociocultural, etc.).	El currículo comprehensivo es esencialmente integrador. Se opone a la segregación temprana de los alumnos en centros o secciones diferentes dentro del mismo centro con distintos itinerarios de aprendizaje. Pretende, sin embargo, la integración del alumnado en el mismo centro, en los mismos grupos y con el mismo currículo, o uno troncal, pretendiendo que todos se sientan iguales en dignidad, libres y solidarios, evitando la dualización entre ciudadanos de primera y de segunda categoría, entre privilegiados y marginados.
El currículo académico se mitifica como un valor absoluto, intangible e irrenunciable que no permite la adaptación a las diversas capacidades, intereses, motivaciones, carencias culturales y ritmos de aprendizaje de los alumnos, por el peligro que puede suponer de autodestrucción. Exige, fundamentalmente, una formación inicial universitaria y una formación en ejercicio centrada en el progresivo conocimiento de la materia o en los modos de transmitirla.	El currículo comprehensivo se ha ido configurando como una herramienta versátil y flexible, que implica, además de los aprendizajes comunes, una oferta de aprendizajes opcionales diversificados y, sobre todo, una diversificación didáctica. Es un modelo muy exigente para el profesorado, y sólo es posible si el profesorado dispone de una correcta formación psicopedagógica inicial y permanente.

Currículo académico	Currículo Comprehensivo
El currículo académico , por su estructura lógica, es poco flexible y versátil para atender a la diversidad de los alumnos.	El currículo comprehensivo , cuanto más intenta adaptarse a la diversidad de los alumnos, más se perfecciona y crece más su carácter integrador.
El currículo académico organiza cursos académicos como unidades temporales básicas de aprendizaje.	El currículo comprehensivo prefiere ciclos como unidades temporales básicas de aprendizaje.
El currículo académico propicia el uso de las lecciones magistrales como medio más adecuado para transmitir los contenidos y la lógica interna de las disciplinas, conlleva una metodología predominantemente expositiva. El aprendizaje por descubrimiento y el trabajo cooperativo son bastante incompatibles con la extensión de los programas.	El currículo comprehensivo pone el acento en la metodología activa, el autoaprendizaje, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo cooperativo y solidario.
El currículo académico propicia el individualismo docente de los especialistas y dificulta el trabajo en equipo.	El currículo comprehensivo exige el trabajo en equipo de los docentes que, además de especialistas, deben ser generalistas en los contenidos y modos de proceder en las etapas de la educación básica.
El currículo académico dificulta la realización de proyectos globalizados e interdisciplinarios.	El currículo comprehensivo da la primacía a la realización de proyectos globalizados e interdisciplinarios.
El currículo académico no permite de modo habitual la presencia simultánea de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad de los alumnos.	El currículo comprehensivo se beneficia de esa presencia.
El currículo académico pretende que el alumnado se adapte a él.	El currículo comprehensivo pretende adaptarse al alumnado.
El currículo académico prima las informaciones culturales pragmático-descriptivas, que modelan, configuran y transforman nuestras convicciones y creencias acerca del mundo físico, del mundo social y del mundo personal. Relega a un segundo plano las informaciones culturales pragmático-procedimentales, que configuran nuestros modos de hacer, de producir y de comportarnos, y las informaciones culturales pragmático-valorativas que configuran nuestros sistemas de valores y nuestras actitudes valorativas y preferenciales.	El currículo comprehensivo pretende dar una importancia equivalente a los tres tipos de informaciones culturales, o, en todo caso, prima las informaciones culturales procedimentales y valorativas.

Fuente: Domínguez (2001b).

variable *grupos sociales desfavorecidos*, podemos hacer un análisis comparativo (basado en el ya citado trabajo de Domínguez, 2001b) de las posibilidades que, para romper

este círculo y permitir la reconstrucción de prácticas más justas y funcionales para los grupos de escolares más desfavorecidos, tiene una oferta curricular única y académica

(Connell, 1997, la llama «Currículum Académico Competitivo») frente a otra «común» y «democrática» dentro de un modelo de escuela «comprehensiva». (véase tabla 11).

Las diferencias entre uno y otro currículo son claras. Se podrán discutir –argumentando a favor o en contra de las afirmaciones que se hacen– pero lo que sí parece claro es que ofrecen distintas posibilidades de flexibilización y ajuste, de atención a la diversidad, de respeto a la diferencia y de ruptura del círculo perverso formado por: *tipo de exigencias curriculares / fracaso escolar en grupos socialmente desfavorecidos / problemas de disciplina*.

La potencialidad del modelo curricular comprehensivo es indiscutiblemente superior en lo referido a su capacidad para: (I) atender a las necesidades singulares del alumnado; (II) facilitar la constitución de grupos de docentes que coincidan en objetivos y tareas centradas en los problemas de los estudiantes; (III) impregnar a la institución de respeto hacia la diferencia, y (IV) comprender situaciones personales y culturales de partida, evitando vio-

lentarlas y dando oportunidades de cooperación entre iguales y *al desarrollo de conductas solidarias*.

Un currículo basado en un planteamiento comprehensivo, en el concepto de una escuela «común», nos acerca a ese modelo de escuela como comunidad democrática de convivencia y aprendizaje que consideramos la vía de disolución de la, a veces enconada, violencia escolar. Hacemos una mención especial a una de las conclusiones –fundamentadas en otro orden de argumentos– ofrecidas por Connell (1997: 22): «la calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen, la calidad de la educación de todos los demás se degrada». Giroux (1993: 274) añade: «La idea de una política y un proyecto de posibilidad se fundamenta en la idea de Bloch de que ‘en el derecho natural el punto de vista de las víctimas de cualquier sociedad debe siempre ofrecer el punto de partida para la crítica de esa sociedad’. Una política de esta índole transforma las escuelas

TABLA 12. CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO. ENCUENTRO DE DIVERSIFICACIÓN (1999). COSLADA (MADRID)

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA ACUMULADA

La valoración de la experiencia acumulada en nuestro trabajo con el programa de diversificación curricular es **muy positiva**. Como aspectos que hay que destacar, señalamos los siguientes:

- Las ventajas que ofrece el trabajo en pequeños grupos. Este método de trabajo aporta numerosas ventajas, entre las que queremos destacar las siguientes:
 - Permite una mejor detección de las dificultades que presenta el alumnado.
 - Hace posible una adaptación del programa, y por supuesto de la metodología, a las dificultades concretas de cada alumno/a o grupo de alumnos.
 - Se establece una buena relación entre el profesorado y el alumnado.
- El programa permite desarrollar un currículo abierto. Las programaciones se pueden flexibilizar en función del grupo de alumnos. Las características del programa permiten metodologías cambiantes respecto a los grupos ordinarios y respecto al propio grupo. Asimismo, es posible establecer la retroalimentación de los procesos.
- El trabajo en los grupos de diversificación provoca en el profesorado una satisfacción en el aspecto profesional que difícilmente se alcanza en los grupos ordinarios. Resulta una experiencia muy gratificante constatar el progreso de la mayoría de los alumnos que accede al programa.

El *aspecto positivo* en el que queremos hacer hincapié es que podemos constatar que el programa contribuye enormemente a paliar el fracaso escolar y personal de los alumnos que acceden. Observamos con satisfacción que la mayoría de nuestros alumnos consigue una mejora en su autoestima, así como un progreso tanto personal como académico. Como prueba, queremos destacar el alto número de alumnos que consigue alcanzar el título de graduado en Secundaria y que, en muchos casos, continúa con sus estudios.

Como **aspectos negativos** apuntamos los siguientes:

- En la mayoría de los centros hay conflictos a la hora de seleccionar al alumnado que debe acceder al programa. En ocasiones no hay acuerdo con el perfil adecuado que deben presentar estos alumnos, y en otras se utilizan criterios meramente intuitivos.
- Aunque se valora positivamente la mayor sensibilización de la comunidad escolar frente al hecho de la diversidad, también queremos destacar que en ocasiones existe una infravaloración del programa, tanto por parte de algunos profesores, como de algunos alumnos. Consideran a los alumnos de diversificación como grupos «aparte» y a veces resulta complicado integrarlos en los grupos ordinarios y en la propia marcha del Instituto. Muchos miembros de la Comunidad Escolar desconocen las características del programa y, aun así, consideran injusto que estos alumnos obtengan el mismo título que el resto.
- En nuestra opinión, la falta de normativa clara y concreta sobre el programa de diversificación provoca una excesiva dependencia del equipo directivo del centro en el que se llevan a cabo. En muchas ocasiones el programa funcionará peor o mejor en función de que el equipo directivo lo apoye o no. Esta falta de apoyo real en muchos centros se traduce en una serie de deficiencias, entre las que destacamos las siguientes:
 - No se solicita profesorado de ámbito.
 - Las plazas de ámbito se adjudican a los últimos profesores que llegan al centro.
 - Los grupos de diversificación no cuentan con aula propia, ni material, ni presupuesto, en muchas ocasiones.
 - No existen horas de coordinación para el equipo educativo de estos grupos.
 - No existe posibilidad de coordinación entre el profesorado de ámbito y el resto de áreas que cursan estos alumnos

Por último, queremos destacar la falta de formación inicial de parte del profesorado que accede a la diversificación curricular, lo que, unido a la ausencia de materiales adaptados a este tipo de programas, provoca un gran desconcierto en aquellos profesores que acceden por primera vez al programa.

Fuente: CPR de Coslada (1999): I Encuentro de Diversificación.

en lugares en torno a los cuales se deben librar luchas en nombre del desarrollo de un orden social más justo, humano y equitativo, tanto dentro como fuera de las escuelas».

Lo que acabamos de afirmar tiene, también, el respaldo del profesorado que se ha dedicado con cierto interés al desarrollo de propuestas comprensivas. En el I Encuentro de Diversificación, realizado en la localidad de Coslada (Madrid), en septiembre de 1999, 300 profesores de Educación Secundaria de distintos institutos públicos, después de un

análisis de resultados sobre la aplicación de los Programas de Diversificación Curricular, manifestaron en las conclusiones de los grupos de trabajo (véase tabla 12).

A partir del análisis realizado, podemos volver a preguntarnos ¿cómo es posible que las instituciones educativas no vayan acercándose paulatinamente, en sus prácticas, a un modelo curricular cada vez más comprensivo, más centrado en el estudiante, y más «justo»? Hay algunas respuestas: unas tienen que ver con el mantenimiento de determinados valores

dominantes, y otras –a modo de correlato–, con las ideas y actitudes de los profesionales y de las instituciones responsables de la planificación y el desarrollo curricular; a ello dedicamos el siguiente apartado.

3.3.2. El difícil cambio del currículo académico

A partir del análisis sociológico de las funciones de la escuela, conocemos la «función clasificadora» y socializadora de la fuerza de trabajo que ha cumplido tradicionalmente y cumple el currículo académico. Función igualmente «esencial», en estos momentos, en una sociedad globalizada en lo financiero y en los modos de producción. Esta sociedad necesita mano de obra diferenciada para hacer tareas significativamente distintas (recordemos los dos tipos o categorías de trabajadores que se utilizan en la «sociedad de la información»)²⁴¹. Esta función clasificadora de la escuela ya fue mostrada desde la investigación surgida dentro del ámbito de la sociología de la educación y del trabajo dando lugar, por ejemplo, al llamado «principio de correspondencia» de Bowles y Gintis (1981). Desde esta posición se considera que «la escuela produce una socialización adecuada para una integración no conflictiva en el mundo del trabajo. A quienes sólo han cursado Educación Primaria se les exige una obediencia prácticamente ciega. El grado de autonomía en el trabajo se incrementa para quienes ejercen actividades laborales para las que se exige Enseñanza Secundaria. El grado máximo de autonomía lo disfrutaban quienes ejercen actividades, para las

que se requiere educación superior. Siguiendo la terminología kantiana, se exige en función de las credenciales educativas, respectivamente, obediencia debida, obediencia querida y autonomía moral» (Feito, 2002: 25). A este principio podemos añadir el concepto, puesto de manifiesto, entre otros, por Foucault (1979 y 1985), sobre la relación *entre saber y poder*. Foucault argumenta que los saberes científicos no sólo están sometidos a continuas revisiones, rectificaciones y reformulaciones (por tanto, no son certezas), sino que son también el producto de intereses, violencias y resistencias.

En su interior anida la pesada y siempre coactiva materialidad. Las ciencias consideradas más puras y más duras no existen en estado puro, entre otras cosas porque el ser en sí, y correlativamente el conocimiento en sí, no son sino espejismos antropocéntricos de determinados agentes que, liberados de las urgencias materiales, pueden proyectar sobre los hombres y las cosas la fría y distante mirada de los dioses (Álvarez-Uría, 1992: 2).

Representantes de la denominada nueva sociología de la educación –entre ellos autores como Young– mostraron que la selección, organización, distribución y transmisión de los conocimientos en las escuelas no pueden ser explicadas sin referirse a los grupos que tienen poder en la sociedad. No cabe duda de que este tipo de análisis –al igual que algunos de los pioneros y fecundos trabajos de Bernstein– presenta conexiones con los trabajos de Foucault sobre las relaciones existentes entre saberes y poderes. El lenguaje del enseñante y de la cultura académica –por no mencionar los contenidos (Connell, 1997)²⁴²–

²⁴¹ La educación es la cualidad crucial para diferenciar los dos tipos de trabajadores que se generan en esta sociedad: el «genérico», asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación que, pudiendo ser remplazado por máquinas o por cualquier otra persona, es prescindible individualmente, aunque colectivamente imprescindible para el proceso de producción, y que constituye una fuerza de trabajo temporal, y el trabajador «autoprogramable», que incorpora el conocimiento y la información, posee educación y puede reprogramarse para el desarrollo de las tareas –en cambio constante– del proceso de producción; es una fuerza de trabajo permanente (Castells, 1998, Vol. I: 375).

Por otra parte, Michea (2002: 10) afirma:

«Con las dos décimas partes de la población activa se podría mantener la actividad de la economía mundial. [...] ¿cómo mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante, cuya inutilidad habría sido programada por la lógica liberal?».

²⁴² R. W. Connell, en su trabajo *Escuelas y justicia social*, defiende una tesis que debería hacernos reflexionar: los individuos procedentes de culturas marginales tienen menos capacidad de adaptación a la cultura de elite, que no es la suya y parten de

soporta un conjunto de elementos simbólicos y formatos de comunicación tremendamente alejados de los códigos más restringidos de las culturas marginales (Bernstein, 1971). Es decir, los previos cognitivos y los formatos de comunicación del profesorado y los de algunos sectores del alumnado están a distancias abismales. Las manifestaciones de esa distancia son: el fracaso escolar sistemático, casi endémico, que, a su vez, genera más violencia, y el fenómeno que algunos llaman (a nuestro juicio de una manera éticamente irresponsable) «objeción escolar»²⁴³.

Estos resultados de la investigación sociológica no suelen ser conocidos por la población en general, y se tachan de «ideológicos», desde la posición rígida y normativa del currículo académico que, basándose en una pretendida objetividad, eleva a legítimo y único el conocimiento que transmite. Como sus defensores argumentan, lo académicamente científico no es ideológico. Argumento que hoy día está lo suficientemente desenmascarado. Leamos, por ejemplo, las *Conclusiones de la Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia*, celebrada en Santo Domingo, en 1999, y promovida por la OEI-UNESCO, en donde entre otras consideraciones se expone:

La creciente brecha de conocimientos entre los países desarrollados y los países en desarrollo implica que casi todo el esfuerzo científico mundial se concibe desde y para los países desarrollados. Éste es un problema fundamental cuyo estudio y corrección debe privilegiarse (6).

Por lo tanto, modificar sustancialmente el currículo de las escuelas sería abandonar el prin-

cipio y la práctica de selección que asumen. Nos parece que en una sociedad financiera, como la actual, no prendería fácilmente este propósito. Desde aquí surge uno de los elementos de explicación de las dificultades reales, que no retóricas, para cambiar el currículo tradicionalmente académico de las escuelas.

De ahí que sigue existiendo, manteniéndose y reforzándose la identificación de las instituciones educativas con la llamada cultura «cultura», la más prestigiada. Quizá porque, a corto plazo, otorga seguridad a sus profesionales. Les permite formar parte de la corriente principal de la cultura (aquella que posee mayor consideración social) convirtiéndose oficialmente en sus garantes.

Como consecuencia de lo anterior, es hasta cierto punto comprensible una defensa desde las instituciones educativas de la citada identificación académica. Lo que no se dice es que, al reforzar dichos saberes oficiales, se agudiza la negación de los otros saberes y que las instituciones se vuelven incapaces para asumir las diferencias. Las escuelas pasan a convertirse en lugares refractarios a las minorías étnicas y culturales y a esa mayoría de niños y niñas procedentes de las clases más desfavorecidas. No es extraño, por tanto, que desde las poblaciones más marginales se manifieste un rechazo a la escuela. Rechazo a una cultura de imposición que niega a sus culturas de origen el derecho a la existencia. Según el *Informe del Ayuntamiento de Madrid sobre el Absentismo Escolar*, correspondiente al periodo de septiembre-diciembre de 2001, en los barrios con población más marginal (Puente de Vallecas, Villaverde y Carabanchel), las tasas de absentismo alcanzan cifras de 22,27%, 10,65% y

una posición enormemente más precaria; si quisiéramos realmente integrar a estos grupos marginales ¿por qué el currículo no se construye en base a esa cultura marginal? De ese modo, será el alumnado procedente de los grupos de elite el que se acercaría, a través de la escuela, al conocimiento, uso y valoración de esa otra cultura y no al contrario. En realidad parten de una mejor posición para poder hacerlo.

²⁴³ El Director General de la Alta Inspección afirma en un debate sobre la «diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria» celebrado en 1998:

«(...) una de las causas del problema de la convivencia en las aulas es la estructura de educación obligatoria hasta los 16 años. Estamos de acuerdo en la legitimidad de la obligación a ofrecer a todo ciudadano la posibilidad de recibir una educación básica. Otra cosa es la imposición de escolarización. Lo que tendría que existir es la obligación de ofertar educación a una determinada edad para los poderes públicos. Si se unen las dos variables, no puede extrañarnos que aparezca lo que alguien ha llamado el objeto escolar» (Escudero, 1998: 6).

10,26%, respectivamente; mientras que en los barrios de distritos tradicionalmente más dotados de servicios y con el precio más elevado de compra de vivienda como Retiro, Moncloa-Aravaca, Chamartín y Salamanca, las tasas de absentismo son del 0,38%, 0,5%, 0,90% y 2% respectivamente²⁴⁴.

Esta absoluta identificación de la escuela y de sus profesionales con la cultura «culta» se sigue defendiendo precisamente en un momento en el que se insiste en la necesidad y en el valor que, para el aprendizaje, tienen el resto de competencias aprendidas y procedentes de otras culturas y contextos que no son los académicos. Y esto desde organismos y programas internacionales (UNESCO, PNUD, CCEE, OCDE...), desde encuentros internacionales (Conferencia de Jomtien en 1990, Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia en 1999, Foro Mundial de la Educación de Dakar en 2000, Encuentro del Consejo de Educación de las Comunidades Europeas en Lisboa, 2000) y desde corrientes de ideas con las de Educación Para Todos (EPT) que, manifestadas en Jomtien, tenían y tienen mentores en Freire, Giroux, Macedo, Slavin, Soler, Darling-Hammond, el grupo CREA, F. Sanz, J. Torres, A. Guarro, el grupo FIES... La validación social de los aprendizajes adquiridos, independientemente de cómo, cuándo y con quién se hayan aprendido, es hoy una necesidad que es imprescindible abordar en la actual sociedad de la información, si es que queremos una comunicación abierta y democrática. De hecho, la satisfacción de esta necesidad se convierte en el objetivo de algunos de los proyectos de investigación que hoy surgen en el seno de la Comisión de las Comunidades Europeas, como es el caso del Proyecto APEL (Acreditación de la Experiencia Previa). La absoluta identificación tradicional de la escuela y de sus profesionales con la cultura académica es un claro obstáculo para avanzar

en la construcción de un currículo democrático alternativo, base para una escuela considerada como una comunidad de convivencia y aprendizaje. El currículum académico conlleva, además, otra serie de condicionantes del aprendizaje, como es la incorporación de un determinado modelo de organización del centro y de las enseñanzas, una determinada codificación y control del espacio, del tiempo y de las actividades... *Estas prácticas organizativas, herederas de un orden social anterior, han pretendido asegurar un sometimiento constante de los sujetos*, cuando sabemos que tanto el absolutismo político como el pedagógico resultan difícilmente compatibles hoy con los valores democráticos. Estos gestos organizativos que conlleva el currículum académico tienen que ver con lo que algunos autores (Álvarez-Uriá, 1992: 5) han denominado conductas de «clausura», a las cuales están ligadas las instituciones educativas. La clausura demarca un territorio, lo cierra sobre sí mismo, lo separa de la comunidad para formar una comunidad separada.

El modelo o paradigma de institución cerrada es el convento. Existen claras analogías entre los centros escolares y esos espacios de reclusión que se perpetúan en gran medida gracias a todo un entramado de degradación del yo de los internos. Una de esas claras analogías es el espacio cerrado, la clausura. En los siglos XVI y XVII, eclesiásticos como San José de Calasanz y el padre Juan Bautista de La Salle crearon escuelas para niños pobres, retomando muchos elementos de la pedagogía jesuítica y del orden conventual. En esas escuelas, que son el antecedente de la escuela pública, debía reinar un orden piramidal sancionado por reglamentos de régimen interno y una estricta disciplina, espacios compartimentados, secuenciación del tiempo a golpes de campana, codificación de los gestos y del cuerpo, importancia del ejercicio –ejercitarse en la virtud y en las buenas letras–, importancia del silencio, la compostura, el examen, las relaciones de subordinación y dependencia, la promoción de las virtudes de la castidad y la obediencia. [...] Es

²⁴⁴ Véase Mena (2002: 12).

cierto que en las escuelas de hoy las cosas han cambiado —en muchos casos los crucifijos han sido sustituidos por el retrato de los monarcas—, pero las herencias conventuales siguen siendo perceptibles, y de todas ellas *la clausura, el aislamiento del exterior, es quizá la analogía que más se perpetúa con unos efectos decisivos tanto para la organización de los centros como para la transmisión de los saberes. [...] ¿Cómo es posible que las instituciones cerradas, que tanto se generalizaron durante el antiguo régimen, en perfecta consonancia con un orden político autoritario, se hayan perpetuado también en las sociedades democráticas? ¿Cómo es posible que, una vez demolidas las bastillas en nombre de las libertades, éstas hayan sido reconstruidas también en nombre de la misma libertad? La respuesta es preciso buscarla en un nuevo tipo de legitimidad que difiere de la legitimidad tradicional y de la carismática y legal: la legitimidad técnico-científica. Nuevos saberes, avalados por la aureola de la cientificidad, apuntalaron viejos sistemas de poder. Mientras se perpetúen las instituciones totales, mientras subsistan, diseminados por nuestras sociedades, esos archipiélagos de absolutismo, en fin, mientras la formación de las futuras generaciones implique obligatoriamente el paso por una cuarentena moral, el enclaustramiento y la privación de libertad, pervivirán en nuestras sociedades los viejos rasgos del autoritarismo.*

A lo anterior, y con el fin de seguir mostrando claves sobre el difícil cambio del currículo en las escuelas, es preciso añadir, también, el significado de la *norma sancionadora* que como práctica de poder ejercen las instituciones educativas y que se pone de manifiesto a través de la corrección y la sanción referida «al tiempo (retrasos, ausencias); a las actividades (falta de atención, falta de celo); a la manera de ser (mala educación, desobediencia); a las formas de hablar y el tono de voz (insolencia, murmullos, cuchicheos); a las formas de presentar y representar el cuerpo (gestos no conformes, suciedad, zafiedad); en fin, a la sexualidad (inmodestia, indecencia, procacidad)», pero que su máxima expresión se encuentra en la rutina más requerida y constitutiva del currículum académico, nos referimos al «exa-

men», en donde, no sólo, se asienta el papel jerárquico entre el profesorado, su saber y su poder, respecto del alumnado y su cultura previa, sino que, además, mediante el «examen se hace un caso de cada alumno. El examen contribuye a jerarquizar a los alumnos y, sobre todo, los singulariza, los individualiza, permite conferir a cada estudiante una nota, una cifra, un valor que indica el grado alcanzado en el aprendizaje, sus conocimientos y aptitudes, en fin, permite otorgar a cada sujeto una calificación que da cuenta de su verdadera valía. El examen, con la coartada de evaluar conocimientos, en realidad jerarquiza a los sujetos, contribuye a conformar personalidades, otorga a los alumnos un rango; en fin, destruye la posibilidad misma de un trabajo colectivo en régimen de cooperación, ya que ha sido creado como un instrumento destinado a distinguir, separar, excluir. El examen introduce en la escuela la lógica del 'sálvese quien pueda', pero con la particularidad de que, al tratarse de un mundo cerrado y fuertemente codificado, no hay escapatoria posible. Cada sujeto será situado perfectamente en una escala que va desde la 'matrícula de honor', hasta el 'pelotón de los torpes'» (Álvarez-Uriá, 1992: 6).

Lo que hemos expuesto sobre las prácticas acuñadas desde el currículo académico sintoniza e identifica a la inmensa mayoría del profesorado de Educación Secundaria —y parte del profesorado de Educación Primaria—. Es evidente que *la tradición formativa de la que procede el profesorado, su experiencia vital —como alumnos en las distintas etapas educativas— y sus prácticas docentes han estado absolutamente determinadas por proyectos curriculares académicos.* Es entendible, por tanto, que el profesorado piense en el currículo académico como la única y la mejor de todas las posibilidades de desarrollo de su tarea docente. El profesorado tendría muchas dificultades para admitir alternativas.

El currículo hegemónico vigente, el currículo académico competitivo (Competitive Academic Curriculum - CAC) [...] guarda una estrecha relación con la carrera profesional de los docentes. Después de todo, los profesores son personas a las que les ha ido bien con este currículo; esto es importante para su forma de entender el conocimiento, para su selección y para su formación. La jerarquía de las instituciones, característica tan importante del mundo educativo occidental (escuelas primarias, secundarias, escuelas universitarias y universidades), va unida íntimamente al diseño jerárquico del currículum académico competitivo (Connell, 1997: 88).

En el profesorado especializado en asignaturas esta resistencia al cambio curricular se acrecienta aún más, según Domínguez (2001c: 28), «por tres razones básicas: a) su especialidad perdería autonomía; b) les obligaría a trabajar en equipo con otros compañeros, perdiendo autonomía en la gestión del conocimiento; c) les plantearía nuevas exigencias en la planificación y desarrollo del trabajo docente».

Una vez realizado este análisis, estamos en condiciones de entender que sustituir el currículo académico por un currículo comprensivo, a pesar de ser una necesidad democrática y de justicia, es una tarea difícil «teniendo en cuenta el profundo arraigo del currículo académico en el sistema educativo español y en la mentalidad de los responsables políticos de la educación, de los profesores y de los padres; sustituirlo por un currículo comprensivo, globalizado e interdisciplinar, integrado e integrador, es una tarea ardua y compleja» (Domínguez, 2001c: 23). Lo que no quita ni un ápice de legitimidad a la aspiración de promover espacios de reflexión profesional para su transformación. A esta tarea, y asumiendo un «compromiso intelectual y ético», hemos pretendido colaborar desde nuestra cotidiana tarea asesora y desde las reflexiones que estamos haciendo en esta investigación. Estamos convencidos de la necesidad de generar otras culturas democráticas, en oposición a las jerárquicas, rígidas y académicas, en donde el consenso del «diálogo intersubjetivo» sea la conquista que valide las actuaciones ante las

situaciones escolares de violencia y frente a la arbitraria norma impuesta desde una cultura y un currículo que, disponiendo del prestigio que le otorga el poder y la tradición, quiere significarse como único.

Cuando hablamos de un currículo comprensivo, nos estamos refiriendo a la construcción propia que cada comunidad educativa consigna, respetando los derechos y valores universales del hombre. No estamos hablando, por tanto, de un único currículo, sino de un tronco común de saberes, incluidos los académicos, que garantice una igualdad en el acceso y el disfrute de los bienes naturales, sociales y culturales, además de las infinitas singularidades respetuosas y potenciadoras de culturas diferentes.

Con toda esta argumentación, lejos de estar olvidando que nuestro objeto de análisis es la violencia escolar, estamos hablando de los aspectos más nucleares de la violencia en las instituciones educativas. Considerar los mecanismos por los cuales las escuelas hacen valer sus actuaciones ante la sociedad, el alumnado y las familias y analizar los modos de desarrollarlas es, precisamente, lo que no encontramos en ese discurso «experto» (injusto en sus consecuencias) que actualmente se ha elaborado para abordar los problemas de violencia. Discurso que «maquilla» los problemas institucionales, refuerza –legalizándolas desde su posición experta– las prácticas habituales y evita problematizar la cotidianidad de los centros en lo relativo a la tarea de reconstruir sus mecanismos de trabajo profesional; el objetivo consiste en el entrenamiento, a tiempo cierto, de algún grupo de profesores en el uso de una determinada técnica que por su novedad ejerza un determinado atractivo, y que haga creer al profesorado que «ya se están abordando los problemas de violencia». El resto de las cuestiones se consideran problemas que tienen su origen en la sociedad, los medios de comunicación, las administraciones, la falta de interés del alumnado o la falta de preocupación de las familias y, como tales, no pasan de ser motivo de denuncia en las tertulias radiofónicas.

Coherentemente con el discurso mantenido hasta ahora, consideramos que las soluciones a la violencia escolar tienen que pasar por la construcción de espacios de cultura democrática conformados por comunidades educativas que se dotan de un currículo y de una organización democrática con un sentido profundo (Fernández de Castro y Rogero, 2001). En el siguiente apartado queremos sentar las bases de la alternativa que venimos anunciando: *la construcción de culturas democráticas en organizaciones democráticas y con prácticas profesionales críticas y éticas*. Para ello, en primer lugar, planteamos algunos de los elementos constitutivos de ese currículo al que nos venimos refiriendo. En segundo lugar, caracterizamos también, basándonos en propuestas que tengan correlatos en prácticas de escuelas, una organización centrada en el estudiante y generadora del respeto y clima de seguridad que se necesita para el desarrollo de una convivencia democrática; posteriormente, enunciaremos nuevos referentes para esa vieja profesión, la docente, que debe renacer, desde una tradición académica, con una práctica alternativa, responsable como es de fusionar en su quehacer diario los dos componentes anteriores: el currículo y la organización. Por último, dedicaremos un espacio a la política educativa necesaria para apoyar estos procesos.

4. LAS ESCUELAS COMO COMUNIDADES DEMOCRÁTICAS DE CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE. UNA ALTERNATIVA A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Entendemos que hablar de escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje es comenzar a considerar un cambio profundo en el seno del ámbito escolar. La eficacia de las medidas para el logro de la convivencia está en estrecha relación con el modo de construirse una escuela. Reforzar la autoridad del profesor, endurecer las sanciones,

amenazar con una evaluación curricular basada en el examen y reforzar la autoridad formal del profesorado por decreto no son las «mimbres» con las que construir el difícil «cesto» de la convivencia. Este «cesto» sólo puede ser un producto social y político que cada escuela debe construir utilizando como materiales un currículo justo, una organización democrática y un «rol» de docente intelectual-transformador. Esta opción no es un tópico, ni una utopía. Los apartados siguientes pretenden apuntar esta posibilidad. De ahí el intento que haremos a continuación de ilustrar los distintos componentes curriculares, organizativos y docentes, necesarios para un cambio de rumbo en las escuelas. Queremos desmontar ese mito experto consistente en argumentar que la única manera «científica» de organizar el currículo, de diseñar una organización y de instrumentar al docente es desde el paradigma de las escuelas tradicionales de cultura académica. Hay otro paradigma democráticamente viable, justo y que dispone en la actualidad de ejemplos de «buenas prácticas».

4.1. Violencia escolar y currículo como proyecto cultural democrático

La formulación anterior nos exige el compromiso de hacer propuestas que, a modo de ejemplo, puedan poner de manifiesto la viabilidad de un currículo democrático, comprensivamente común y abierto a los distintos aprendizajes y culturas de origen; en donde el llamado fenómeno de la violencia escolar pueda tener el necesario tratamiento educativo, lejos de actuaciones sancionadoras presentadas bajo formatos más o menos «edulcorados».

Es posible construir proyectos contrahegemónicos, sobre la plataforma de un currículo básico común con referentes culturales distintos. «Entre el reconocimiento a las diferencias, sin pretender assimilarlas, y una política cultural común, se juega uno de los dilemas actuales de la teoría crítica del currículo en la coyuntura postmoderna» (Bolívar, 1999e: 145).

Un *currículum* contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del *currículum* tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos [...]. Debe tener como contenido sustancial la democracia; éste debe ser un criterio común de todos los proyectos curriculares. [...] Este criterio descarta cualquier tipo de selección, de evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento y de clasificación en la escolarización mientras actúa el *currículum* común, ya que estos mecanismos diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros. Es un criterio que apunta más bien hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el *currículum* común. Deben ser cooperativas, ya que todos los participantes se benefician (como ciudadanos de una democracia) del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria.

Como una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este criterio descarta también los currículos elaborados desde una única posición socialmente dominante. Apunta decididamente al principio del «currículum inclusivo» que Jean Blackburn y otros proponían en los años ochenta. Unos *currículos* que incluyen y valoran las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales.

Este principio corrobora claramente la aspiración de producir un currículo «diverso» o multicultural en Estados Unidos, al que hoy se oponen los conservadores con su retórica sobre «o políticamente correcto» (Connell, 1997: 66-68).

Este currículo común se suele denominar, de igual manera, «currículum democrático», o, mejor aún, «proyecto cultural democrático» (Guarro, 1996, 1998, 1999a y 2002) por esa aspiración de que el *currículum* posibilite la construcción de marcos de identidad democrática dentro de comunidades democráticas –«esferas públicas democráticas» o espacios

para el desarrollo de principios y prácticas democráticas mediante el debate y diálogo (Giroux, 1993)– desde donde ejercer la resistencia intelectual a una invasión de valores de acomodación y desde donde proyectar valores de justicia social en una sociedad «sólo» pretendidamente democrática (Castells, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2001a y 2001b; Giddens, 1995b, 1995c y 2000; Beck, 1998a y 1998b; Touraine, 1999; Postman, 1999). Connell (1997) lo califica de propuestas curriculares «contrahegemónicas» por oposición a la llamada «corriente cultural principal» o hegemónica del currículo académico. Propuestas que, desde el pensamiento posmoderno, están en condiciones de constituirse en proyectos culturales de identidad personal y comunitaria; sensibles al reconocimiento de la diferencia, de acuerdo a cada grupo cultural, y a una ética de cuidado y preocupación por el otro.

Un primer problema con el que nos podemos encontrar, a la hora de defender su viabilidad, es la dificultad «técnica» que la construcción de este tipo de propuestas curriculares pueda tener, y ello podría dar lugar a que desde la corriente principal se plantee como una tarea imposible de planificar y desarrollar. Cuestión que, desde otras posiciones curriculares más tradicionales y académicas, dejó de ser un problema (Tyler, 1949; Mager, 1972; Bloom y otros, 1975; Gagné y Briggs, 1976; Kaufman, 1976; Guarro, 1999b), así como desde otras posiciones más deliberativas, de construcción dialogada del currículo (Stenhouse, 1984b; Schwab, 1974; Walker, 1971; Moreno, 1999a). Desde una opción de compromiso con los más desfavorecidos y con el desarrollo del principio de «justicia escolar», también se han desarrollado concreciones curriculares de expansión muy dispar, que nos pueden ayudar a la hora de ilustrar la posibilidad de planificación y desarrollo de una propuesta cultural «contrahegemónica», democrática y comprensiva (Connell, 1997; Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988; Sirotnik, 1991; Smyth, 1991a; Freire 1975, 1990 y 1997b; Giroux, 1993...

véase Bolívar, 1999e). Es verdad que desde esta opción curricular, por su propia concepción, no se pretende plantear una secuencia curricular técnica y unívocamente acabada para que el profesorado –considerado como mero ejecutor– la traslade a la práctica de su aula. Esta opción pretende plantear plataformas teórico-prácticas con un fuerte potencial crítico, desde las que el pensamiento colectivo de los profesionales, y del resto de componentes de una comunidad educativa, generen acciones de planificación y desarrollo curricular y cuyo fruto sean determinadas y singulares secuencias curriculares en el seno de un marco específico de acción continuamente cuestionado y evaluado. Es decir, múltiples ejemplificaciones que, naciendo de prácticas críticas, puedan ilustrar una y otra vez modos de construcción y desarrollo curricular que sirvan de referencia a las distintas iniciativas que surjan en el seno de comunidades educativas. De acuerdo con lo expuesto, mostraremos algunas propuestas que, a medio camino entre plataformas de posicionamiento crítico y ejemplificaciones de desarrollo curricular, han surgido del debate entre y con el profesorado, de experiencias de innovación o del trabajo de asesoramiento a centros complejos en los que se han instaurado prácticas violentas. Estas propuestas pueden constituirse en referencias consistentes, elementos formales de una práctica de transformación, desde donde afrontar y situar la acción de la elaboración curricular. «Querer planificar un currículum sin contar con elementos formales para hacerlo es quedar como incompetente, pero hacerlo sin conciencia curricular de lo que está en juego supone limitarse a lo técnico» (Bolívar, 1999e: 152); aspecto, este último, del que queremos huir por entender que la organización curricular, sin conciencia crítica, se convierte en un claro mecanismo de reproducción.

A modo de propuesta curricular base, exponremos una serie de componentes curriculares formulados a partir del análisis de un colectivo de profesores del que, en su día, formábamos parte. Esta propuesta ha sido coordinada y redactada por José Domínguez

(2001c), y se encuentra sujeta, desde entonces, a debate en el seno de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid. Es una propuesta que consideramos especialmente útil por estar construida desde la experiencia profesional, y cuyo objetivo ha sido generar un debate colectivo lo más abierto posible con el profesorado, las familias, el alumnado, la administración... Incorpora la reflexión desde la realidad actual de los profesionales y de las comunidades educativas de nuestro país; no se trata, por tanto, de un discurso que haya tenido sentido en otros contextos geográficos y que requiera una adaptación. Constituye, entendemos, una buena muestra de la viabilidad de este tipo de proyectos curriculares «contrahegemónicos» y comprensivos para el desarrollo de prácticas profesionales dirigidas hacia la convivencia democrática en las instituciones educativas. Vamos a referirnos a continuación a los referentes curriculares que se establecen en el documento.

4.1.1. Referentes curriculares

En el citado documento (Domínguez, 2001c) se formulan como «referentes» para una *educación básica* los siguientes: a) los fines; b) los principios educativos que configuran un currículo centrado en el estudiante; c) la justicia escolar; d) el momento evolutivo del alumnado y sus situaciones individuales y colectivas; e) los condicionamientos y exigencias del medio sociocultural.

En cuanto a *los fines de la educación básica* en el referido documento de Domínguez (2001c), propone los siguientes: a) *aprender por sí mismo a ser y vivir con dignidad*, desarrollando plenamente todas las dimensiones de la propia personalidad humana: corporal o física, desiderativa, sentimental o emotiva, cognitiva, técnico-productiva, estética y artística, socio-afectiva y socio-moral o ética; b) *aprender por sí mismo a convivir como ciudadanos críticos*, conscientes y responsables, tolerantes, participativos y solidarios, respetando los principios democráticos de

convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos; c) *aprender por sí mismo las competencias profesionales básicas*: habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas; d) *aprender por sí mismo a conservar el medio ambiente* como seres naturales y organismos vivos interdependientes y solidarios con todos los demás seres naturales y organismos vivos que componen la biosfera; e) *aprender por sí mismo a conocer* para garantizar la propia autoeducación permanente como personas, como ciudadanos y como profesionales competentes, desarrollando la competencia lógico-lingüística, la competencia lógico-matemática y la memorización comprensiva y significativa y reconstruyendo las informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas necesarias para resolver los problemas personales, convivenciales, técnico-productivos y cognitivos.

El postulado fundamental de una educación básica eficaz –plantea la propuesta– es el «paidocentrismo», es decir, centrar la organización del currículo en el modo de aprender del estudiante, en el niño y en su secuencia evolutiva de intereses. *Los principios educativos* que configuran este postulado son: a) el *desarrollo evolutivo y el ajuste al ritmo personal de aprendizaje*, teniendo en cuenta la edad, el momento de su secuencia evolutiva, las necesidades educativas, las capacidades y limitaciones, los ritmos de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje por discapacidades físicas o psíquicas o por desigualdades culturales de origen familiar, social y étnico; b) la *socialización como miembro de una comunidad democrática e integradora de convivencia y de aprendizaje* mediante el trabajo cooperativo y solidario y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales; c) la *globalización del aprendizaje*, del todo a las partes, de la síntesis al análisis para regresar a la síntesis, realizando proyectos interdisciplinarios, construyendo un conocimiento unitario, no frag-

mentado en parcelas autónomas e independientes y aprendiendo a transferir conocimientos y aprendizajes de unos campos a otros, de unos problemas a otros, de unos objetos a otros; d) el *aprendizaje activo y autónomo* orientado a la adquisición de actitudes, habilidades y destrezas cognitivas para aplicar de modo sistemático técnicas, procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas en los procesos de conocimiento y de acción. Su práctica continuada tiene como finalidad el que los alumnos se doten a sí mismos de un método de aprendizaje autónomo que describimos como un sistema de técnicas, procedimientos y estrategias fundamentadas en la epistemología científica, en la psicología cognitiva y en la psicología del aprendizaje, que capacita a los alumnos para seleccionar y reconstruir por sí mismos las informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas necesarias para afrontar y resolver los problemas cognitivos, personales, convivenciales y profesionales que la vida les vaya planteando.

Otro de los referentes señalados por la propuesta es «la justicia», desde una doble consideración, como *virtud* y como *contenido*. La justicia como *virtud* es el hábito de dar a cada uno lo que le corresponde. En una sociedad democrática, lo que corresponde a cada uno son los derechos y libertades fundamentales, que constituyen la justicia como contenido. La justicia escolar como *virtud política* de los gobernantes y como *virtud ética* de los docentes consiste en garantizar a todos y cada uno de los alumnos el derecho a la educación.

La justicia escolar como *contenido* es el derecho a la educación entendida como el pleno desarrollo de todas las dimensiones de las personas en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. El pleno desarrollo de la personalidad implica todos los fines de la educación básica y los principios educativos que configuran un currículo centrado en el niño y en su aprendizaje. Así entendido, el derecho a la educación exige una *educación*

preventiva de las dificultades de convivencia y de aprendizaje desde la Educación Infantil, *una atención a las necesidades educativas especiales* derivadas de las discapacidades físicas o psíquicas, y una *educación compensadora* de las desigualdades culturales de origen familiar, social y étnico, y, en general, una *atención a la diversidad* de todo el alumnado. La práctica de la justicia escolar es la condición necesaria para que todo el alumnado se comprometa con el proyecto ético de los derechos y libertades fundamentales y pueda ejercerlos personalmente generando las condiciones reales de una «convivencia democrática». La interpretación y aplicación que se viene haciendo del principio de igualdad de oportunidades resulta ser un eufemismo que elude las exigencias de la justicia escolar. Una vez analizada, la práctica vigente de la igualdad de oportunidades aparece como una injusticia manifiesta.

Guarro (1999a) quiere recobrar todo el sentido de este referente de la educación, considerándolo como una característica propia de la *escuela pública* que, como *escuela democrática*, deberá sustentarse en el valor predominante de cualquier sociedad democrática: la *justicia social*. Esto significa que la escuela pública y democrática que debemos construir ha de asentarse sobre «una aceptación clara y explícita de la justicia social como eje de dicha escuela, que es lo que justificaría la apuesta por un sistema educativo comprensivo y no segregacionista» (46).

Connell, en su libro *Escuelas y justicia social* (1997), también hace de la justicia una *virtud* y un *contenido* proponiendo como eje de organización curricular la justicia social y como principios para la construcción curricular *los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad*.

La concreción de los fines de la educación básica y de los principios educativos, que conforman un currículo centrado en el niño y en la justicia escolar, también deben estar sustentados –a la hora de formular los objetivos educa-

tivos de los proyectos curriculares de etapas, ciclos y áreas– en el «momento evolutivo del alumnado»: sus capacidades, sus necesidades, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje y en las situaciones individuales y colectivas determinadas por «el medio familiar y sociocultural».

Estas breves referencias nos sitúan en la dirección, el contenido y el sentido que podría adoptar un currículo contrahegemónico para una educación básica. Es evidente que necesitaríamos disponer de mayores concreciones. Al respecto, en el anexo 2 del capítulo 4, del documento García (2004), se ofrece, a modo de ejemplo, un posible desarrollo de las citadas referencias en objetivos, contenidos, metodología, evaluación, espacios, tiempos y medidas de atención a la diversidad. El despliegue más completo se recoge en el trabajo citado de Domínguez (2001), así como en una publicación de próxima aparición de este mismo autor, editada por FIES, titulada *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*, e incluida en la colección *La escuela del nuevo siglo*.

Igualmente, en el anexo 3 del capítulo 4 del documento citado, García (2004), se facilita un ejemplo de *organización curricular para la atención a la diversidad*, detallando una propuesta concreta, construida con el profesorado del centro objeto de estudio en esta investigación, en el contexto de la experiencia de asesoramiento del autor de esta monografía y que debido a su extensión no incluimos en esta ocasión. Se trata de un documento que recoge una propuesta de organización viable y alternativa de atención a la diversidad, eludiendo los «grupos homogéneos» y la segregación del alumnado en itinerarios diversos.

Nuestra convicción es que propuestas de estas características representan la posibilidad de promover satisfactoriamente contextos de convivencia y de aprendizaje. Éste sería, a nuestro juicio, el camino por el que profundizar en el estudio de los problemas relacionales y de convivencia que existen en los centros. La convivencia y la generación de contextos basados en un clima de no-sanción en los cen-

tros educativos es una opción curricular y organizativa, resultado de determinadas concepciones éticas y de «justicia escolar» y en ningún caso el resultado de la aplicación de determinados marcos judicializados. La convivencia se construye sobre la base de una práctica docente y un modo de gestión democrática del centro educativo.

4.2. Violencia escolar y organización escolar democrática

Las propuestas curriculares comprensivas, contrahegemónicas e inclusivas requieren soportes organizativos democráticos para hacer viable su desarrollo; los dos elementos (el currículo y la organización) que conforman la estructura base de las tareas de los centros docentes son inseparables. De ahí la necesidad de destacar en este apartado *la relevancia de lo organizativo, junto con lo curricular, a la hora de contribuir al desarrollo de proyectos culturales democráticos para la formación de ciudadanos responsables*. Estos marcos estructurales se constituyen en *antídotos para el desarrollo de conductas violentas*. Al respecto, Apple y Beane (1999: 24) afirman: «Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Otra, crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes».

En este apartado se pretende, por una parte, hacer evidente la necesidad de conformar estructuras organizativas contrarias a la violencia, soporte real de una escuela para la convivencia democrática, y, por otra, ilustrar su viabilidad desde la descripción de principios y la constatación de su desarrollo en prácticas de escuelas democráticas.

La violencia ejercida por los más débiles —en cuanto a capacidad formal de decisión se

refiere—, dentro de un planteamiento social y organizativamente jerarquizado, característico de las culturas académicas, sería la otra cara de la moneda del poder; sería el contrapoder desplegado en este caso por el alumnado.

Nadie se atreve a poner en duda que la apatía, el aburrimiento, e incluso la violencia en la escuela, están directamente relacionados con el hecho de que los estudiantes no desempeñan papel alguno en la sociedad (Postman, 1999: 118).

Seguir manteniendo jerarquías, en las que el poder de unos se ejerce sobre la base de la represión de los otros, ofrece una cobertura ideal para el desarrollo de otro poder: la violencia. Una situación jerarquizada resulta muy atractiva para generar el deseo de «tocar poder» utilizando, para ello, el camino más rápido: *ejercer la violencia*, tanto para desembarazarse de la rabia como para lograr los objetivos que se consideran legítimos (Fernández Villanueva, 1998). De ahí la disfuncionalidad de estructuras curriculares y/o organizativas que mantengan el discurso del poder y la sumisión, del saber y la competencia de la cultura legítima frente a cualquier otra cultura, considerada de segundo orden o ilegítima, y la urgente necesidad de desplegar propuestas curriculares comprensivas insertas en escuelas consideradas «esferas públicas democráticas»:

Esto significa considerar las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas. Así entendidas, las escuelas pueden ser lugares públicos donde los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para crear dentro de una democracia crítica. Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les da la oportunidad de aprender el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad cívica. Un discurso de

esta índole trata de recapturar la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y por la justicia social. Además, el hecho de considerar las escuelas como esferas públicas democráticas nos ofrece un razonamiento para defenderlas, junto con las formas progresistas de pedagogía y de labor docente, como agencias de la reforma social. Una vez que se han definido de esta manera, las escuelas se pueden defender como instituciones que proporcionan los conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Es decir, la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes en la sociedad actual (Giroux, 1993: 280).

Esto que puede considerarse una afirmación preñada de buenas intenciones, también se encuentra salpicada de prácticas reales y con posibilidades de desarrollo y ejemplificación. Sobre esto trata el resto del apartado.

4.2.1. Escuelas centradas en el estudiante

Es evidente que, para generar convivencia democrática, es imprescindible potenciar estructuras organizativas democráticas. Cuando hablamos de estructuras organizativas democráticas centradas en el aprendizaje y la práctica de la convivencia, es obvio que nos referimos a centrar el objetivo de la acción en el alumnado y en la calidad de su aprendizaje. Estamos pensando en aquellas estructuras escolares que, basadas en la participación, en el pacto y en el diálogo de intereses de cada colectivo y en la construcción común de la convivencia, focalicen sus energías en el objetivo esencial de asegurar las mejores condiciones para el desarrollo personal y social de «todos los estudiantes». El éxito de la escuela es la ausencia de fracaso en los aprendizajes. En la medida que un solo alumno no consigue el aprendizaje de aquellas habilidades, contenidos y actitudes que le permitan ejercer una

ciudadanía responsable, serían la escuela y sus profesionales los que deben considerar que han fracasado. Evitar esta situación se constituye en el norte de su tarea (Giroux, 1993; Sánchez y otros, 1998; Apple y Beane, 1999; Vargas, 1999; Puigvert, 1999; Darling-Hammond, 1997b).

Una estructura organizativa centrada en el estudiante, entre otros aspectos, requiere: (I) el fomento de las relaciones con los adultos y con los iguales; (II) la disponibilidad de tiempos para trabajar y ejercer una convivencia basada en el respeto; (III) el necesario ajuste de la enseñanza a las necesidades y a los ritmos de aprendizaje, y (IV) la concepción de la diversidad como una realidad presente que incorpora el capital social necesario para hacer avanzar al grupo de alumnos y alumnas, constituyéndose en un componente de desarrollo si se sabe trabajar con ella.

El **aula** es el lugar por excelencia para promover las bases organizativas democráticas; en ella, el aprendizaje a través de grupos cooperativos heterogéneos, el aprendizaje en colaboración, constituye un claro exponente al fomentar: (I) el desarrollo de mediaciones entre iguales; (II) actitudes de responsabilidad en los más capacitados y el despliegue de una gran variedad de estímulos de aprendizaje para el alumnado con un ritmo más lento; (III) la ocupación del alumno en el logro de su propio aprendizaje, la autorresponsabilidad y la vinculación afectiva con el aprendizaje; (IV) la posibilidad de convertir el aprendizaje en un factor de autoestima y en una respuesta alternativa a la sensación de fracaso personal; (V) la conciencia de «tocar poder» de una manera ética y conseguir aquello que siente como suyo, sin verse avocado a utilizar mecanismos violentos, y (VI) la presencia y el uso del diálogo, la expresión verbal del proceso de racionalización interna (Vygotsky, 1979 y 1995; Álvarez y Del Río, 1992), el silencio y la escucha del profesor y la continua expresión del alumno.

Cuando se discute un problema de Matemáticas en una reunión de clase, es normal que se presenten muchas ocasiones de aprender. En

ocasiones, el modo de proceder de alguien puede abrir la puerta a la comprensión de otro. Por ejemplo, en un encuentro Hugh explicó que él hacía la multiplicación como si fuera una suma repetida. Ésta fue la forma en que Manuel, que tenía serios problemas para adquirir ese concepto, llegó a comprenderlo por fin. Aunque muchos de nosotros habíamos intentado con anterioridad ayudar a Manuel, no fue sino hasta que escuchó y vio la explicación de uno de sus compañeros cuando finalmente logró establecer la relación correspondiente (Lieberman, Falk y Alexander, 1994: 7).

El aprendizaje en colaboración permite y promueve la presencia de distintos modelos adultos, cuando éstos mantienen una estabilidad durante el suficiente tiempo (aspecto de vital importancia en poblaciones juveniles con ambivalencia en sus referencias adultas, a veces, por carecer de ellas). De ahí la importancia del ciclo como unidad de planificación y evaluación curricular frente al curso. Pero sobre todo permite el establecimiento de modelos con distintas experiencias, de enorme importancia como referentes para el grupo de iguales, evitando referencias erróneas y la apropiación de aquellas pautas de actuación que les conduzcan al éxito.

El aprendizaje cooperativo requiere no sólo modos democráticos de organización del aula, sino también que los estilos de relación democráticos se generen y se desarrollen dentro de ella. El diálogo, la investigación y la construcción del conocimiento deben ser práctica habitual, al contrario de lo que suele suceder en las escuelas tradicionales de cultura académica y sobre todo en su actuación con los grupos «marginales».

Muchas aulas, especialmente aquellas en las que se enseña a los alumnos más desfavorecidos, están más organizadas para imponer una convivencia basada en la disciplina que en las actitudes y creencias democráticas: suelen caracterizarse por una atmósfera autocrática que propicia la falta de implicación, y son escasas las oportunidades para deliberar, pensar críticamente, expresar y examinar puntos de vista, o participar activamente en la toma de decisiones (Goodlad, 1984; Oakes, 1985). Un

pequeño grupo de estudiantes, generalmente pertenecientes a las clases más pudientes, reciben, por el contrario, un conocimiento de alto estatus, así como también las destrezas requeridas para una educación superior que les lleve a ocupar posiciones de poder y liderazgo. Las clases a las que suele asistir esta categoría de alumnos están organizadas para la independencia, atienden en mayor medida a su participación y al desarrollo del pensamiento crítico, habilidades éstas que, en efecto, son fundamentales para la participación efectiva en democracia. Pero todos los estudiantes, y no sólo los que pertenecen al percentil de la elite, tienen derecho y necesitan este tipo de capacidades (Darling-Hammond, 1997b: capítulo IV, 54).

El otro lugar de referencia de una estructura democrática está en el **centro**. *El aula democrática requiere un centro democrático*. Así se plantea desde el Movimiento de Reestructuración Escolar (NCREST) que incluye como uno de sus componentes fundamentales la gestión y la mejora basadas en el centro (Bolívar, 2000a). Estamos hablando de un centro: (I) abierto al aprendizaje profesional entre «colegas»; (II) con objetivos y con una «misión» educativa inspiradora de las rutinas de enseñantes y alumnos; (III) la existencia de un sentimiento de colectividad, con acuerdo en las normas y convergente en las actuaciones; (IV) de unas proporciones que permita relaciones personales continuadas cara a cara; (V) estable en el número y permanencia del profesorado; (VI) que incorpore un sentimiento de respeto y de cuidado personal, en el que todo alumno o alumna se sienta importante; (VII) con una cultura impregnada del análisis y autorrevisión de las tareas docentes; (VIII) con tendencia habitual a la explicación argumentativa de sus logros y de contraste ante una evaluación externa (Kemmis, 1986); y (IX) que promueva la colaboración de las familias y la estrecha colaboración con el entorno.

El primer día de clase en un centro tradicional de Secundaria, la mayoría de los estudiantes pasa por seis y ocho clases, intentando «captar» la Filosofía de la educación de cada profesor, así como su punto de vista sobre lo que es importante. Uno puede exigir una adhesión

incondicional a los hechos y las definiciones que aparecen en el libro de texto, otro, pensamiento crítico, e incluso un tercero puede que ponga el acento en la higiene y el aseo, o en el uso correcto de las convenciones. Los criterios de calificación pueden llegar hasta a ser misteriosos con frecuencia. «Te pondré un cero si no escribes el nombre en el examen», dice uno. «Deseo que expreses tu opinión independiente», declara otro. Las normas que han de regir las relaciones también pueden ser diferentes. Algunos muestran consideración y respeto hacia sus estudiantes, mientras que otros los maltratan y pueden llegar incluso a ser crueles. Los hay que se esfuerzan en crear aulas democráticas, pero también quienes entienden que su postura ha de ser autoritaria. A lo largo de ese primer día –y probablemente de toda su estancia en el centro–, los estudiantes habrán de poner orden y sentido sobre un popurrí inconsistente de estándares variados, con frecuencia tácitos, pero al tiempo problemáticos si los ignoran. [...] No es extraño, entonces, que los estudiantes se sientan confusos sobre lo que el centro intenta conseguir con ellos e inviertan mayor cantidad de esfuerzos en averiguar cómo sobrevivir que en desarrollar una comprensión profunda o un rendimiento de alta calidad (Darling-Hammond, 1997b: 185).

Es evidente, también, la influencia positiva de otros elementos estructurales como el *tamaño de los centros* para el desarrollo de una escuela democrática. Los estudiosos de las organizaciones escolares así lo han puesto de manifiesto, sobre todo, desde la óptica del movimiento de reestructuración escolar (Darling-Hammond, 1997b; Lieberman, Falk, y Alexander, 1994; Lieberman, Darling-Hammond, y Zuckerman, 1991; Lieberman y Miller, 1990). Las escuelas de dimensiones pequeñas (de 300 a 600 alumnos) consiguen mayores cotas de rendimiento escolar, mayores tasas de asistencia y menores de abandono, una mayor participación en las actividades escolares, la existencia de sentimientos más positivos hacia uno mismo y hacia la escuela, una conducta más positiva, menos violencia y vandalismo y, en términos generales, mayor éxito escolar. En centros grandes hay que sustituir la falta de relación personal por aplica-

ción de normas que suelen defender los intereses de los que controlan el poder en los centros (el profesorado) y que se suelen ejercer «en contra» del alumnado; profesorado y alumnado se sitúan como dos grupos enfrentados. Las escuelas grandes necesitan del control mediante la imposición de reglas. Sin embargo, aquellas en las que prevalece el contacto personal facilitan el respeto mutuo y la toma democrática de las decisiones.

Otro aspecto de singular importancia se refiere a la necesidad de una mayor estabilidad en cuanto a los tiempos de permanencia continuada del mismo profesor con cada grupo. Esto permite desarrollar sentimientos de «cuidado» que favorecen extraordinariamente el éxito escolar, evitan la aparición de fenómenos de violencia y acrecientan los sentimientos de pertenencia, portadores de seguridad para los habitantes de la escuela. Permite el conocimiento y el desarrollo del trabajo de apoyo y respeto entre el alumnado y con los adultos, así como la posibilidad de seguimiento y apoyo del profesorado sobre situaciones difíciles en el alumnado. Todo ello unido a una tutoría con un número de alumnos controlable. Se convierten en elementos fundamentales para la promoción de un clima de seguridad y apoyo. La posibilidad de propiciar un clima de confianza en la relación con el profesorado se basa en la sensación de que cada alumno o alumna es importante. Cualquier alumno o alumna tiene que encontrar algún espacio donde sus experiencias sean reconocidas y afirmadas. El profesor conoce la historia escolar y de aprendizaje de cada alumno o alumna, habla con él o con ella de manera frecuente y elaboran conjuntamente proyectos de desarrollo personal. Todo esto requiere decisiones de organización escolar que no pasan por estructuras académicas, departamentalizadas y jerárquicas. Se necesitan estructuras horizontales, ciclos didácticos, disminución del número de profesores de referencia y una visión funcional de la enseñanza. Que la única institución social encargada de formar al alumnado para la democracia no les enseñe a participar, desde el respeto y utilizando el diálogo

como elemento fundamental, debiera ser un tema objeto de seria preocupación para todos nosotros. Tanto el diálogo como la participación requieren de una construcción a lo largo del tiempo y de una relación continuada cara a cara.

La función de promover el adecuado desarrollo del niño y del joven se ha venido haciendo tradicionalmente por las familias y sus correspondientes redes sociales; a través de la vida en comunidad en pueblos pequeños y áreas rurales. Si los estudiantes no lograban un buen aprendizaje escolar, podían salir y ganarse la vida. Sus familias y el resto de la comunidad todavía cuidaban de ellos y seguían influyendo en su desarrollo personal. Hoy, a pesar del cambio científico, tecnológico y social masivo y rápido, los niños siguen teniendo las mismas necesidades que siempre de protección y de desarrollo guiado y apoyado por las personas de su alrededor. Los niños no pueden criarse por sí solos.

La alta movilidad y versatilidad social, además del vertiginoso avance de los medios de comunicación, han minado los apoyos tradicionalmente disponibles para el desarrollo del niño y del joven. Los niños sufren, a menudo, las referencias facilitadas por muchos modelos de conducta potencialmente negativos, ante la ausencia de adultos emocionalmente significativos e influyentes. El resultado es que cada vez un mayor número de jóvenes reciben muy poca ayuda a la hora de aprender a manejar sus sentimientos y sus conductas de una manera apropiada ante las demandas socialmente estimulantes que reciben. Esto hace que conseguir un desarrollo social, psicológico y ético adecuado sea algo, hoy, tremendamente difícil (Comer, 2001: [//www.prospect.org/print/V12/7/comer-j.html](http://www.prospect.org/print/V12/7/comer-j.html)).

Otro de los aspectos que debe caracterizar una escuela democrática es **la participación corresponsable entre el centro y sus profesionales, las familias y la comunidad vecinal**. Los centros pueden conectar con las comunidades de su entorno mediante programas de formación continua para adultos, prácticas de estudiantes en actividades de ocio de la comunidad, organización de servicios de juventud y el establecimiento de convenios

con otras administraciones. Estas actividades deben integrarse en las diferentes facetas de la vida de los estudiantes, de modo que se sientan arraigados en la comunidad y en la escuela al mismo tiempo.

Robert Slavin en unas Jornadas celebradas en Madrid, en el año 2000, sobre fracaso escolar, afirmaba:

Sabemos que en los libros y en las declaraciones de los teóricos aparece todo un conjunto de conclusiones que nunca se llevan al aula. Hay una enorme distancia entre el conocimiento y la práctica de enseñanza. Esta situación hay que romperla, y para ello señalamos tres grandes acciones: (I) la formación del profesorado en currículo, metodología, estrategias de enseñanza, en evaluación, en formación autónoma...; (II) la atención individualizada del alumno que tenga problemas de lectura de tal manera que cuando ésta se produzca disponga de un tutor que se haga cargo, siguiendo un programa individual basado en la familiarización con los fonemas y luego con la comprensión y creación de textos...; (III) la formación a las familias en estrategias de apoyo al aprendizaje, metodologías, distribución de tiempos, relaciones con la escuela... La idea es reducir a cero el fracaso, de ahí incluso la importancia del equipo de apoyo familiar (con el que debe contar la escuela) haciendo un seguimiento del absentismo y buscando cualquier tipo de ayuda para que la familia sea un buen soporte del aprendizaje del alumno. Este equipo se puede convertir en un referente para otros temas como la violencia del y en el centro. [...] Hoy el fracaso escolar, como desencadenante de otras conductas más críticas y violentas, ya no es aceptable, si los niños pueden aprender y los profesores no tienen nada que les impida enseñar, el fracaso escolar no tiene por qué suceder.

Potter (Director de Calidad y Currículo del *Lewisham College*, en el Reino Unido) en una Jornada debate sobre *Educación y formación para el empleo, perspectivas profesionales en contextos sociales desfavorecidos*, celebrada en mayo de 2000, comentaba que su centro era algo más que un colegio: «Es parte de la comunidad local. Los alumnos trabajaban en escuelas, hospitales, en el consejo local, en

bibliotecas, organizaciones de voluntariado, refugios, tabernas y clubes. Está abierto cuando la comunidad puede acceder, en fin de semana, en vacaciones y por las tardes. Es un lugar y una plataforma pública donde se discuten los problemas claves que afectan al barrio».

4.2.2. Escuelas para una ciudadanía democrática, abiertas a la comunidad

Las escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje deben considerarse incluidas en una corriente de escuelas con una fuerte preocupación por educar en el concepto de «ciudadanía» democrática, local y global. Objetivo que surge por la presencia de una nueva realidad social (posmodernidad) soportada por redes de información que conforman un espacio virtual «sin geografía» y con «tiempo cero» (Castells, 1998).

Esta lógica genera la inevitable crisis de identidad social, institucional y profesional (en los estados, en el poder político –que cede su protagonismo al poder económico–, en la familia tradicional, en conceptos tradicionales como los de profesión liberal...). Todo ello demanda de las organizaciones sociales, políticas, profesionales, religiosas, educativas... nuevas referencias que posibiliten la reconstrucción personal y social de identidades institucionales y profesionales.

Para hacer frente a estas necesidades surgen iniciativas de enorme interés de las que podemos aprender a la hora de ir conformando nuevos proyectos de identidad. Proyectos como «ciudades educadoras», asentamiento de escuelas comunitarias (Movimiento de los Sin Tierra en el municipio de Campinas y en Porto Alegre, en el Estado de Brasil²⁴⁵), barrios con prácticas comunitarias, iniciativas de colaboración entre entidades sociales, de

agencias y organizaciones de barrios con entidades administrativas... nos señalan un sendero por el que ir haciendo camino. Este camino se irá consolidando gracias al ejercicio de una educación en y para la «ciudadanía» democrática. Así se conforma un proyecto de construcción social que se nutre de un desarrollo educativo que, como ya afirmaba John Dewey (1916), capacite a cada persona «para vivir como miembro de la sociedad de modo que lo que obtenga de la convivencia se equilibre con lo que sea su contribución a la misma. Que lo que reciba y lo que dé como ser humano, un ser con deseos, emociones e ideas, no sean posesiones materiales, sino la extensión y la profundización de la vida consciente, que es lo mismo que decir el desarrollo más profundo, disciplinado y universal de los significados» (360).

Partiendo de este deseo se abren nuevas responsabilidades para los agentes educativos: los barrios, los vecinos, las instituciones, las administraciones, las escuelas y las agencias sociales se encuentran obligados a un diálogo democrático en corresponsabilidad, que defina y concrete los elementos estructurales del sistema educativo comunitario. Uno de estos elementos estructurales, por ejemplo, es el tiempo de permanencia del alumnado en las instituciones educativas (hoy tan debatido) y cuya ocupación, en estos momentos, ya no es exclusivamente académica; su planificación y distribución es una responsabilidad colectiva de todos los agentes sociales y profesionales implicados en mayor o menor grado en el seno de las comunidades educativas y vecinales de las que forma parte el centro educativo. Se desprende, por tanto, la necesidad de llevar a cabo políticas basadas en la colaboración y en el compromiso entre ayuntamientos, asociaciones de padres, entidades sociales y redes sociales en los barrios. Estas políticas se convierten en imprescindibles para el logro del objetivo –forzosamente común– de la cons-

²⁴⁵ Véase el trabajo de Julia Petri (Centro Paulo Freire y Escuelas Itinerantes del Movimiento de los Sin Tierra) y Elizabeth Rossin (Asistente Social, Departamento de Educación y Ciudadanía Ayuntamiento de Campinas) ESCOLA VIVA. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Abril 2002 (www.nodo50.org/movicaliedu).

trucción democrática de la ciudadanía, buscando la estrecha comunicación con otros proyectos similares presentes actualmente en nuestra aldea global, conformado redes comunitarias abiertas a la colaboración desde un concepto común de ciudadanía y desde un desarrollo singular y propio en cada una de ellas. En esta tarea la acción escolar es una pieza fundamental de ese puzzle de iniciativas que pretende contribuir a la formación de estas nuevas identidades. Esta visión de la acción de las escuelas las convierte, inevitablemente, en motores de acción democrática, promotoras de convivencia y antítesis de los modelos de competitividad más o menos agresivos, en los que la violencia como fenómeno presente en las escuelas encuentra fácilmente un papel que cumplir.

La sociedad necesita de las escuelas para poner en práctica este proyecto de desarrollo humano, a través de una jornada escolar formada por un tiempo de asistencia al centro, con distintos adultos e iguales como referentes, un tiempo de aprendizaje académico, un tiempo para la relación entre iguales, un tiempo de colaboración con los adultos, un tiempo de compromiso con los proyectos del barrio (voluntariado), un tiempo para el desarrollo de actuaciones de los adultos del barrio con los más jóvenes... Tiempos que no tienen por qué ser lineales, parcelas situadas unas a continuación de otras, sino que pueden suponer actuaciones simultáneas y en estrecha colaboración. La jornada escolar se construye y se desarrolla en colaboración.

James Comer, precursor del Programa de Desarrollo Escolar, uno de los programas más reconocidos por el gobierno estadounidense, gracias a sus resultados en escuelas de barrios que escolarizan poblaciones de riesgo, afirmaba en un reciente trabajo:

Muchas personas con éxito social se inclinan por atribuir a su propia habilidad y esfuerzo la explicación de su situación, creyéndose más merecedores que el resto de aquello que disfrutan. Ignoran el apoyo que recibieron de sus familias, de las amistades y parientes, escuelas y otras entidades. No ven necesaria la mejora

del apoyo que actualmente requieren determinados sectores de la juventud. Estas autopercepciones influyen en muchas políticas de educación y en sus prácticas.

Debe restaurarse un mejor apoyo al desarrollo de nuestra juventud. Y la escuela es el primer lugar en el que esto puede suceder. Es la senda común para todos los niños. Es el único lugar donde un número significativo de adultos está trabajando de manera sistemática e intencional con personas jóvenes. Esto le legaliza para reclamar de las familias y de los recursos de la comunidad su apoyo a esta tarea común de ayudar al crecimiento de la juventud. La escuela es uno de los pocos lugares donde los estudiantes se pueden sentir protegidos en un ambiente de ayuda para lograr los niveles necesarios de madurez (Comer, 2001: [//www.prospect.org/print/V12/7/comer-j.html](http://www.prospect.org/print/V12/7/comer-j.html)).

Ramón Flecha, en un reciente encuentro con profesionales de la orientación educativa, al referirse a determinadas experiencias de escuelas (Colegio Público Ramón-Bajo de Vitoria-Gasteiz, Colegio Público Virgen del Carmen de Pasaia de San Pedro/Pasajes en Guipuzkoa, Colegio Público Ruperto Medina de Portugalete en Bizkaia, Colegio Público Aratxe de Bilbao, entre otros), afirmaba:

... no se saca a nadie del aula, ni del centro, pero asumiendo que el profesorado solo no puede con todos los chicos y chicas, se meten dentro del aula todos los recursos necesarios para que todos los niños y niñas aprendan y desaparezcan los problemas de fracaso y conflicto. Las personas que entran en el aula no son sólo profesores/as, sino los propios familiares de los niños y las niñas, profesorado jubilado, voluntariado, etcétera; tantas personas como sean necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje y para que todos y todas convivan desde pequeños de forma solidaria.

La corresponsabilidad y la complicidad entre proyectos educativos de centros y barrios, con lo que supone de enriquecimiento mutuo de escuelas, familias y vecinos, es un sueño que se puede ir consiguiendo, con propuestas de jornada y de tiempos escolares amplios, con distintos niveles de optatividad, con una planificación dialogada y acordada, que sea

ejemplo de una construcción democrática, en lugares (las escuelas) cuyo cometido es educar en el desarrollo de ciudadanos responsables, democráticos, participativos y solidarios con sus vecinos. Proyectos educativos que formen parte, a su vez, de grandes plataformas culturales locales y globales que permitan retroalimentar de manera crítica las prácticas comunitarias, evitando endogamias y ayudándose a crecer las unas a las otras.

Desde estos proyectos de identidad comunitaria, sentamos las bases para la superación de algunos de los males heredados de un modelo de escuela que respondía a una sociedad basada en certezas y en ideas dicotómicas. Algunas de las dificultades presentes en nuestros centros, como la falta de interés por las tareas que se realizan, la falta de sintonía entre jóvenes y adultos, la falta de colaboración entre familias y profesorado, la confusión de competencias y tareas de unos y otros, la discontinuidad entre las prácticas y valores de las escuelas y las rutinas sociales y de tiempo libre de los barrios, el llamado fenómeno de la «violencia» escolar, las interrupciones que se producen por las acciones de las llamadas «tribus» de barrio, etc., podrían contar con este marco de comunidad de diálogo democrático para su solución.

Son llamativas las actuaciones segregadoras que concitan la búsqueda de alternativas en la selección del alumnado, en el establecimiento de sistemas alternativos de grupos diferenciados alejados de las aulas de referencia, en centros de actuación preferente, en itinerarios docentes, etc. Que alejan el problema por un tiempo, hasta que nuevamente se plantea la problemática en su más cruda realidad. Ésta no es otra que la falta de atención y recursos eficaces que manifiesta la falta de ideas y criterios claros de intervención. Por otro lado, las respuestas puntuales mediante dotaciones de profesores, recursos materiales o protocolarios se alejan cada vez más de una intervención interdisciplinar y globalizadora, de la verdadera respuesta social, cultural y colectiva en contacto con el entorno que requiere la situación. De ahí que los niveles curriculares no alcancen cotas aceptables, que el absentismo y el aban-

dono escolar sean una realidad acuciante cada vez mayor, que la interpelación entre culturas y etnias tienda a la asimilación sin alternativas, que las actitudes disruptivas rompan la convivencia escolar, que la participación se practique como justificación o que la iniciativa esté abocada al fracaso de la indiferencia, si no de la persecución por parte de la institución o del dirigismo de la burocracia más institucional (González, 2002: www.nodo50.org/movicaliedu).

De todo lo dicho se desprende que la jornada escolar y su estructuración deben ser el resultado de una construcción social comunitaria, participada y responsable de los ciudadanos de una determinada comunidad, cuya identidad participe de los principios éticos comunes a la condición humana y de una singularidad cultural propia. Las escuelas y las administraciones educativas deben contribuir con sus decisiones y normas de regulación a la conformación de estas identidades comunitarias. Dentro de la actual condición social de la «posmodernidad», esa construcción democrática de la tarea de las escuelas exige una fuerte vinculación con la comunidad y supone una apertura de colaboración con la vecindad, con la ciudadanía del barrio, dentro de un proceso de complicidad pactada.

De la misma manera, el resto de organizaciones del barrio pueden complementar y reforzar los efectos de las escuelas, creando determinados vínculos entre el centro y las familias que a las escuelas les pueden resultar difíciles. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, se están organizando movimientos de construcción democrática de proyectos socioeducativos. Uno de ellos, con bastante implantación, es el Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, que agrupa a más de 20 asociaciones de intervención socioeducativa que trabajan con sectores y barrios de población marginal, profesorado, asociaciones de padres y de vecinos. Con motivo de una reunión celebrada el 21 de abril de 2001, se aprueba un *Programa Marco: proyectos de intervención socioeducativa para la mejora de los procesos de aprendizaje*, que

guía las actuaciones de las citadas asociaciones, con las que colabora un colectivo importante del profesorado que forma parte también de este Movimiento, en los barrios de Villaverde, Usera, Puente y Villa de Vallecas de Madrid. En el citado Proyecto se recoge, entre otros aspectos de acción práctica, esa visión de educación democrática corresponsable y encaminada a la formación de la ciudadanía.

Este planteamiento de progreso rechina, lógicamente, con la misión tradicional de la escuela, como transmisora de la única cultura supuestamente válida. La escuela, en una línea de construcción de una nueva responsabilidad ciudadana, necesita abrirse hacia dentro, en busca de la colaboración y colegialidad profesional, y hacia fuera, con una visión comunitaria (Fernández Enguita, 2002). Disponemos en estos momentos de ejemplos de este tipo de escuelas. Realidades organizativas escolares democráticas de convivencia existen como líderes de una nueva sociedad basada en la ética de la justicia. En el siguiente apartado, haremos referencia a algunas de estas experiencias.

4.2.3. Escuelas para la «convivencia» democrática

Después de todo lo argumentado, estamos en condiciones de afirmar que las escuelas centradas en la promoción de la convivencia democrática se definen por: (I) promover un aprendizaje con profundidad, poner el énfasis en el logro de un rendimiento integralmente considerado y cuidar el desarrollo pleno de la diversidad, situándose frente a una visión restrictiva del aprendizaje centrada en el ajuste a

las necesidades del mundo laboral demandadas desde el mercado (véase, Rogero, 2002); (II) facilitar oportunidades para el aprendizaje cooperativo, dentro de una cultura organizativa de colaboración y de apoyo profesional; (III) generar y potenciar estructuras de cuidado personal y de apoyo al aprendizaje; (IV) incorporar prácticas democráticas en su relación con las familias y con la comunidad.

Conocemos la dificultad de lograr el desarrollo de este marco de funcionamiento democrático, basado en conceptos como justicia escolar y solidaridad, pero también disponemos de algunas escuelas que, pretendiendo el desarrollo de una «buena educación» (González y Escudero, 2000), llevan a cabo prácticas democráticas de promoción de la convivencia. Éste es el caso, por ejemplo, de las escuelas insertas en los Programas de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) promovidos por James Comer²⁴⁶, las llamadas Escuelas Aceleradas (*Accelerated School*), lideradas por Henry Levin²⁴⁷, como la Burnett Academy de San José, en California (Levin, 1991 y 1995), o las Escuelas de Éxito para Todos (*Success for All*), dirigidas por Robert Slavin²⁴⁸, como la South Central Primary School, en Los Ángeles (Bernal y Gil 1999), la Holly Brook Elementary School, en Houston, o de la Eugene Field School, en Hannibal (Misuri).

Es de destacar, de la misma manera, experiencias de buenas prácticas democráticas en escuelas como: (I) la Wheeler Elementary School, de Louisville, en Kentucky, en donde el profesorado asume funciones tradicionalmente reservadas a otros profesionales, participando en el diseño de proyectos personales

²⁴⁶ Es de resaltar la escuela elemental de Detroit (Samuel Gompers Elementary School), situada en uno de los barrios más pobres de la ciudad; los estudiantes se manifiestan espontáneos y comprometidos con su trabajo. En 1999, el 80% de sus estudiantes pasó las pruebas de lectura y de ciencias con calificación de «excelente», según los niveles establecidos por el Programa de Valoración Educativa (MEAP) para el Estado de Michigan, y el 100% del alumnado pasó los niveles de matemáticas.

Así mismo, hacemos mención a la Escuela Secundaria de Mecklenberg Oriental, en Charlotte, Carolina del Norte, que, siendo una escuela con graves dificultades de convivencia y con escaso éxito escolar, pasó a ser considerada en el curso 1994/95 «escuela de excelencia» por el Estado de Carolina del Norte.

²⁴⁷ Levin, 1987, 1993, 1995, 1998.

²⁴⁸ Slavin, 1996, 2000.

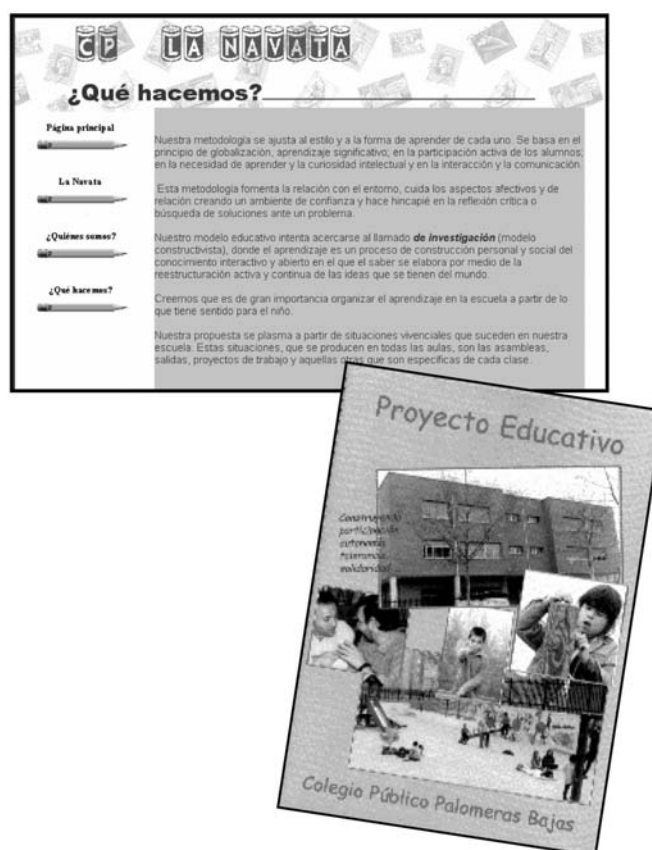
y profesionales destinados al alumnado y en planes propios de desarrollo profesional, sobre la base de los efectos de su actividad docente, y prestándose asesoramiento mutuo e interviniendo en la organización de los cambios del currículo (Darling-Hammond, 1997b); (II) la Primary School, de Keels, en Columbia (Carolina del Sur); (III) las escuelas reestructuradas de la Fundación de Escuela de Chicago, puesta en marcha, en 1992, por profesores que deseaban crear «una escuela pública dirigida por profesores y centrada en los estudiantes, sin grados y con agrupaciones flexibles de varias edades, que estuviera organizada al servicio de los profesores y los niños»²⁴⁹ (Feito y Guerrero, s/f y Darling-Hammond, 1997); (IV) las escuelas secundarias de Fannie Lou Hammer Freedom High School, (FLH), en el barrio del Bronx en Nueva York, la Martin Street Primary School, o la Wells High School, también de Nueva York; (V) las escuelas de planificación curricular «por proyectos», como la Invermay Primary School, inspirada en los *Programas de Desarrollo Escolar* de James Comer; (VI) la Primary School, de Highland, en el Estado de Nueva York, que, después de llevar a cabo un proceso de «Revisión de la Calidad Escolar», emprende la puesta en marcha de una evaluación educativa centrada en el rendimiento de los estudiantes y una sucesiva autorrevisión apoyada en encuestas al profesorado, alumnado y familias; desde entonces se viene implicando de forma intensa y frecuente en discusiones y debates sobre la enseñanza y el aprendizaje (Darling-Hammond, 1997b); (VII)

las experiencias de escuelas que desarrollan un currículum «contrahegemónico» relatadas por Connell (1997); (VIII) la Escuela Ringe de Artes Técnicas en Massachussets, con un planteamiento democrático y abierto a la ciudad desde la Formación Profesional, con proyectos de «Trabajo para la Ciudad» en colaboración con representantes de la comunidad (Rosenstock y Steinberg, 1999); (IX) la Escuela Fratney en Milwaukee (Wisconsin) y su programa bilingüe (español e inglés) promoviendo la comprensión intercultural y la implicación en los problemas del barrio (Peterson, 1999), entre otras muchas.

En nuestro país, también disponemos de algunas experiencias. Nos referimos, por ejemplo, a las iniciativas de las llamadas «Comunidades de Aprendizaje», como la escuela de adultos Verneda-Sant Martí el Barcelona, el Colegio Público de Ramón-Bajo, de Vitoria-Gasteiz, el Colegio Público Virgen del Carmen, de Pasaia de San Pedro/Pasajes en Guipuzkoa, del Colegio Público Ruperto Medina, de Portugalete en Bizkaia, el Colegio Público Aratxe, de Bilbao... (Luna y Jaussi, 1998, y González y Delgado, 2000).

En la Comunidad de Madrid, podemos mencionar también algunos ejemplos: las experiencias de organización democrática y por proyectos del Colegio Público de La Navata, en Galapagar, el trabajo de participación de la comunidad educativa en la vida del centro a través del Reglamento del régimen interior del Colegio Público Julián Besteiro en Perales del Río, la organización asamblearia del Colegio Público Palomeras Bajas, en Madrid capital.

²⁴⁹ En la ciudad de Nueva York es pionera, dentro de este movimiento de escuelas reestructuradas, la Central Park Primary School. Esta escuela fue fundada en 1974, intentando llevar a la práctica una enseñanza útil y democrática en el East Harlem. Su continuidad está en la Central Park East Secondary School (CPESS).



Merecen también ser destacadas otras iniciativas que, junto a las mencionadas en la Comunidad de Madrid, forman parte del denominado Proyecto Atlántida: las estrategias organizativas de elaboración y aceptación de valores compartidos y de prevención de la conflictividad (asambleas de madres y padres, de alumnos, las prácticas de colaboración entre el profesorado para la atención a la diversidad...) del Colegio Público de la Pedrera, en Yecla (Murcia), las experiencias participativas del Colegio Pau Casals-Gràcia, de Barcelona, el trabajo de integración curricular del Instituto de Enseñanza Secundaria Azaña, de Santa Cruz de Tenerife, el trabajo de interacción comunitaria del Centro de Educación de Adultos de Tejina, en Tenerife... Asimismo, cabría reseñar otros centros como los colegios del Proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar), entre los que se encuentra el Colegio Público Obispo Osio, de Córdoba (Feria, 2000); las experiencias de tutorías individuales del Instituto de Enseñanza Secundaria de Villa Romana de la Garriga, en

Barcelona; la implicación comunitaria del Colegio Público Cervantes, de Buñol, en el País Valencià, apoyada por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagogía del País Valencià (Llorente, 2001)...

Estas buenas prácticas han pretendido impulsar procesos de reflexión grupal en torno a qué enseñamos y por qué, y qué modelo de hombre y de sociedad estamos promoviendo. Estos modelos de reflexión superan la mera incorporación de procedimientos y técnicas para la promoción de la convivencia, que, siendo necesarios, cuando se ponen en marcha en ausencia de una reflexión colectiva, sólo contribuyen a mantener las «cosas tal y como estaban». Estas experiencias incorporan al profesorado y a las escuelas en la construcción, desde su propia realidad y competencia, de formas alternativas y propias para abordar educativa, reflexiva y éticamente la construcción de una convivencia democrática en el centro y la erradicación de la violencia como el camino para lograr el deseo de cada individuo o colectivo. Los valores, la práctica de la justi-

cia y la ética, como referentes de las conductas profesionales e institucionales, aseguran esa convivencia democrática deseada.

Promover escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje ha significado, entre otras cuestiones, reflexionar sobre dos ámbitos (el currículum y la organización) que en este apartado hemos expuesto como realidades estrechamente relacionadas. Hemos querido superar la tradicional dicotomía en virtud de nuestra pretensión de fundamentar un proyecto democrático de construcción de la convivencia.

A partir de este momento, continuaremos nuestro análisis contemplando otros dos grandes ámbitos: una manera de ejercer la enseñanza, es decir, nuevos referentes para el desarrollo de la tarea docente (apartado 4.3) y un elemento esencial, la política educativa, que trataremos de manera breve en el apartado 4.4. Sobre este ámbito (la política educativa) ya hemos descrito bastantes de sus componentes en el capítulo 2. «La última etapa de la Reforma LOGSE», pero sería necesario seguir insistiendo y estructurando esa responsabilidad externa a las escuelas que condiciona fuertemente su desarrollo. La responsabilidad política y administrativa de quienes ejercen el poder en cada momento es una de las bases fundamentales para el cambio social y para el cambio educativo. El papel de las administraciones públicas en la promoción de escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje es algo esencial e irrenunciable. No todo, ni mucho menos, está dentro de las escuelas, como se va mostrando a lo largo de esta monografía de reflexión e investigación.

4.3. Violencia escolar y docencia como una profesión ética

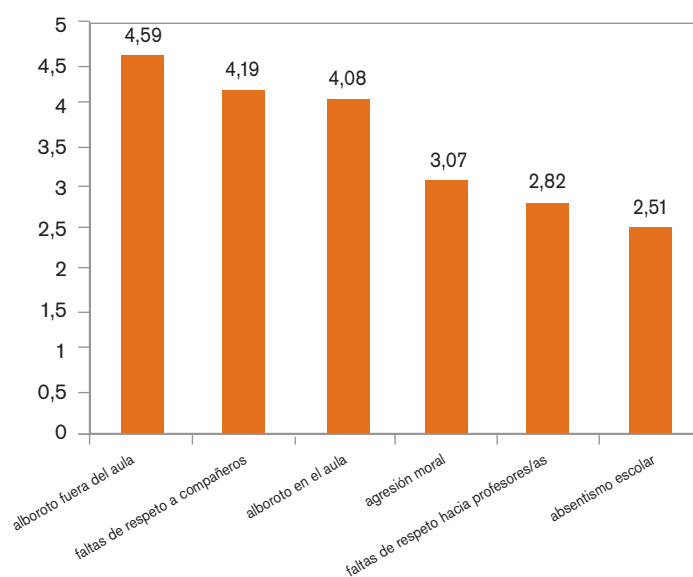
Otro componente esencial a la hora de hacer realidad un modelo de escuela para la convivencia democrática –contrario a una consideración de la violencia como elemento circunstancial que puede abordarse con la aplicación

de tópicos, bálsamos universales y medidas populistas– sería la reflexión sobre la práctica profesional del profesor.

En un momento de clara incertidumbre profesional (véase el capítulo segundo, apartado 2.– «El profesorado», así como, en el capítulo tercero, los apartados 2.4. «El malestar docente y el 'neo-tradicionalismo revolucionario'», 2.5. «La identidad de ser profesor», 2.6. «La ausencia de referentes profesionales» y 2.7. «La expropiación del conocimiento del profesorado»), hablar de los referentes necesarios para una estabilidad psicológica y moral de los docentes puede ser bien recibido, en principio, y más aún desde un lugar que, como este capítulo, pretende plantear alternativas de actuación a las situaciones de violencia en las escuelas. Sabemos que, precisamente, las situaciones de violencia son consideradas, por el profesorado, como uno de los aspectos clave que alimenta su propia sensación de fracaso profesional.

Entre las experiencias concretas que vive el profesorado como generadoras de la mayor de sus dificultades y de la degradación de su tarea profesional, se encuentran, sin duda, sus vivencias en las situaciones de «violencia» o, en otras palabras, el deterioro de la convivencia en los centros y, siendo más precisos, en las aulas. Los problemas de convivencia inciden en el trabajo del profesor de forma muy significativa en la medida en que suponen una ampliación del tiempo que se dedica al control del aula y una reducción del tiempo dedicado a la tarea de «enseñar» tal como se venía haciendo, etc. Esperanza (2001), en un trabajo monográfico de la Federación de enseñanza del sindicato CC OO, sobre *Problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*, facilita el siguiente gráfico de la situación. Los datos se han extraído del *Diagnóstico del Sistema Educativo* (INCE, 1998). Se basan en encuestas realizadas a toda la comunidad educativa (padres, profesores, equipos directivos, titulares y alumnado) tanto de la enseñanza pública como de la privada. (véase figura 2).

FIGURA 2. GRÁFICO DE LA EXISTENCIA Y FRECUENCIA DE SITUACIONES DE INDISCIPLINA EN EL CENTRO



Esta situación invita al profesorado a pensar que su tarea es posible y que es una muestra más del deterioro de la labor educativa de las familias. El profesorado se inclina a considerar que las normas, los valores y las actitudes deben aprenderse básicamente en el seno familiar y que la eficacia de la tarea docente sólo se puede producir si el alumnado tiene interiorizados previamente determinados valores, actitudes y normas. Con esto se configura la idea de que existe una «dejación de funciones» por parte de la familia, funciones que se trasladan a la escuela y que recaen, una vez más, en el profesorado. Se alimenta la percepción, por parte del profesorado, de que *las familias no colaboran* en la educación de sus hijos, al mismo tiempo que aumenta la demanda desde las familias para que el profesorado se responsabilice de la formación en estos aspectos. De ahí surge la correspondiente exigencia de resultados que, al no producirse, se *transforman en un creciente cuestionamiento de la tarea del profesorado y en su «culpabili-*

zación». Es obvio que las relaciones con las familias se hacen más complicadas y más tensas (Pampyn, 2001).

Esta descripción pretende poner el acento en la necesidad de romper este círculo de culpabilidades y pensar, de una manera preactiva, en colocar la mirada en nuevos referentes que permitan una nueva construcción profesional y una estabilidad psicológica en el profesorado. En este sentido, recogemos, en el siguiente apartado, una serie de consideraciones obtenidas a partir de un trabajo de reflexión colectiva en el que participamos, junto con otros tres profesionales de dilatada experiencia, en tareas de planificación y desarrollo de procesos de formación del profesorado²⁵⁰.

4.3.1. Una tarea profesional con referencias estables

A partir de este momento, vamos a exponer aquellos referentes profesionales²⁵¹ que consideramos necesarios para fijar algunos pilares

²⁵⁰ Rodrigo J. García, J. Domínguez, J. Rogero y E. Pampyn: *El profesorado ante una nueva realidad social y educativa* (2001).

²⁵¹ Darling-Hammond (1997b: 374-380) hace la siguiente reflexión sobre los pros y contras de la profesionalidad del docente: «Las profesiones tratan de garantizar, en principio, que sus miembros comprendan y hagan uso de unos estándares referidos

de la tarea docente como una profesión esencialmente ética en el seno de una escuela para la convivencia democrática, alternativa a la escuela tradicional instaurada en una cultura académica y en una organización burocrática. Intentamos facilitar anclajes a la situación actual del docente, de tal manera que tenga la posibilidad de convertirse en un apoyo real para el desarrollo de esa escuela democrática.

Anteriormente nos hemos referido a que, como resultado de las nuevas demandas que se le hacen al profesorado, hay manifestaciones de malestar sobre su situación profesional, en relación con la ambigüedad y proliferación de las exigencias que recibe y la ausencia de respuestas capaces de hacerles frente. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de afrontar la reconstrucción de su *rol* profesional actualmente vivido, por todos, como bastante desajustado. El profesorado manifiesta su «malestar», y la sociedad se muestra displicente.

Es evidente que a los docentes les invade un sentimiento colectivo de «desazón», de baja autoestima, de fracaso... Urge salir de ese sentimiento, y los docentes son los más interesados. Saben que no pueden esperar a que la solución venga sólo desde fuera y que necesitan poner en práctica algunas acciones de reconstrucción de su diaria tarea, a la vez que exigir de la sociedad la cobertura necesaria.

Si se quiere contar con el apoyo social necesario, se tiene que demostrar la utilidad de la tarea docente, medida –y de ahí la necesidad de su control público– por su grado de contribución a la formación y desarrollo pleno de las nuevas generaciones.

El profesorado necesita, por tanto, focalizar su tarea hacia una escucha consciente de las demandas sociales y hacia la construcción de una respuesta ética. Esta acción no podría

consistir, únicamente, en mostrarse de acuerdo con la corriente de pensamiento de «moda», o mayoritaria; sería preciso ejercitar la capacidad de pensar con sus «colegas» en los entornos profesionales, con las comunidades educativas, con la sociedad y sus representantes, recreando continuamente el contenido y la finalidad de la educación y de su tarea como profesional.

Reconstruir una profesión con estos «requisitos» es una tarea difícil y algo que, como hemos apuntado, se debe hacer de manera colectiva. Con el fin de colaborar en esa empresa ofrecemos algunas reflexiones. Queremos, con ello, contribuir a ese esfuerzo colectivo de buscar significados propios a la tarea de enseñar, proponiendo nuevas actitudes y prácticas profesionales que sirvan de referencias estables en un mundo sin certezas. La posición que defendemos consiste, parafraseando a Alain Touraine (1999), en situar el debate sobre el profesorado y su desarrollo profesional en un juego tensionado entre tres maneras de enfrentarse a la nueva realidad social y educativa.

La primera de ellas consistiría en reivindicar una vuelta atrás, una mirada añorante hacia un perfil profesional surgido de la autoridad que dan las certezas morales y científicas. Deseo actualmente de muy difícil consecución (véase el capítulo 3, «La incertidumbre como marco cultural y de pensamiento»), a no ser que se piense, ingenuamente, que tal y como se ha ido conformando la realidad no nos gusta, y se tenga la creencia en un poder omnímodo al que rogándole pueda dejar las cosas igual que estaban.

La segunda supondría exigir la presencia de un estado «benefactor», un poder público, compensador de las carencias sociales y per-

a la práctica profesional, que antepongan siempre los intereses de los destinatarios de sus servicios, y fundamenten sus decisiones en los mejores conocimientos disponibles. A cambio de estas garantías, las sociedades les otorgan una importante autonomía respecto a posibles intromisiones administrativas, y se deja en sus manos la adopción de los criterios pertinentes para tomar decisiones técnicas. [...] La profesionalidad no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. [...] la enseñanza no merecerá los parabienes de la profesionalidad hasta que no construya para sí misma una base sobre la que asentarse firmemente como profesión: en primer lugar, unos conocimientos sólidos y ampliamente compartidos, y claramente relacionados con la mejora del aprendizaje, y, en segundo término, un compromiso, también firme y ampliamente compartido, con el bienestar de todos los alumnos, y cuyo cumplimiento habrá de materializarse en la colaboración con las familias y la comunidad».

sonales, algo colectivamente necesario, pero que el pensamiento económico vigente quiere eludir. Esta legítima demanda sería de dudosa virtualidad, sin embargo, a la hora de cubrir las peticiones de satisfacción personal y profesional del docente. Este *Estado, Poder Público, Organismo Supranacional...* seguramente podría evitar abusos y equilibrar injusticias. Estaría en condiciones de ofrecer posibilidades de desarrollo colectivo e individual, pero difícilmente podríamos responsabilizarlo de que diese sentido a la tarea de enseñar de cada profesional.

La tercera forma posible de enfrentar la realidad social se asentaría en la búsqueda y reconstrucción del sentido de la tarea docente; en estrecha colaboración con los «colegas», mediante la práctica del diálogo y participando de los propósitos con los que se dota una determinada comunidad educativa. Y todo ello, encontrando sentido en el hecho de ser un recurso social y colectivo de promoción de desarrollo personal y comunitario, orientando sus esfuerzos en la transformación de las condiciones cotidianas de la vida material, intelectual y de concienciación crítica de los ciudadanos del barrio, de la localidad y de una ciudadanía del mundo. Todos estos componentes y muchos otros tienen el potencial de constituirse en referentes nítidos que permiten encontrar un sentido controlado por el propio profesor, que puede estar en nuestras manos y que no depende «de los demás».

Nuestra apuesta se decanta claramente por la tercera de las actitudes y por reflexionar sobre aquellos referentes que puedan dar la estabilidad necesaria. Transformar las condiciones cotidianas exige contribuir desde el sistema educativo, cambiando los currículos, la organización escolar, los procesos educativos y las actitudes y prácticas docentes, así como facilitando referencias éticas de identidad. El profesorado puede asumir, en esta tarea, un papel de animación y de liderazgo compartido, y la escuela necesita de un profesorado convencido de los cambios que hay que introducir, motivado para realizarlos y capacitado

para promoverlos. El reto de conformar una escuela para la convivencia democrática en el seno de comunidades, barrios, ciudades y naciones democráticas se convierte en el mejor antídoto frente a la violencia de lo dogmático, lo preestablecido, lo experto, lo agresivo, lo exclusivo y lo arbitrario.

Los siguientes epígrafes van a desarrollar cada una de las referencias en las que se podría apoyar la construcción singular y colectiva del rol profesional de los docentes en el seno de escuelas que promueven la «convivencia» democrática. Las hemos definido como constituir un «colectivo de intelectuales»: (I) públicos, comprometidos con los derechos de todos, con la transformación del sistema educativo y con la transformación de la sociedad y de la cultura vigente para lograr ese derecho —contrario a cualquier tipo de exclusión—, (II) críticos, (III) reflexivos, (IV) autónomos, (V) investigadores e innovadores, (VI) comprometidos y entrenados en la acción comunicativa y comunitaria y con formación específica para desempeñar este rol profesional.

Para que estos nuevos referentes se hagan realidad, los actuales profesionales que ejercen las funciones docentes necesitan plantearse y exigir el apoyo necesario para la puesta en marcha de un creciente desarrollo profesional planificado, contando con su participación e implicación.

Antes de comenzar a describir cada una de las referencias propuestas para esa reconstrucción profesional, debemos remarcar nuestra posición alejada de cualquier visión culpabilizadora de los docentes en relación con los posibles errores de su práctica profesional. El análisis y la argumentación que hacemos parte de la concepción de que la acción de los docentes es fruto de una responsabilidad colectiva, en su sentido más amplio (política, económica, social y cultural...) y que necesita, también, de la implicación colectiva para su superación. **La salida de la «desorientación» actual del docente tiene que alejarse de cualquier planteamiento maniqueo sobre la «maldad» de los usos tradicionales y académicos y «la bondad absoluta» de las pro-**

puestas más comprensivas y organizativamente más democráticas. Creemos que el diálogo entre posturas enfrentadas, el debate en torno a los problemas concretos en la realidad de cada escuela y la puesta en práctica de soluciones singulares de avance en el desarrollo profesional de los docentes es una vía imprescindible que hay que sostener y fomentar.

4.3.1.1. Un colectivo de intelectuales públicos

La concepción de la profesión docente como una profesión esencialmente ética exige de los profesionales de la educación su configuración como un colectivo de intelectuales *públicos*.

Excede a nuestro propósito extendernos en matizar una definición esencial del término intelectual. Sí queremos destacar entre sus rasgos la visión crítica de la sociedad y de la cultura vigente, del conocimiento, de la ciencia y del arte²⁵². Históricamente, los intelectuales se han caracterizado por algún tipo de inconformismo con las tradiciones vigentes y con las situaciones dadas. Tal vez, componentes comunes en los intelectuales sean lo de ser pensadores y prácticos vinculados con lo público (lo de todos), críticos, reflexivos, autónomos, innovadores y comprometidos. Esta actitud, llevada a las escuelas, exige de los docentes el conocimiento de un determinado contenido académico y la incorporación de: (I) una visión multidisciplinar de los problemas sociales y culturales contemporáneos, ya sean locales, nacionales o mundiales, de sus causas y de sus consecuencias para la acción educativa; (II) una perspectiva ética de los procesos de cambio mundiales, nacionales y locales y de sus consecuencias positivas y negativas; y (III) un compromiso, desde un talante ético, con la búsqueda de soluciones para los problemas que afectan a todos los seres humanos, en general, y a las nuevas generaciones en particular.

Hemos dicho que estos profesionales incorporan como primer rasgo el ser intelectuales públicos, o mejor aún, comprometidos con lo público (Fernández de Castro y Rogero, 2001). Con el adjetivo «públicos» queremos destacar la dimensión «de recurso del pueblo» que debe tener la profesión docente. Público es todo lo que concierne y afecta al pueblo. Lo que afecta a todos. Los intelectuales públicos son los que se sienten comprometidos con los problemas que afectan al pueblo, a todos, y quieren contribuir a la construcción de una democracia profunda, es decir, del poder solidario de todos frente a los derechos de unos pocos. *Los intelectuales públicos no sólo: (I) han de ser democráticos, sino, además, democratizadores y, por tanto, contrahegemónicos frente a los poderes autoritarios, ya sean económicos o políticos; (II) han de defender la inclusión y la diversidad, frente a cualquier intento segregador; (III) han de entender que su profesión incorpora una tarea que es un «asunto público», que interesa a todos y que por tanto debe ser objeto de análisis público y no un contenido privado; (IV) han de plantear su tarea profesional no sólo desde la colaboración técnica, sino desde la colegialidad ética, solidaria y de convergencia frente al celularismo, la divergencia y la dispersión profesional.*

4.3.1.2. Un colectivo de intelectuales críticos

Los profesionales de la educación pueden y deben actuar colegialmente como intelectuales críticos en cualquier tema o problema relacionados con la acción educativa. La crítica empieza por *la sospecha, la duda y el cuestionamiento de las verdades y certezas que fundamentan nuestras acciones y conductas. La crítica debe poner a prueba los axiomas, los dogmas, las convicciones, las ideas dominantes, los estereotipos, los prejuicios acerca de los hechos y cuestionar las actitudes y prácti-*

²⁵² Véase, al respecto, el excelente trabajo de H. A. Giroux (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.

cas que generan. La crítica examina, en el seno de un diálogo colectivo, el tema o problema sobre el que se mantienen distintas posibilidades de solución, examinándolas una a una y valorando los argumentos en que se apoyan. Esto nos lleva al problema de fondo de la actitud crítica. Las aplicaciones y atribuciones causales se hacen a partir de generalizaciones inductivas, es decir, a partir de enumeraciones incompletas de casos o a partir de generalizaciones estadísticas. Tanto en un caso como en otro, las interpretaciones de los hechos se hacen desde concepciones previas sobre lo que debe ser la educación básica y la profesión docente, que funciona como si fueran implícitos indiscutibles. Si la crítica no se realiza también sobre esas concepciones, difícilmente podremos considerar que estamos avanzando. Ésta es una actitud básica sobre la que fundamentar el desarrollo docente y que aporta la estabilidad emocional y ética necesaria a una profesión sometida a juicio por el/lo público y a la presión de la acción inmediata sobre la base del prejuicio. Aspecto éste que, referido a situaciones de violencia en las escuelas, adquiere singular relevancia.

4.3.1.3. Un colectivo de intelectuales reflexivos

La reflexión es inseparable de la crítica. El discernimiento crítico que pretende construir evidencias subjetivas e intersubjetivas basadas en argumentos sólidos intersubjetivamente compartidos sólo se puede realizar a través de la reflexión personal y la acción comunicativa. La reflexión constituye el momento subjetivo y personal de la crítica. La reflexión es autocrítica y autoevaluación. Quien no es capaz de cuestionar sus propias verdades y certezas, sus creencias, sus convicciones, sus ideas y

teorías, sus sentimientos, sus actitudes y sus prácticas, sometiéndolas a la sospecha y a la duda, difícilmente podrá estar abierto a los puntos de vista y argumentos de los demás.

Es cierto que en los centros hay problemas, conflictos, conductas indeseables, antisociales y reprobables que influyen decisivamente en los problemas del profesor, en el «malestar docente». *Pero el factor más importante para llegar a esa situación es la incomunicación permanente, consecuencia final de la ausencia de autocrítica y de autoevaluación.* Ejercer una conducta abierta y flexible, fruto de la autocrítica y de la autoevaluación, o una conducta cerrada y rígida, fruto de la ausencia de autocrítica, hace que distintos profesores, ante los mismos problemas y conflictos, tengan vivencias completamente distintas.

La autocrítica sincera, sin sentimientos obsesivos de culpa o victimistas, la comunicación a los demás de las propias dudas y perplejidades, la aceptación abierta de las observaciones críticas y evaluaciones que los demás hacen de nuestras conductas y prácticas, nos llevarían a una seguridad intersubjetiva, reduciendo complejos culpabilizadores y sentimientos de impotencia ante situaciones de conflicto y de violencia.

La reflexión autocrítica facilitará el diálogo y la acción comunicativa con los compañeros, los alumnos, los padres y demás agentes educativos y abrirá el camino para la creatividad, el cambio y la innovación para atender a la complejidad de la acción educativa y al rigor que el aprendizaje del alumnado exige. Los estudios sobre escuelas que mejoran (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Hopkins, 1990²⁵³) o la investigación sobre escuelas eficaces (Edmons, 1978; Rutter *et al.*, 1979; Purkey y Smyth, 1983 y 1985²⁵⁴) ponen de manifiesto cómo determinadas prácticas docentes y de centro aseguran

²⁵³ Clark, Lotto, y Astuto, (1984): «Effective schools an school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry», en *Educational Administration Quarterly*. Summer Issue. Hopkins (1990): «The international School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis», *Schools Organization*, Vol. 10 (2-3), pp. 179-194.

²⁵⁴ Edmons (1978): «A discussion of the literature and issues related to effective schooling». Escrito preparado para el *National Conference on Urban Education*, Cenrel: St. Louis. Rutter *et al.* (1979): *Fifteen thousand hours*. Londres, Open Books. Purkey y Smith (1983): «Effective schools: a review», *Elementary School Journal* en Vol. 83 (4), pp.427-452. Purkey y Smith (1985): «School reform: the district policy implications of the effective schools literature», *Elementary School Journal*. Vol. 85 (3), pp. 352-389.

el éxito a la hora de afrontar los problemas de las escuelas (el de la violencia suele ser uno de ellos) si incorporan, entre otros, al menos dos aspectos: (I) la reflexión individual y la colaboración profesional entre colegas (el grupo de profesionales se identifica con los objetivos de la institución, analiza los problemas de manera colectiva, busca soluciones y actuaciones conjuntas; así, un determinado problema ya no es de un profesor o de un alumno de segundo de la ESO, o de bachillerato: el problema es del centro, es de todos y cada uno de sus profesionales), y (II) el liderazgo compartido (cada profesional es un líder y una referencia con respecto a los demás en el ámbito que, por su competencia o habilidad, coordina mejor o puede aportar más elementos de análisis para facilitar la solución colectiva de un determinado problema).

Estamos situándonos en prácticas profesionales reflexionadas individual y colectivamente en las que, ante cualquier conflicto (violencia en el patio, agresión de un alumno a un profesor, amenazas..., por ejemplo), iniciarían –o continuarían– la puesta en práctica de un plan sistemático de resolución de problemas.

Una posible forma de comenzar podría ser: (I) describir individual y colectivamente –como un ejercicio de reflexión– una situación que preocupa utilizando para ello las reuniones de coordinación programadas por la unidad organizativa afectada (Junta de profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, Consejo Escolar, etc.); (II) a partir de este momento, y coordinando el proceso un tutor, el jefe del Departamento, el Jefe de Estudios o aquel profesional que en cada caso se considere de mayor competencia para gestionar el debate, se buscaría el consenso en la descripción y se trataría de agrupar, en distintas categorías, las preocupaciones manifestadas, centrando la atención posteriormente en una de ellas (la de mayor poder de explicación o la que estaríamos en mejores condiciones de abordar); (III) una vez que hemos organizado el análisis y priorizado una categoría (un aspecto de los problemas que hay que resol-

ver), buscaremos soluciones de manera también colectiva (se debe recurrir al conocimiento elaborado, a la experiencia de otros centros, al formador, al asesor del Centro de Profesores, a la práctica de otro compañero... [véase Escudero, 1992a; Bolívar y Escudero, 1994]); (IV) a partir del debate se generarían algunas soluciones, que tal y como han sido gestadas, será fácil que aúnen voluntades, comprometiendo en su desarrollo a una parte importante de los profesionales del centro; (V) a continuación, planificaremos algunos momentos para el seguimiento y el apoyo a la puesta en práctica de las soluciones acordadas; (VI) este seguimiento nos permite una evaluación interpretativa de la razón por la cual funcionan o no dichas soluciones. Todo esto debe hacerse dando la máxima información al resto de estructuras del centro y utilizando los documentos que se han elaborado a lo largo de su historia. No olvidemos que la vocación de cualquier medida para afrontar situaciones de violencia es la de generar respuestas propias, globales y comunes a toda la institución. Es decir, que si algunas de estas soluciones (la utilización de la mediación como procedimiento de resolución de conflictos, la elaboración democrática y práctica del Reglamento de régimen interior, etc.) se han mostrado ajustadas al centro y útiles, estén en condiciones de extenderse como práctica habitual, formen parte de la cultura del centro y aseguren de esta manera una solución efectiva de los problemas de violencia.

4.3.1.4. Un colectivo de intelectuales autónomos en el seno de comunidades educativas democráticas

La autonomía es la capacidad de tomar decisiones y de elegir alternativas de acción, valorando sus posibles consecuencias negativas y positivas. La autonomía es la base de la responsabilidad. No es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. Sin libertad de decisión, no se puede hablar de responsabilidad.

No obstante, es necesario reflexionar sobre los riesgos a los que puede llevar una determinada concepción de la autonomía de los profesionales de la educación. Entre estos riesgos estarían: a) confundir la autonomía con el celularismo; b) confundir la autonomía con un neocorporativismo o la privatización indebida de lo público; c) hacer imposible la acción educativa como acción comunicativa y como acción comunitaria; d) querer eludir el control público, la evaluación externa y el rendimiento de cuentas. La reflexión crítica sobre la autonomía de los docentes no puede ignorar estos riesgos.

La autonomía de los profesores es una condición necesaria para la autonomía de los centros. De nada sirve la retórica de la autonomía de los centros si se les prohíbe tomar decisiones en los temas relacionados con la actividad de los profesores, como: (I) concretar los proyectos curriculares que hay que trabajar y en los que deben figurar los problemas y las preocupaciones del medio social, garantizando el tratamiento de los contenidos básicos necesarios para lograr los objetivos generales establecidos; (II) desarrollar adaptaciones curriculares; (III) llevar a cabo modificaciones en la organización y planificación de los tiempos escolares, especialmente de los períodos lectivos y de los tiempos para el trabajo en equipo y reuniones con los alumnos y sus familias, organización de los grupos flexibles, desdobles, refuerzos y actividades de apoyo. Tanto la autonomía de los profesores como la autonomía de los centros están limitadas por los referentes fundamentales de la calidad de la educación básica públicamente establecidos.

La autonomía de los centros y del profesorado exige colegialidad. Mediante el diálogo y el debate se deben lograr evidencias intersubjetivas basadas en argumentos intersubjetivamente considerados como válidos. Sobre la base de esas evidencias, se podrán tomar decisiones y acuerdos colegiados con los que comprometerse como grupo y/o como institución. El consenso logrado y los acuerdos colegiadamente decididos deben constituir un marco amplio y flexible de referencia que deje

margen para la creatividad y estilos docentes de cada profesor. El ejercicio de la colegialidad requiere para el profesorado disponer de una parte importante de su jornada laboral para planificar su acción. Esto es incompatible con una distribución horaria uniforme de períodos temporales de cincuenta o sesenta minutos en que nunca coinciden los que deben reunirse. Supone, por tanto, la introducción de cambios en la organización y gestión de la jornada docente y de los tiempos escolares. El paradigma de la colegialidad exige una aplicación sistemática de la «teoría de la acción comunicativa» orientada al consenso y basada en la argumentación y puesta en práctica en todos los foros de debate, ámbitos de decisión del centro y en la docencia directa.

Actualmente, se habla mucho de los centros como comunidades educativas. Pero, de hecho, los centros están configurados con una estructura fuertemente estamentalizada. Las reformas tecnocráticas, inspiradas en el modelo gerencial de las empresas del sistema productivo, que se nos vienen imponiendo y anunciando para el futuro, refuerzan la estructura jerarquizada de los gestores de la educación y una distribución igualmente jerarquizada del poder que impide que los centros sean auténticas comunidades. Las empresas económicas que basan la racionalidad de la acción orientada al éxito en una estructura vertical del poder de decisión jamás se pueden considerar como auténticas comunidades. Por tanto, no se pueden tomar las empresas como modelos para configurar las comunidades educativas. Los dos medios de control de las empresas son el dinero y el poder que se complementan mutuamente. Asimilar los centros educativos al mercado regulado por el dinero o a la empresa regulada por el poder de decisión, implica una intromisión y una subordinación ilegítima del sistema educativo al sistema productivo, que no hará más que aumentar las patologías sociales y las disfunciones del sistema educativo.

En una comunidad auténtica, la acción teleológica orientada al éxito sólo puede ser regulada

por una acción comunicativa orientada al consenso. Pero las estructuras de poder jerarquizadas son incompatibles con la acción comunicativa. Si tomamos en serio el propósito de configurar los centros como comunidades democráticas e integradoras de convivencia y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente, la negociación continua para resolver los conflictos y armonizar los intereses contrapuestos, y por el trabajo cooperativo y solidario, tenemos que eliminar la estructura jerarquizada de poder. Las fronteras establecidas mediante parcelas y cuotas de poder entre las Administraciones Educativas y los centros y, dentro de los centros, entre los estamentos –profesores, padres, alumnos y personal de servicios complementarios– y entre los órganos de gobierno y dirección y los demás agentes, son un obstáculo serio para que los centros se conviertan en comunidades democráticas. Esta jerarquización del poder es uno de los factores internos generadores de las patologías educativas, de las reacciones violentas de contrapoder y de las disfunciones de la praxis educativa. Debido a esa estructura jerarquizada de poder, la participación está limitada a determinados temas y a determinadas cuestiones. Los centros, en su conjunto, y los profesores, en particular, tienen muy limitada su autonomía para tomar decisiones. Los profesores pueden participar, dentro de ciertos límites, en la configuración y adaptación del currículo, en las decisiones sobre metodología, en la evaluación de los alumnos, en la organización de los tiempos y espacios escolares. Los padres, los alumnos y el personal de servicios están excluidos de la participación en las decisiones sobre estos temas.

Si no se traspasan y se suprimen las fronteras corporativas y estamentales, la acción educativa no podrá convertirse en una acción comunitaria. La reflexión y el debate sobre todos los problemas educativos, sobre los referentes fundamentales de la educación básica y sobre las innovaciones que se consideran convenientes o necesarias por parte de todos los agentes de la comunidad educativa para tomar decisiones y acuerdos basados en argumen-

tos es una condición necesaria para que los centros se configuren como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje. Estos acuerdos deben cristalizar en Proyectos Educativos y en Proyectos Curriculares compartidos por todos, ya que reflejarán la forma en que una comunidad entiende las cuestiones educativas y, por tanto, serán los que regulen todas las acciones que se emprendan. En este contexto, la praxis educativa de los docentes se debe configurar como una praxis comunitaria. Los profesores no pueden imponer los consensos logrados en su trabajo colegiado al resto de los componentes de la comunidad educativa. El modo de proceder comunitariamente consiste en explicar a todos los demás agentes los consensos logrados y sus argumentos, de modo que sean plenamente entendidos, y darles la oportunidad de cuestionar críticamente las pretensiones de verdad, de rectitud normativa y de eficacia técnica de los mismos.

En esta reflexión, hemos planteado uno de los dilemas básicos y fundamentales de las reformas educativas: o regulamos la acción docente desde el poder jerarquizado, y entonces, ya no es posible seguir hablando de comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje, o la regulamos mediante la acción comunicativa y relegamos el poder a un plano secundario y lo distribuimos de la manera más equitativa e igualitaria. En cualquier caso, debemos evitar la ambigüedad, la incoherencia y, especialmente, la contradicción que representa empeñarse en regular la acción educativa y el funcionamiento de los centros con una estructura de poder importada de las empresas económicas y de los sistemas jurídico-políticos y, al mismo tiempo, querer convertir los centros en comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje. La solución de ese dilema es muy difícil en la medida en que el poder del sistema jurídico-político se ha instalado en el corazón del sistema educativo, multiplicando las normas y reglamentos para regular y controlar la acción educativa (*apud* García, Domínguez, Rogero y Pampyn, 2001).

4.3.1.5. Un colectivo de intelectuales investigadores e innovadores

Podemos conceptualizar los complejos problemas educativos como un conglomerado caótico de circunstancias que se resisten a la comprensión racional y a las soluciones técnicas estandarizadas. En educación no podemos establecer leyes de tipo convergente o de implicación causal lineal. *La acción educativa no puede reducirse a la racionalidad técnica o a la acción instrumental, salvo en aspectos muy limitados. Necesariamente debe ser una acción comunicativa indefinidamente cambiante y perfectible. Cuando se reduce al profesorado a mero ejecutor o ejecutivo de una tecnología educativa condensada en manuales y/o en libros de texto, lo que cabe esperar de ellos es que fracasen ante la complejidad de las situaciones educativas y del aprendizaje del alumnado.*

Aplicando esto a los problemas personales y profesionales derivados de la falta de convivencia o de aprendizaje, es comprensible que la investigación de estos problemas y la innovación en sus soluciones deba partir de: (I) el análisis colectivo; (II) el diálogo con el alumnado, que experimenta sus consecuencias; (III) el intercambio de información y conocimiento con sus familias, con sus profesores, con sus compañeros; (IV) el examen de los conocimientos y experiencias disponibles para solucionar problemas similares que nos pueden facilitar referencias para diseñar innovaciones y estrategias ajustadas. Mediante el diálogo, es posible lograr el compromiso del alumnado incorporándolo en su propio proceso de superación. En el diálogo continuo con ellos se comprobará la eficacia educativa de la solución acordada. Este tipo de acción educativa exige de los profesionales de la educación una gran flexibilidad psicológica y una actitud innovadora. Es la dimensión «artística» de la profesión docente, que es incompatible con la rigidez mental y que no puede reducirse a un listado de recetas. Surge de la empatía, del respeto, del clima de acogida y de apoyo hacia el

alumnado con problemas de convivencia y de aprendizaje... y del entusiasmo con la propia profesión.

En general, consideramos como personas innovadoras a aquellas que elaboran productos originales y adecuados al contexto. Son originales en la medida que no se atienen a las rutinas y convenciones dominantes. Esto requiere: (I) determinados hábitos de conocimiento que tienen que ver con la exploración de alternativas, con el cambio de dirección en la búsqueda, con la comprensión posponiendo la evaluación, con pensar en términos contrapuestos...; (II) determinadas actitudes cercanas a la búsqueda deliberada e intencionada de la originalidad, la valoración autónoma e independiente de las influencias y convenciones sociales, la estimación de la complejidad, el deleite de enfrentarse con ecuanimidad a la ambigüedad y a la incertidumbre, el reconocimiento de la ambigüedad de la experiencia y de la posibilidad de perspectivas múltiples; (II) determinadas estrategias de organización de la información a través de la búsqueda de analogías, del desarrollo de transformaciones cognitivas como la magnificación y la minimización de análisis basados en imágenes visuales, diagramas, mapas conceptuales, etc. Y todo ello como soporte de un modo distinto de desarrollar la enseñanza.

[...] la imagen actual de la ciencia supone una ruptura con la visión basada en seguridades dogmáticas que no pueden ser cuestionadas, y su enseñanza debe tener en cuenta que los conocimientos científicos se construyen a partir, y a veces en contra, de las ideas y formas de abordar los problemas en la vida cotidiana. La participación y trabajo de los estudiantes en proyectos de investigación sobre problemas relevantes previamente seleccionados contribuye a la reflexión, análisis, evaluación y contraste de opiniones, facilita la adquisición e integración del conocimiento científico y fomenta el aspecto de colaboración y de trabajo en equipo frente a actitudes individualistas.

Los estudiantes necesitan experimentar que no sólo el experto científico tiene derecho a opinar y presentar las posibles soluciones, si queremos que los estudiantes y ciudadanos no se

inhiban y deleguen sus decisiones en otros (Fies, 2001: 23).

Los profesionales de la educación disponen de un marco profesional que les permite desarrollar este rasgo de innovación, en la medida en que actúen colegiadamente como intelectuales críticos, reflexivos, autónomos e investigadores. A través de la acción comunicativa que implica el ejercicio de la colegialidad, pondrán en juego toda una serie de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que permitan la consolidación de actitudes de autonomía y búsqueda de la originalidad, de reconocimiento de la complejidad, de la ambigüedad y de la incertidumbre y, por tanto, de la posibilidad de perspectivas múltiples, así como, del entrenamiento en la búsqueda y en la aplicación de estrategias abiertas y flexibles de análisis y organización de la información.

4.3.1.6. Un colectivo de intelectuales comprometidos

En los apartados anteriores hemos hablado del ejercicio de la crítica. Esta práctica consiste en el discernimiento cognitivo, ético y técnico de un hecho o supuesto. En el ejercicio de la docencia, la crítica cognitiva y la crítica técnica deben estar subordinadas a la crítica ética. La profesión docente es una profesión técnica basada en conocimientos éticos. Es una profesión ética basada en valores intersubjetivamente compartidos. La visión crítica desde una perspectiva ética y el compromiso transformador se implican mutuamente y se complementan dialécticamente (Freire, 1990 y 1997b). Sin un compromiso con los problemas sociales, culturales, económicos y políticos que afectan al presente y al futuro de los destinatarios de la educación básica, especialmente de los que tienen mayores riesgos de ser excluidos y marginados, no es posible una visión crítica desde una perspectiva ética. Tampoco es posible una transformación eficaz de la escuela, de la sociedad y de la cultura sin una visión crítica y ética.

El compromiso de los profesionales de la educación se debe extender hacia: (I) los valores

éticos potencialmente universales, como los proyectos de los derechos humanos, de los derechos del niño, de los derechos de la mujer, de los derechos de los pueblos, y de las minorías étnicas y de la humanidad, de conservación de la biodiversidad, un nuevo orden económico mundial más justo para todos los seres humanos y para todos los pueblos, un nuevo orden jurídico-político mundial más justo y eficaz –valores que deben constituir el referente fundamental de la crítica de la sociedad, de la cultura y de la acción educativa–; (II) los referentes fundamentales de una educación básica de calidad, consensuados por todos los agentes sociales mediante evidencias intersubjetivas logradas a través de la acción comunicativa y basadas en argumentos intersubjetivamente aceptados como válidos y referidos a los fines de la educación básica, los principios educativos coherentes con esos fines, las diversas situaciones personales de los alumnos, la justicia escolar, los condicionamientos y exigencias del contexto sociocultural de los centros.

La crítica, sin un compromiso ético, puede ser demoleadora e inducir al relativismo absoluto. La crítica, desde un talante y un compromiso ético, con el propósito de encontrar posibles alternativas de acción que sean viables, puede alentar la esperanza y la acción transformadora de la escuela, de la sociedad y de la cultura (Freire, 1993).

No se trata ahora de sacar a relucir qué es antes y qué es después, si la economía, la política o la ética. La Historia ha sido testigo, en el pasado, de las traiciones que se han hecho a la humanidad desde los principios éticos, de la misma manera que en el presente se pueden sacar a relucir las traiciones que hace la política por sus abusos de poder y por la exclusión del diálogo a determinados colectivos marginados o las traiciones que hace la economía no sólo con su insolidaridad crónica en el reparto del producto, sino con su irresponsabilidad en las formas de producir (un ejemplo reciente lo tenemos en la producción de los alimentos). Por eso, los defensores de la introducción de la dimensión ética no están legitimados para acusar a los políticos de su abuso de poder, ni

a los productores de su egoísmo. Pero lo que sí parece cada vez más claro es que los grandes desafíos del futuro de la humanidad sólo se resolverán si se vuelve a introducir en el mundo moderno la ética y se la hace interactuar al mismo nivel con la política y la economía. Esto es lo que parecen apuntar algunas personalidades relevantes a escala mundial y en el ámbito educativo. Podemos señalar personalidades distantes y distintas sin el ánimo de analizar sus diferencias, pero que abundan en esta dirección. Paulo Freire es, sin duda, el pedagogo que con más fuerza ha hablado en este sentido. También Kaplun, H. Levin, Tedesco, H. Kung y, entre los más conocidos por sus últimos informes Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro* de 1996) o Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999), o las más actuales investigaciones y publicaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [...] (Sanz, 2001: 3).

El compromiso ético de los profesionales de la educación implica una sólida formación humanista. Una formación puramente técnica para la profesión docente, además de impedir el compromiso ético, puede generar un estancamiento en el desarrollo profesional. «El éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos» (Darling-Hammond, 1997b: 370).

4.4. Violencia escolar y política educativa

Obviaríamos un aspecto sustancial si cerrásemos este capítulo sin incluir un apartado referido a la responsabilidad del poder político y administrativo en todo este entramado de discursos y contradiscursos sobre la promoción de *escuelas* concebidas como *comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje*. En otros capítulos de esta tesis, ya se han ana-

lizado críticamente los ejes fundamentales del reciente discurso administrativo sobre lo educativo (capítulo 2, «La última etapa de la Reforma LOGSE») y las líneas de pensamiento y de actuación económica, política y social de nuestra sociedad posmoderna (capítulo 3. «La incertidumbre como marco cultural y de pensamiento»). En este momento, consideramos imprescindible hacer una breve reflexión sobre la responsabilidad de las políticas y de los políticos en la reconducción ética de la violencia escolar. El objetivo es mostrar que el proceso de reconstrucción de las escuelas como «antídotos» frente a la violencia es una tarea de corresponsabilidad en la que no sólo deben estar «los de dentro», es decir, los profesionales y las comunidades escolares; sino que deben estar, también, «los de fuera»: las políticas educativas y su brazo operativo (la administración). Sin el acompañamiento de políticas educativas corresponsables con la realidad que viven las escuelas, la mejora de sus condiciones de trabajo, el apoyo al desarrollo de referentes profesionales («buenas prácticas») y la evaluación de sus prácticas (en función de las finalidades que debe incorporar una educación básica de «todos» y para «todos»), los cambios significativos no son posibles. Desde la reflexión sobre la práctica y desde la investigación básica, podemos resaltar aquellas buenas prácticas que incorporan un tratamiento ético de la violencia y que hacen posible la reconstrucción de las escuelas como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje; pero sin políticas globales de apoyo decidido, estas buenas prácticas se convierten en iniciativas que mueren por inanición.

No es justo ni es útil depositar toda la responsabilidad de cambiar las escuelas en sus profesionales, como tampoco podemos olvidar la parte de responsabilidad que éstos tienen en el desarrollo de mejoras²⁵⁵. Es banal hablar de

²⁵⁵ Al respecto, recogemos algunos de los planteamientos que hace, entre otros, el profesor Escudero (2000b) cuando considera «que los mismos docentes al tiempo que víctimas se convierten, sin quererlo, en verdugos». «Efectivamente, cada profesor como profesional es responsable de una serie de decisiones curriculares (contenidos que debe

cambios de escuelas sin políticas activas de apoyo a esos cambios (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 1994 y 2001; Hargreaves, Lorna, Moore, y Manning, 2001; Escudero, 2000a, entre otros). Alcanzar una escuela democrática, justa e inclusiva es una responsabilidad política de primer orden.

Tenemos muy claro que la mejora de la educación no puede diseminarse desde una serie de centros a todo el sistema educativo, a no ser que acometamos cambios drásticos en las políticas y procesos que se encuentran todavía vigentes en la mayoría de nuestros centros escolares. [...] el horizonte global de la política educativa tiene que ser el desarrollo de la capacidad de centros y profesores para generar prácticas y dinámicas de trabajo que sean acordes con lo que hoy sabemos sobre las formas eficaces de lograr la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Por ello, las políticas, y los políticos, deberían conceder más importancia al desarrollo profesional y al aprendizaje compartido entre los profesores, pues son rutas inexcusables para desarrollar unos conocimientos profesionales básicos por los sujetos particulares, así como por las comunidades donde enseñan (Darling-Hammond, 2001: 413).

Frente a una situación bastante reciente, y aún presente, de desregulación administrativa, nos

encontramos con una fuerte insatisfacción, generada entre la opinión pública, sobre el papel que actualmente cumplen las escuelas, y que exige la puesta en marcha de políticas de regulación de lo educativo. Hay una «mala opinión» sobre los modos ejercidos por las escuelas para facilitar el acceso de las nuevas generaciones a la condición social de la posmodernidad y su contribución a la formación de ciudadanos democráticos con fuerte implicación en su entorno y solidarios con una serie de valores humanos universales. Esta insatisfacción puede constituirse en motor de cambio para el sistema y en exigencia de una replanificación educativa. La demanda de la opinión pública de desarrollo de políticas activas sobre educación puede ser bastante alentadora; sin embargo, no es suficiente. Además de ese impulso, falta una dirección. Las políticas educativas en sus actuaciones de reforma pueden reafirmar o apoyar el enquistamiento o la reconstrucción de determinadas prácticas escolares. Sabemos que es imposible persistir en las condiciones curriculares y organizativas tradicionales de las escuelas, pero las direcciones que pueden adoptarse para salir de esta situación son múltiples. Desde políticas neoliberales se proponen algunas, repre-

transmitir, valorar, evaluar..., metodología que tiene que desarrollar, organización del tiempo, espacios, tipos de agrupamiento del alumnado, modos y procedimientos de evaluación...) cuya concreción refrendará determinados usos y ritos institucionales que fijará esa rueda de fracaso y violencia o que permitirá, si es elaborado con los colegas, ir rompiendo ese determinismo. La tarea profesional como construcción personal puede ser resultado de la desidia, la individualidad pretendidamente placentera, el egoísmo en el ahorro de esfuerzo ante una realidad que grita su necesidad de cambiar; por el contrario, puede ser la consecución de un debate profesional inacabado en busca de la continua transformación. Esto es una parcela de responsabilidad profesional que no podemos eludir. Podemos caer en ese vicio tan persistente de entender que la responsabilidad se encuentra en los otros, en las otras estructuras que no son los centros educativos, y esto, obviamente, no es verdad. [...] Cada profesor dispone de ciertos márgenes para reconstruir el currículo escolar, así como para hacerlo en consonancia con el resto de colegas que pertenecen a sus departamentos, ciclos y centros. Cada profesor establece unas u otras relaciones personales y académicas con sus alumnos tanto en el modo como intenta facilitar el aprendizaje cuanto en el modo como establece qué es lo que realmente valora y en referencia a qué criterios y procedimientos determinará, en su momento, el éxito o fracaso. Desde este punto de vista, por más que haya que matizar todo lo pertinente, también los profesores, a través de nuestras mentalidades educativas, la visión que tenemos de los contenidos, las prácticas pedagógicas y las atenciones que ofrecemos a los alumnos, somos al tiempo que constructores de éxitos escolares, artífices de fracasos. [...] el fracaso escolar es un espacio de corresponsabilidad que es preciso repartir entre muchas instancias y agentes [...]. Cada vez, sin embargo, que terminamos asumiendo una perspectiva en la que domina la idea de que las causas del mismo residen fuera de la responsabilidad de los centros y profesores terminamos por incurrir, quizás inconscientemente, en un descarte de las propias contribuciones. De ese modo, o la institución escolar como un todo, o los profesores a título particular o como colectivo, desaprovechamos una oportunidad para reflexionar sobre qué de lo que hacemos y está en nuestras manos puede estar contribuyendo a producir fracaso, y qué elementos del propio trabajo y organización de la educación habríamos de someter a cuestionamiento para buscar más el éxito de todos en lugar de suponer que fatalmente algunos tendrán que quedar excluidos. Cuando, en última instancia, adoptamos frente al fracaso escolar un modo de pensar y hacer que elude la posibilidad de replantear los criterios con los que hemos determinado lo que hay que aprender y el modo de valorarlo, las metodologías que empleamos y sus contribuciones o limitaciones del aprendizaje de los estudiantes, la organización de nuestros tiempos, espacios y relaciones de coordinación en los lugares de trabajo, lo que estamos haciendo es dar por buenos los mecanismos más cercanos que producen y estimulan el fracaso escolar» (Escudero 2000b: 7-21).

sentadas sobre todo por las actuaciones de ciertos centros privados y por las políticas de libre elección, competitividad entre escuelas, especialización de los centros y búsqueda de mercados. Nos tememos que estas políticas pretenden, y de hecho pueden conseguir, «salvar» de la situación a determinados sectores de elite. No sirven, sin embargo, para la totalidad de la población y del sistema escolar. Recogemos, al respecto, una cita de Giroux, escrita en 1993, que podría parecer un análisis sobre la reciente actualidad de nuestro país:

Es importante reconocer que el ataque de los nuevos conservadores contra las reformas con programas derivados de esas reformas de la década pasada ha traído como consecuencia un cambio que se aparta de la definición de las escuelas como instituciones de equidad y justicia. Poca es la preocupación que existe en cuanto a la forma en que la educación pública pudiera servir mejor los intereses de los diversos grupos de estudiantes, permitiéndoles comprender las fuerzas sociopolíticas que influyen en su destino, y alcanzar algún grado de control sobre ellas. En vez de ello, valiéndose de este nuevo discurso y de su preocupación por los esquemas explicativos, de pruebas, de acreditación y de obtención de credenciales, la reforma educativa ha pasado a ser sinónimo de una conversión de las escuelas en centros de pruebas. Ahora, la vida escolar queda definida, primordialmente, midiendo su utilidad frente a la aportación que hace el crecimiento económico y a la uniformidad cultural. De manera similar, lo nuclear del actual cambio ideológico es un intento por reformular el propósito de la educación pública en torno a un conjunto de intereses y de relaciones sociales que definan el éxito académico casi exclusivamente conforme a la acumulación de capital y a la lógica del mercado. Esto representa un cambio que nos aleja del control que el maestro pudiera tener sobre el plan de estudios y que nos orienta hacia una forma fundamentalmente tecnocrática de la educación que se halle más directamente enlazada con las modalidades económicas de producción. Además, los nuevos conservadores ofrecen un punto de vista de la sociedad según el cual la autoridad proviene de la competencia técnica y la cultura encarna una tradición idealizada

que glorifica el trabajo arduo, la disciplina industrial, el deseo domesticado y la obediencia alegre. Edward Berman [Improbability, 103] ha captado hábilmente la naturaleza política de este cambio ideológico:

«Los arquitectos de la reforma que se está llevando a cabo han tenido el mérito de abandonar la retórica de la escuela como un vehículo para la mejora personal. En los informes actuales sobre los programas derivados de esa reforma, ya casi ni se pretende que la mejora personal y la movilidad social sean preocupaciones importantes del sistema escolar reconstituido. La anterior retórica acerca de la movilidad individual ha dado paso a exhortaciones para construir estructuras educacionales que le permitan a cada estudiante efectuar una mayor aportación a la producción económica del estado corporativo. Pocas son las florituras retóricas que vienen a oscurecer este objetivo capital» (Giroux, 1992: 268-269).

Es necesario, por tanto, proponer otras direcciones para unas políticas educativas globales y dirigidas a toda la población. Se necesita, y esto no es responsabilidad de los centros, una acción política responsable basada en el diálogo y con la participación de todos. Hablamos de políticas de pacto, de consenso, de negociación y de acuerdo. Políticas cuya finalidad sea la mejora de las condiciones de vida de los pueblos y de los ciudadanos. Políticas que huyan de la defensa de los intereses de los políticos y de las necesidades de sus aparatos estructurales. Políticas que no se escuden en pretendidas certezas ideológicas para justificar su propio enquistamiento y falta de análisis. Políticas de incertidumbre, de reconstrucción continua, centradas en los problemas de «todos». Políticas alejadas de dogmatismos en los que todo aquello que surja de un concepto considerado ideológicamente «bueno» signifique ausencia de crítica en su desarrollo. Políticas centradas en la investigación sobre las prácticas de las escuelas y no en la prescripción de las prácticas en virtud de determinadas certezas ideológicas. La radicalidad de la política debe estar en el diálogo y en la ética del derecho de «todos». La construcción de una escuela distinta de promoción de la convi-

vencia democrática y «antídoto» de la violencia debe ser el reflejo de una política sobre los problemas de los ciudadanos y no sobre la imposición de las creencias consideradas como certezas.

Se necesita una nueva forma de desarrollar las actuaciones de la política educativa que se ejerce desde las administraciones: (I) situándolas al servicio de las iniciativas de renovación que surgen desde las escuelas, en lugar de prescribirlas burocráticamente; (II) garantizando las prácticas democráticas y de desarrollo colegiado de la actividad profesional de los docentes; (III) basada en las «buenas prácticas» de enseñanza y aprendizaje (en este capítulo hemos facilitado algunos componentes esenciales y ejemplos de prácticas de escuelas que pueden considerarse ajustadas a las finalidades de una educación básica y con resultados valiosos a la hora de enfrentarse a ese círculo perverso de violencia, fracaso escolar, grupos de población desfavorecida, segregación...²⁵⁶); (IV) definiendo de manera negociada indicadores de desarrollo profesional y de prácticas docentes; (V) caracterizada por el desarrollo de procesos de control y evaluación de dichos indicadores claramente definidos y acordados; (VI) basada en el diálogo en el que participe el profesorado y la ciudadanía en general, haciendo de la educación una «cosa pública», de todos; (VII) cuyo objetivo de gestión sea la calidad de los aprendizajes, una gestión administrativa centrada en el alumnado y en sus necesidades; (VIII) promo-

tora de un desarrollo profesional que permita a los docentes ser conscientes de una nueva visión de su profesión y de su tarea, en el respeto de su historia profesional y en el mantenimiento de líneas coherentes con un avance ético²⁵⁷.

Hablar de una política educativa para la no-violencia requeriría concretar en prácticas y en líneas de actuación y negociación política todo lo manifestado en este capítulo y en el resto de los que conforman la presente monografía. Ilustrar esta afirmación exigiría un nuevo capítulo, que en este momento escapa de nuestro objetivo, pero, como hemos apuntado al principio del apartado, no hemos querido obviar la responsabilidad ineludible de las políticas y de los políticos en la tarea de promover la reconstrucción de las escuelas como comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje.

* * * * *

Hemos pretendido hacer patente nuestra posición, nuestras referencias teóricas a la hora de trabajar con centros los problemas de violencia. Las técnicas, como las llamadas de resolución de conflictos (arbitraje, mediación, asambleas, negociación...) serían una vía «práctica» y útil para instrumentar al profesorado a la hora de abordar situaciones de violencia escolar. Entendemos que podría ser así, en la medida que formasen parte de una serie de rutinas organizativas democráticas, así como de una serie de rutinas curriculares comprensivas y contrahegemónicas, negociadas

²⁵⁶ «En la actualidad, miles de centros en proceso de reestructuración han conseguido desarrollar comunidades democráticas de aprendizaje y así están alcanzando éxitos antes inimaginables con grupos diversos de alumnos. [...] las investigaciones ponen de manifiesto que, en comparación con los centros tradicionales, consiguen que un número mayor de sus estudiantes con habilidades diferentes alcancen niveles más altos de habilidad y comprensión que los conseguidos por los centros tradicionales. Ahora sabemos muchas cosas sobre cómo se organizan los centros escolares para perseguir el éxito de sus estudiantes. Superando los confines de un modelo burocrático de educación, estructuran el trabajo escolar de sus profesores y alumnos con el horizonte de proveer: un aprendizaje activo y profundo, énfasis en el rendimiento escolar auténtico, atención al desarrollo personal, reconocimiento de la diversidad, oportunidades para el aprendizaje cooperativo, una visión compartida de la educación por parte de todo el centro, estructuras que faciliten la atención personal a cada alumno, apuesta por un aprendizaje democrático, vínculos con las familias y la comunidad» (Darling-Hammond, 2001: 413-414).

²⁵⁷ «Generalmente, los profesores trabajan con aulas constituidas según la edad de los alumnos; imparten su enseñanza solos, aislados; hacen preguntas cuyas respuestas conocen de antemano; evalúan y se ocupan de sus alumnos sin que éstos los evalúen ni se preocupen por ellos. Éstas son algunas de las regularidades fundamentales e, incluso, sagradas de su trabajo. Sin embargo, en un mundo que experimenta y se encuentra en un proceso de rápida transformación, estas regularidades empiezan a cuestionarse. Y para hacerlo eficazmente, una de las más importantes y de las que hay que ocuparse es la forma de actuar con los profesores, porque, por regla general, no se les trata bien» (Hargreaves, 1996b).

entre el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general. Las técnicas por sí mismas, despegadas de los usos habituales de trabajo del profesorado, «enmascaran» las situaciones de marginación, violencia e injusticia escolar. Tampoco ayudan a la construcción de un camino hacia la inclusión y el respeto del derecho de todos a una educación plena.

Estamos convencidos de que un trabajo de apoyo al profesorado inserto en contextos «marginales» y con la presencia de situaciones de violencia debe empezar por abordar la competencia procedimental del profesorado, mediante un proceso de reflexión sobre lo realizado cotidianamente en el aula, y desde una óptica de planificación como la planteada, entre otros, por Sirotnik (1991) y Smith (1991a). Debe procurar integrar en las tareas docentes una serie de modos de proceder, de contención y canalización de los problemas de violencia hacia soluciones éticas y viables. Estamos persuadidos de que esa competencia procedimental debe tener que ver –sobre todo– con los referentes profesionales de los docentes, a saber: el currículo con todos sus componentes, la organización del centro (Guarro, 1999a; Appel y Beane, 1997) y aquellos elementos de identidad profesional que le permitan un desarrollo maduro ante los nuevos retos de una sociedad instaurada en la condición social de la posmodernidad. Todas aquellas técnicas y modos de actuación frente a la violencia que no incorporen estos referentes, que no los tengan en cuenta y no los utilicen como elementos de partida estarán abocadas al fracaso, o algo más grave, contribuirán a una desprofesionalización docente que inhabilitará futuras actuaciones de cambio.

En marzo de 2001, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía elaboró un Libro Banco de lo que constituye, en su opinión, una «Plataforma para la Igualdad en la Educación». Ilustramos a continuación alguna de las afirmaciones recogidas en el apartado «Posibles causas de la proliferación de la violencia escolar»:

En definitiva, las causas más probables que provocan los problemas de convivencia en los

centros pueden resumirse en los siguientes puntos: (I) falta de identificación con los modelos escolares de valores y acciones y una insuficiente legitimación de los mismos; (II) problemas personales acumulados de los alumnos y alumnas en cuestión, síntomas de ciertas condiciones marginales (culturales, sociales, organizativas) de socialización y acción individuales, condiciones marginales que, de alguna manera, son conflictivas para la persona y para el grupo social al que pertenece; (III) la predominante estructura organizativa, burocráticamente rígida de nuestras escuelas, que dificulta las relaciones de interacción y aprendizaje del alumnado. De esta manera, constituye una condición marginal social decisiva para la frecuente aparición de los problemas personales de los alumnos y alumnas; (IV) carencias de motivación, basadas en el principio de rendimiento frente a la inalcanzabilidad de los objetivos establecidos que pueden convertirse en problemas de disciplina escolar; (V) un sistema de interacción, predominantemente concebido para el rendimiento individual de acuerdo con esquemas rígidamente prescritos y de tan eminente importancia para los procesos de desarrollo psíquico y social como lo es el tipo actual de escuela, es fundamentalmente incapaz de satisfacer las necesidades psíquicas y sociales del alumno o la alumna como individuo y de los alumnos y las alumnas como grupo. Este sistema tiene que provocar, por lo menos en algunos alumnos y alumnas, síntomas de falta de voluntad de aprender y de fracaso, que pueden ponerse de manifiesto en dificultades de convivencia en clase [...] (33-34).

5. CLAVES DE INVESTIGACIÓN RELATIVAS A LA RESPUESTA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS A LA VIOLENCIA

Para disponer de una mapa conceptual con el que poder analizar el «estado» de capacitación institucional y profesional de un centro educativo a la hora de abordar su realidad escolar, y de manera singular el fenómeno de la violencia presente en aulas, pasillos, patios... es necesari-

rio recapitular los elementos esenciales de la argumentación presentada en este capítulo, facilitando una explicación operativa y estableciendo vínculos de relación entre los referidos elementos. El objetivo es configurar un «artefacto» analítico y estratégico desde el que observar el «mundo de la vida» de una institución educativa, en lo que se refiere a los modos instaurados para trabajar la violencia que pueda presentarse dentro de sus «muros». Para poder trabajar con las conductas de violencia escolar, conviene tener presente que, aun siendo sus causas múltiples y complejas, se encuentran ligadas a variables muy circunstanciales del entorno, lo que exige el desarrollo de respuestas contextualizadas y, sobre todo, por razones obvias, ineludiblemente escolares y educativas; aunque en estrecha colaboración con los componentes sociales, políticos, administrativos...

Esta concepción compleja y específicamente escolar sobre el modo de trabajar las posibles situaciones de violencia requiere acabar este capítulo indicando un conjunto de acciones singulares, que sobre la concepción y el modo de actuación ante las situaciones de violencia escolar hemos expuesto a lo largo del mismo. Para ello, es preciso: (I) describir estas acciones de manera comprensiva, con el fin de que puedan ser aplicadas en el «estudio de caso» que abordamos en el capítulo quinto; (II) facilitar una referencia de actuación asesora en ámbitos de innovación educativa sobre la convivencia en los centros; y (III) proporcionar un artefacto gráfico y relacional, a modo de mapa conceptual, para su uso en cualquier tarea de análisis y de mejora institucional de la convivencia en un determinado centro.

De la primera de las acciones nos ocupamos a continuación; las dos últimas se desarrollarán en el apartado sexto.

Después del estudio llevado a cabo en este capítulo, estamos en condiciones de afirmar que, si bien la violencia escolar requiere del sistema económico, político, social y cultural una serie de modificaciones radicales, las propias escuelas deben hacer un enorme esfuer-

zo para conformar su realidad y consolidarla como «comunidades democráticas de convivencia y aprendizaje». Para conseguir este objetivo, a lo largo del capítulo, hemos desmontado algunos intereses y elaborado determinadas propuestas. A continuación trataremos de expresarlo de manera sintética, con la pretensión, entre otras, de que una explicación resumida y relacionada de lo desmontado y lo propuesto nos permita su mejor utilización en el «estudio de caso» que presentamos en el siguiente capítulo.

5.1. Marco teórico y estratégico para trabajar las situaciones de violencia

Es evidente que cualquier actuación institucional y profesional ante una conducta violenta que se produzca en el contexto escolar responde a un marco conceptual de ideas, creencias... y a un marco de actuación estratégica histórica y culturalmente integrado en las rutinas organizativas y docentes.

Para construir un modelo de trabajo profesional propio de cada centro, acerca de la promoción de la convivencia democrática, es necesario identificar el conjunto de creencias e ideas que soportan las actuaciones habituales. Para ello, la depuración analítica de algunas plataformas al uso se convierte en un primer paso.

Según la argumentación planteada en el presente capítulo, las actuaciones de los centros escolares ante las situaciones de violencia responden de manera predominante a uno o a un cóctel de varios de los siguientes marcos de actuación:

a) *La Educación para «la Paz»*. Una serie de organizaciones, movimientos y centros de estudio han elaborado un cuerpo teórico y práctico de conocimiento sobre la paz, conformando una cultura de apoyo activo al desarrollo. Desde esta cultura y este conocimiento han manifestado su voluntad de formar parte de los contenidos y de la cultura escolar. El resultado ha sido la puesta en marcha de dos líneas fundamentales:

- *Conceptual y de reflexión*, promoviendo el posicionamiento de las comunidades educativas ante los grandes conflictos de nuestro mundo y el esclarecimiento de su vinculación con la injusticia y la pobreza. Para ello, se elaboran materiales para la paz, de una incuestionable capacidad de sensibilización, tanto por su contenido como por su organización didáctica. Esta línea de acción, aun teniendo un lógico interés, a nuestro juicio, no tiene el suficiente potencial para protagonizar de manera nuclear el necesario cambio escolar (el escaso desarrollo real que han tenido en la vida de las escuelas, en los trece últimos años, los llamados temas transversales así lo corrobora).
- *Técnica y estratégica*, cuyo objetivo ha sido trasladar la tecnología de la resolución de conflictos, bélicos y de intereses nacionalistas entre los pueblos, a una escuela concebida como una comunidad en crisis y sometida a continuos enfrentamientos.

Dentro de esta última línea tenemos los análisis y propuestas de Lederach y de muchos otros profesionales (Mireia Uranga, 1993; Paco Cascón, 1995) que plantean secuencias de actuación sobre la creencia fundamental en la virtualidad de las técnicas y estrategias para transformar las relaciones conflictivas que se producen en las escuelas. El currículum y la organización de los centros pivotarían, por tanto, alrededor de los mapas de explicación de los conflictos y de sus estrategias y habilidades de solución. El análisis del currículum escolar, la organización, la presión normativa sobre el trabajo de las escuelas, las «modas» del pensamiento social (la posmodernidad), las actuaciones micropolíticas en las relaciones informales y las tradiciones culturales de los docentes, serían elementos secundarios que quedarían supeditados a la comprensión, el entrenamiento y la aplicación de las estrategias de análisis y de resolución de conflictos. Éste es, a nuestro juicio, el punto débil de este enfoque. Valoramos su contribución, pero defendemos un

marco específicamente pedagógico-escolar para trabajar la violencia, cuyo énfasis lo haga precisamente en el currículo que se planifica y se enseña y en la estructura organizativa con la que se dota. En torno a estos dos elementos pedagógicos de las escuelas se pueden, y se deben, incorporar otros conocimientos como los elaborados desde este marco teórico y estratégico de promoción de relaciones pacíficas, pero no al contrario. Consideramos que el referido conocimiento y las actuaciones que se desprenden tendrían sentido si se pudiesen incorporar en estructuras organizativas escolares seguras, significativas y democráticas, en donde las estrategias de resolución de conflictos formaran parte como una más de las rutinas de las escuelas.

La línea «técnica y estratégica» de «Educación para la Paz» ha generado entre el profesorado una imagen que ha cristalizado, a nuestro juicio, en falsos conceptos acerca de la naturaleza y el modo de trabajar la violencia poco favorecedores de una solución profunda. Desde esta opción, se suelen esgrimir argumentos como que la violencia escolar: (I) es un fenómeno externo en su generación y en su solución; (II) requiere una actuación experta para abordarlo, deudora de un conocimiento que emana del campo teórico del conflicto social y personal; (III) puede ser abordada desde una visión instrumental y separada del contenido ético-político de la tarea de los docentes; y (IV) su posible antídoto –la convivencia democrática– es un mito: lo realmente posible y práctico es la aplicación de instrumentos que permitan la reconducción de las conductas y, al fin al cabo, de la personalidad «inadaptada» del alumno.

Pues bien, ante este discurso, coincidimos con Gómez Alonso (2002) en apuntar que, «constituyendo un avance en la comprensión de los conflictos, no satisface una visión plenamente educativa de los mismos, ya que: (I) sustituye el protagonismo del profesorado y de la comunidad escolar por el

conocimiento experto del mediador; (II) éste pasa a convertirse en un pseudoterapeuta; (III) no supone una acción de prevención de la convivencia, sino una intervención en un conflicto manifiesto dentro de un determinado orden instituido y no cuestionado».

b) *La prevención de la «intimidación»*. Esta otra plataforma de análisis y de actuación se elabora al margen del concepto político y cultural de la construcción de la realidad de las escuelas. La visión de la intimidación como una cuestión que se «trata» con el desarrollo de un programa, indistintamente de las prácticas generadas por la escuela y del posicionamiento ético del profesor, no la consideramos una concepción suficientemente ajustada a la realidad del problema.

c) *La retórica y el «enmascaramiento»*. Agrupamos bajo este epígrafe una plataforma de opiniones y creencias que consideran los problemas de violencia –al igual que cualquier otro problema escolar– ajeno en su génesis y en su mantenimiento a las organizaciones educativas. Desde esta línea de pensamiento, parecen ponerse en evidencia problemas reales; sin embargo, lo que verdaderamente se hace es enmascarar la realidad e impedir cualquier análisis que implique el cuestionamiento de las prácticas docentes.

d) *La burocrática disciplina de lo escolar*. La empobrecida visión burocrática considera que la convivencia se logra por la imposición de unas normas (reguladas desde la administración) que suelen refrendar el derecho a enseñar de los adultos y el deber de aprender de los jóvenes (cuando lo auténticamente educativo sería *el deber de enseñar de los adultos y el derecho a aprender de los jóvenes*). Nosotros consideramos, por el contrario, que la convivencia democrática es una decisión colectiva que como tal debe ser construida, reglamentada y regulada por el propio grupo, como un objetivo y un experiencia de aprendizaje, y no un acto de «obediencia» a una disciplina impuesta por los adultos y su aparato estructural de poder.

e) *Las escuelas democráticas*. Desde este marco, se huye de los «sofisticados progra-

mas expertos». Su propuesta consiste en alcanzar una práctica institucional dialogada, basada en el respeto, la construcción colectiva del conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de un concepto consensuado y común de ciudadanía democrática. Este marco pretende ayudar a conseguir la convivencia basándose en la equidad y exigiendo el cambio de las estructuras esenciales y los modos de hacer en las escuelas. «Dichos cambios exigirán honradez y valor a la hora de hacer frente a los trapos sucios de la educación que han ido acumulándose por abandono, así como las previsiones convenientes para adoptar políticas que aborden seriamente asuntos tan importantes como la rendición de cuentas por parte de los profesores y la reestructuración del sistema» (Darling-Hammond, 2001: 367). Los ingredientes fundamentales para el desarrollo de este marco alternativo de análisis y actuación aparecen recogidos a lo largo de este capítulo y de manera resumida en el apartado sexto.

5.2. Los «obstáculos» de la tradición académica de las escuelas

La segunda categoría de análisis acerca de los modos de actuación de las organizaciones educativas ante las conductas de violencia está relacionada –como hemos insistido a lo largo del presente capítulo– con el modo de pensar, planificar y ejercer, como organizaciones, su función específica de enseñanza y, unido a ello, con la identificación de los «obstáculos» que, desde la propia cultura y tradición de las escuelas y de sus profesionales, se suelen presentar, impidiendo la constitución de escuelas con culturas democráticas. Esta circunstancia obliga a la inclusión de esta categoría en el listado de «lentes» de observación elaboradas para su aplicación al «mundo de la vida» de la institución que, como «estudio de caso», se aborda en el capítulo quinto. Describimos a continuación de manera resumida los obstáculos a los que nos referimos y que hemos ilustrado a lo largo del presente capítulo.

a) *La posición «experta» y el desarrollo de soluciones «técnicas».* Desde la tradicional concepción académica de la tarea de las escuelas, el profesorado se suele «lanzar» a la búsqueda de algún «bálsamo de fierabrás» que remedie rápidamente las angustias que le producen las situaciones de violencia presentes en sus aulas. En bastantes ocasiones cree encontrarlo en la aplicación de una técnica, un programa, un «material a prueba de profesores». Estos recursos se encuentran avalados por las «mejores firmas» (determinadas empresas editoriales o *lobbies* de especialistas y formadores) que, exigiendo pocos cambios a la «gramática» escolar, suelen ser bien aceptados en un principio. Sin embargo, estas actuaciones técnicas, por su carácter de «expertas», tienden a inhibir el desarrollo de los componentes más profesionalizadores de los docentes, ignorando la necesaria reflexión sobre su tarea profesional, sobre la finalidad de su acción educativa y el ajuste de sus prácticas a las nuevas demandas sociales y a las nuevas situaciones presentes en las organizaciones escolares.

b) *La «desorientación» docente y las explicaciones «mágicas».* La idea «mágica» fundamental consiste en creer que el profesorado, como profesional de la educación, no tiene que cambiar, sino que debe seguir haciendo lo mismo; que lo urgente es elaborar una norma desde la administración que solucione el problema de la falta de motivación escolar y mejore la disciplina. Una norma que regule, entre otros aspectos, un currículo académico de «méritos» soportado por especialistas, en contenidos disciplinares, por expertos y por reglamentos. Esta idea, desafortunadamente, se encuentra tan bien soportada, avalada y justificada en la actualidad que supone un «obs-táculo», casi infranqueable, en el camino de construcción de una nueva escuela para la «convivencia democrática».

c) *La «desorientación» docente ante el fracaso de sus modos tradicionales de hacer.* La incapacidad para hacer frente a las necesidades actuales del aprendizaje lleva a los docentes a buscar soluciones técnicas, que vengan acompañadas de expertos, especialistas, brujos... El profesorado instaurado en un «rol»

académico considera que su tarea consiste en la transmisión de un conocimiento, apoyado sobre todo en conceptos formales, y no en hacer útil y disponible ese conocimiento para un desarrollo pleno del alumnado. Éste es conceptualizado como mero receptáculo de la información, no espera de él un papel activo, de reconstrucción del conocimiento.

Asimismo, se está favoreciendo –además de fijar ese círculo vicioso formado por la falta de funcionalidad del currículo, el descrédito de la profesión docente, el malestar del profesorado y el fracaso escolar– el abandono, por parte de los profesionales, del trabajo de aquellos aspectos que más necesita el alumnado para su desarrollo equilibrado y su inserción social. Se elude, por las dificultades que supone, la tarea de promover en el alumnado: (I) un interés significativo por el conocimiento formal e intelectual, y no sólo por lo manipulativo, evitando de esta manera que alguien «piense» por ellos, aunque no para ellos; y (II) un sentimiento de seguridad al hacerlos conscientes de que están contribuyendo a su propia construcción, a la de su entorno más cercano y a la de una ciudadanía global. El abandono de estos cometidos esenciales de la tarea docente facilita en el alumnado la falta de profundización en la vida democrática. Actitud poco favorecedora de la aparición y desarrollo de valores éticos como la solidaridad, la justicia, el respeto... y sí, a cambio, promotora del ejercicio de la violencia como medio «único» para conseguir lo que se desea.

d) *La «desorientación» docente y la marginación social y profesional de la violencia.* La marginalidad en la consideración de la violencia se manifiesta en esa derivación cultural y administrativa de las situaciones de violencia a los centros más marginales e incluso, dentro de estos últimos, el arrinconamiento de su análisis y tratamiento educativo. Por razones que son fundamentalmente corporativas, se les deriva a «otros» profesionales, habitualmente con menos prestigio (profesores eventuales) o a los que no ejercen funciones docentes (orientador, equipo directivo, trabajador social...). Desde esta posición, toda alteración de las condiciones de trabajo se vive como una incomodidad,

una agresión..., en lugar de una oportunidad para una mejor cualificación profesional (Fernández, 1998). Frente a esta actitud, consideramos que el profesional de la enseñanza necesita salir de esa concepción corporativa y responder de manera activa a las situaciones de violencia que se producen dentro y fuera de las escuelas (Giroux, 1993).

e) *El currículo académico.* Las «fantasías» puestas en el currículo académico están relacionadas con, entre otras muchas expectativas, la promesa del «paraíso» para todos aquellos que «memoricen» el currículum y que sean capaces de repetirlo fehaciente y brillantemente en un examen. Esta fantasía, por su desajuste a la realidad, facilita la aparición de conductas reactivas de violencia como muestra de la otra cara de la moneda del poder; es el contrapoder que se ejerce desde quienes, dentro de una estructura social, se consideran la parte más débil; en este caso, el alumnado más desprotegido. En las instituciones escolares los «colegas»²⁵⁸ necesitan diferenciarse para ganar espacio simbólico, poniendo en marcha una serie de prácticas procedentes de su cultura de origen, con las que se sienten más hábiles. Todo esto va cerrando ese círculo formado por el currículo académico, el fracaso escolar y los problemas de disciplina. Círculo cuya ruptura es extremadamente difícil, entre otras razones por la «función clasificadora» y socializadora de la fuerza de trabajo que ha cumplido y cumple el currículo académico y por la absoluta «identificación» tradicional de la escuela y de sus profesionales con la llamada «cultura culta».

6. MODELO CONCEPTUAL DE ANÁLISIS Y DE PROMOCIÓN DE ORGANIZACIONES ESCOLARES DEMOCRÁTICAS

En este apartado, y como colofón, vamos a relacionar una serie de elementos sobre los

que las escuelas y sus profesionales deben colegiadamente reflexionar y decidir. Entendemos, a partir de nuestra experiencia asesora, que la propuesta perfilada a continuación puede ser de gran utilidad a la hora de elaborar marcos conceptuales de autorrevisión y búsqueda de soluciones, en los procesos de asesoramiento a organizaciones educativas con problemas de convivencia.

Comenzamos con una referencia primordial a la necesaria **construcción de un concepto complejo y contextualizado de violencia escolar por las propias organizaciones educativas**. La conceptualización de la violencia que definan los centros debe ser el resultado de una profunda y compleja tarea de reconstrucción cognitiva, por parte del profesorado, y de transformación paralela de la realidad cotidiana de los centros, en estrecha relación con otras fenomenologías contextuales, teóricas e ideológicas.

Cualquier planteamiento sobre violencia escolar deberá oponerse a un análisis 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 escolar. Necesitan la incorporación de actuaciones estructurales y significativas que impliquen la replanificación de un nuevo desarrollo del currículo, de la organización y de las relaciones de poder que nutren 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, las prácticas culturales y la distribución del poder en cada escuela.

El acercamiento a un modelo alternativo de comunidad educativa democrática –antídoto de prácticas violentas– tiene que ver con el marco teórico y estratégico del que dispone un centro para trabajar la violencia. John Paul

²⁵⁸ Término utilizado por Willis (1988) para referirse al alumnado procedente de grupos sociales marginales que se oponen abiertamente a la escuela y a los profesores.

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 lo que nosotros añadimos que el análisis de lo estructural y la consiguiente concienciación del estudiante debe referirse principalmente al estudio y vivencia de la estructura que en ese momento le singulariza, es decir, la institución educativa. De ahí que *trabajar los aspectos estructurales y funcionales de las escuelas se convierta en el eje fundamental para cualquier estudio sobre la llamada violencia escolar, así como en el referente para desarrollar un marco analítico y estratégico para abordar las situaciones de violencia presente en las aulas, pasillos, patios...*

Reseñamos a continuación, brevemente, los distintos componentes que, a lo largo de este capítulo, se han ido definiendo como constitutivos de ese marco alternativo de trabajo de la violencia escolar.

a) El currículo considerado un proyecto cultural democrático. Bajo esta denominación se recoge la aspiración de que el currículo posibilite la construcción de marcos de identidad en el seno de comunidades democráticas, desde donde ejercer la resistencia intelectual a una invasión de valores de acomodación y desde donde proyectar valores de justicia social en una sociedad sólo «superficialmente» democrática (Castells 1998a, 1998b, 2000a, 2000b y 2001a). Para ello, ofrecemos una propuesta.

Estamos considerando un currículo que cuente con determinados **referentes**:

(I) Las *finalidades* de: a) *aprender por sí mismo a ser y vivir con dignidad*; b) *aprender por sí mismo a convivir como ciudadanos crí-*

ticos, conscientes y responsables, tolerantes, participativos y solidarios, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos; c) *aprender por sí mismo las competencias profesionales básicas: habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas*; d) *aprender por sí mismo a conservar el medio ambiente*; e) *aprender por sí mismo a aprender*.

(II) Los *principios educativos* para la organización de la enseñanza, focalizados en el modo de aprender del estudiante y en la secuencia evolutiva de sus intereses. Entre otros, los de: a) respeto por el *desarrollo evolutivo y el ritmo personal de aprendizaje*; b) *socialización en una comunidad democrática e integradora de convivencia y de aprendizaje*, mediante el trabajo cooperativo y solidario; c) *globalización del aprendizaje*; d) *aprendizaje activo y autónomo*; y, de manera destacada, d) la *práctica* de la «justicia escolar».

(III) El *contexto*, las situaciones individuales y colectivas derivadas del «medio familiar y sociocultural».

Elementos curriculares:

(I) Los *objetivos*, elaborados a partir de las características del medio sociocultural, formulados en términos de capacidad e incorporando las citadas finalidades clave de la educación básica.

(II) Los *contenidos*, poniendo en evidencia, como deber ético, la defensa de los intereses de «todo» el alumnado, especialmente de los que corren el riesgo de ser víctimas del propio sistema escolar, planteando una propuesta de *reducción de disciplinas*, como transición a un currículo comprehensivo. Los análisis de Skilbeck (1982) sobre los territorios y los criterios para seleccionar los contenidos culturales, la idea de una cultura democrática organizada en cuatro áreas de Ashenden, Blackburn, Hannan y White (1988) y la propuesta colectiva de Domínguez y otros

(2001c) constituyen propuestas pertinentes para una determinada configuración de los contenidos curriculares.

(III) La *metodología*, heredera de una enseñanza activa, basada en los principios educativos del «paidocentrismo» e incorporando la aplicación del método científico centrado en la solución de problemas.

(IV) La *evaluación*, si el currículo democrático se organiza como un conjunto de unidades didácticas globalizadas o de proyectos interdisciplinarios en torno a un tópico central y se aplica la metodología que hemos descrito, todas y cada una de las actividades contendrán en su diseño los criterios de evaluación, que se pueden reducir básicamente a tres: a) definición correcta del problema; b) solución satisfactoria del problema; c) adecuación de los procesos seguidos para solucionarlo.

(V) Las *medidas singulares de atención a la diversidad* mediante: a) la existencia de dos o tres profesores en cada área, con un horario idéntico, que se hagan cargo de los mismos grupos de alumnos; b) el trabajo en equipo de los profesores de la misma área; c) el trabajo en colaboración de todos los profesores del mismo grupo. Sólo actuando en equipo es posible poner en práctica un conjunto suficiente y eficaz de medidas de atención a diversidad (grupos flexibles, realización simultánea de actividades de diverso grado de complejidad, actividades de apoyo, refuerzo y recuperación, adaptaciones curriculares, diversificación curricular...).

b) La organización escolar democrática.

«Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Otra, crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes» (Apple y Beane, 1999: 24). Para crear estas estructu-

ras y procesos, que den soporte a la elaboración y desarrollo de un currículo democrático como el propuesto, es necesario un cambio de visión sobre la funcionalidad de las organizaciones escolares, orientado hacia:

(I) *Escuelas centradas en el estudiante*. Un lugar eminente para concretar las bases organizativas democráticas sería el aula; y en ella el aprendizaje a través de grupos cooperativos heterogéneos. El aprendizaje en colaboración constituiría su más claro exponente. El otro lugar de referencia para una organización democrática centrada en el alumno sería el centro. El aula democrática requiere un centro democrático con un tamaño que propicie las relaciones personales (Darling-Hammond, 1997b; Lieberman, Falk y Alexander, 1994), una mayor estabilidad en los tiempos de permanencia continuada del mismo profesor del grupo y su disminución en número, propiciando un clima de confianza en la relación con el profesorado. Cada alumno o alumna es importante; cualquier alumno o alumna dispone de algún espacio donde sus experiencias son reconocidas y afirmadas. Otro de los aspectos que debe caracterizar a una escuela democrática es la participación corresponsable entre el centro, y sus profesionales, las familias y la comunidad vecinal.

(II) *Escuelas para una ciudadanía democrática*. En donde la jornada escolar, y su estructuración, sea el resultado de una construcción social, participada y responsable de los ciudadanos de una determinada comunidad, cuya identidad participe de los principios éticos comunes a la condición humana y de una singularidad cultural propia.

c) Un conjunto de experiencias disponibles de escuelas democráticas.

Después del análisis de las experiencias disponibles (apuntadas en este capítulo), podemos manifestar que se definen por: (I) promover un aprendizaje en profundidad, poniendo el énfasis en el logro de un rendimiento pleno, cuidando el desarrollo integral del alumnado y de la diversidad y superando una visión restrictiva centrada en las demandas del mundo laboral,

desde las necesidades exclusivas del mercado; (II) facilitar oportunidades para el aprendizaje cooperativo, dentro de una cultura organizativa de colaboración y apoyo profesional; (III) generar y potenciar estructuras de cuidado personal y de apoyo al aprendizaje; (IV) incorporar prácticas democráticas en su relación con las familias y la comunidad.

d) Un «rol» profesional alternativo en el docente, basado en referencias éticamente estables. Se promueve la búsqueda y la reconstrucción de un nuevo sentido para la tarea de los profesores, considerándolos como:

(I) *Intelectuales públicos* democráticos y democratizadores, defensores de la inclusión y la diversidad, entendiendo que esta profesión es un «asunto público», que interesa a todos y que, por tanto, debe ser objeto de análisis público. Una tarea profesional entendida no sólo desde la colaboración técnica, sino desde la colegialidad ética, solidaria y de convergencia frente al celularismo, la divergencia y la dispersión profesional.

(II) *Intelectuales críticos.* La crítica empieza por la sospecha, la duda y el cuestionamiento de las verdades y certezas que fundamentan las acciones y conductas cotidianas.

(III) *Intelectuales reflexivos.* Ejercer una conducta abierta y flexible, fruto de la autocritica y de la autoevaluación, o una conducta cerrada y rígida, consecuencia de la ausencia de autocritica, hace que distintos profesores, ante los mismos problemas y conflictos, tengan vivencias completamente distintas.

(IV) *Intelectuales autónomos.* La autonomía de los centros y del profesorado exige colegialidad.

(V) *Intelectuales investigadores e innovadores.* La cuestión educativa la podemos conceptualizar como un conglomerado caótico de problemas que se resisten a la comprensión racional y a las soluciones técnicas estandarizadas.

(VI) *Intelectuales comprometidos.* La profesión docente es una profesión técnica basada en conocimientos críticos éticos.

e) Una política educativa negociada y de servicio. Se necesita una nueva forma de desarrollar la acción política que ejercen las administraciones: (I) situándose al servicio de las iniciativas de renovación que surgen desde las escuelas, en lugar de prescribirlas burocráticamente; (II) garantizando las prácticas democráticas y de desarrollo colegiado de la actividad profesional; (III) basándose en el análisis colectivo de las «buenas prácticas» de enseñanza y aprendizaje; (IV) definiendo de manera negociada indicadores de desarrollo profesional y de prácticas docentes; (V) caracterizándose por el desarrollo de procesos de control y evaluación de dichos indicadores claramente definidos y acordados; (VI) basándose en el diálogo con el profesorado y con la ciudadanía en general, haciendo de la educación una «cosa pública», de todos; (VII) pretendiendo como objetivo de su gestión la calidad de los aprendizajes y una acción administrativa centrada en el alumnado y en sus necesidades; (VIII) promoviendo el desarrollo profesional, permitiendo que los docentes sean conscientes de una nueva visión de su profesión y de su tarea; y, (IX) manteniendo líneas de acción coherentes con un avance ético.

Promover escuelas humanas y psicológicamente más saludables, promotoras de convivencia, requiere estructuras y estrategias escolares que permitan la puesta en marcha de relaciones basadas en el cuidado personal y en la facilitación de seguridad. Esto depende, también, de políticas escolares estructurales que (I) fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes, (II) permitan las relaciones cercanas y personales en las escuelas, haciendo posible una mayor cercanía y un mejor entendimiento; y, (III) que planteen la existencia de un currículo escolar que presta atención al respeto y a la empatía. Este objetivo de construcción de escuelas saludables, con las que se identifique profesorado y alumnado, no es ni más ni menos que otra manera de expresar la conquista de las escuelas como espacios de democracia.

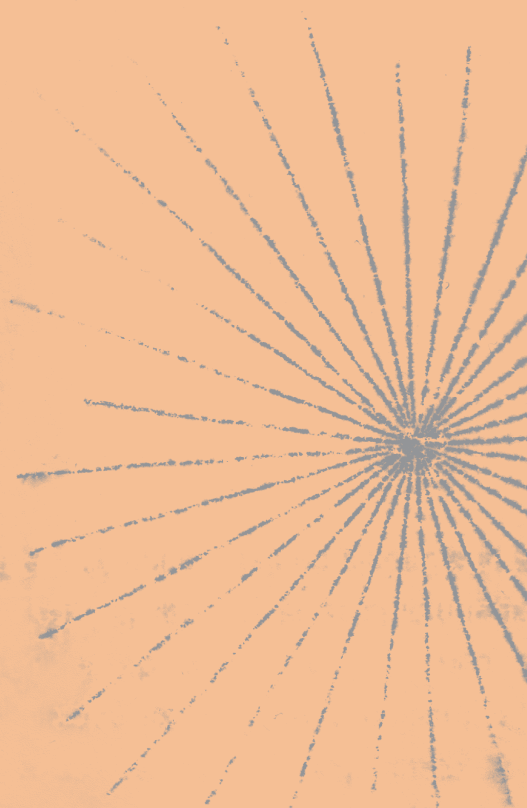
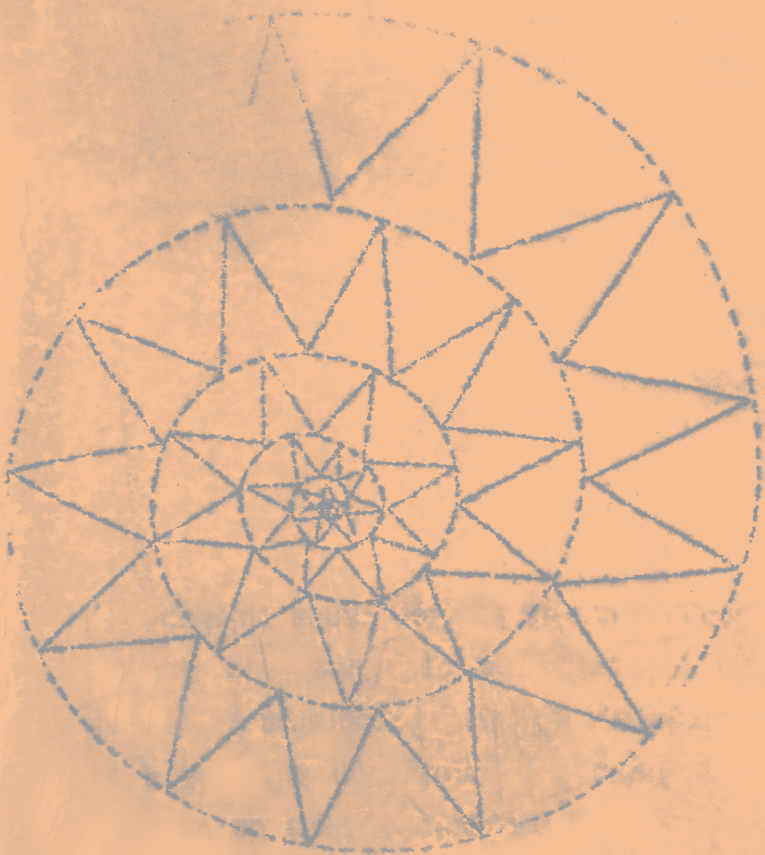
Como una manera de facilitar una representación visual a este modelo conceptual, muestra-

remos a continuación un gráfico con el que se pretende hacer patente la relación de las variables que, a modo de factores dentro de una función compleja, manifiestan la necesidad de poner en juego modelos contextuales para la comprensión de los fenómenos de violencia en las escuelas.

El gráfico pretende ofrecer una imagen que muestre la estrecha interdependencia existente entre los elementos contemplados en este capítulo, a la hora de explicar los fenómenos de violencia en las escuelas. La misma interdependencia existente, a su vez, con el resto de componentes que han articulado los capítulos anteriores.

FIGURA 3. MODELO CONCEPTUAL DE ANÁLISIS Y REGENERACIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS





**El «mundo de la vida» en las
instituciones educativas y
su «colonización».
Un «estudio de caso»**

El «mundo de la vida» en las instituciones educativas y su «colonización».

Un «estudio de caso»

En este capítulo se describe el conjunto del proceso de investigación al que nos hemos referido a lo largo de este libro. Este propósito confiere sentido a la reflexión teórico-práctica realizada hasta el momento y cuya intención fue la de caracterizar las lógicas económicas, político-administrativas y socioculturales imperantes en unas determinadas coordenadas espacio-temporales, que constituirían el contexto significativo para una serie de profesionales que ejercían su tarea en determinados centros, situados en distintos barrios del cinturón metropolitano de la ciudad de Madrid y en el periodo de tiempo comprendido entre los años 1995 y 2000.

Se recoge a continuación la descripción de una investigación «realizativa»²⁵⁹ vinculada a un proceso de asesoramiento crítico y comunicativo, que culmina con un «estudio de caso», al objeto de ejemplificar y concretar algunas cuestiones que se han venido exponiendo en los capítulos anteriores. De cada uno de los referidos capítulos se han obtenido una serie

de «claves de investigación», o lentes de análisis, que utilizaremos para mejorar nuestra comprensión sobre el «mundo de la vida» de las instituciones educativas y su posible «colonización».

El proceso de investigación que presentamos pretende poner en evidencia la relevancia de ese «mundo de la vida» para la construcción de conocimiento sobre el cambio educativo. Asimismo, aspiramos a indagar sobre el grado de independencia o de contaminación del referido «mundo de la vida» respecto a la influencia, o «colonización», ejercida por una serie de prácticas culturales, procedentes de las lógicas económicas, político-administrativas y socioculturales, presentes en el contexto de las instituciones educativas.

Para poder llevar adelante este tipo de indagación ha sido necesario estar presente, de manera comprometida, en ese «mundo de la vida» de determinadas instituciones educativas, de tal modo que pudiésemos identificar aquellos significados que eran relevantes para

²⁵⁹ Término empleado por Austin (1996) y cuyo significado es utilizado por Habermas (1988b) para asegurar la verdad de cualquier acto expresivo, regulativo o constataivo. «Sólo puedo saber si un hablante piensa o no lo que dice viendo si su actuación es consecuente; no por las razones que me da. De ahí que los destinatarios que han aceptado una pretensión de validez esperen que la conducta del hablante sea en determinados aspectos consistente con lo dicho; (...) (o) son relevantes para la acción en un plano metacomunicativo (...) (u) obligan a basar sus acciones en interpretaciones de la situación que no contradigan los enunciados que se han aceptado como verdaderos» (Habermas, 1998b, tomo I: 388-389).

En la medida que nuestra tarea investigadora ha pretendido un desarrollo de corte comunicativo y una construcción intersubjetiva de conocimiento, la calificamos de «realizativa». Otra cuestión, de la que hablaremos específicamente a lo largo de este capítulo, es la dificultad que este tipo de trabajo de investigación tiene en su puesta en práctica. Lo que no ha significado renunciar a los propósitos que guiaron nuestro trabajo con el centro educativo. De ahí el compromiso de entender nuestra práctica investigadora unida al desarrollo de una práctica asesora colaborativa y de compromiso con el centro en la construcción colegiada de conocimiento y de soluciones.

los sujetos implicados. Esta presencia nos ha obligado a extremar la vigilancia y a validar las condiciones de objetividad de las observaciones, antes de pasar a la comprensión e interpretación de dichos significados. Para ello, Habermas nos propone un procedimiento, que hemos procurado respetar: el diálogo intersubjetivo.

Con la pretensión de manifestar las intenciones que guiaron esta investigación, su diseño y la forma en que se ha desarrollado en la práctica presentamos, a continuación, la descripción de cada una de las fases en las que se ha concretado su desarrollo, las características de los sujetos participantes, las estrategias utilizadas de recogida de la información, las categorías de análisis inductivas y deductivas empleadas, y las precauciones metodológicas adoptadas para asegurar credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

A todo lo anterior añadimos una descripción exhaustiva y una interpretación hermenéutica del «mundo de la vida» y de su «colonización» en una determinada institución educativa. Para ello, nos hemos centrado en el estudio de una serie de «incidentes» relevantes, seleccionados entre los que constituyen la biografía institucional de una organización sometida a la presión del cambio. Este contenido supone el núcleo central de la aportación que se hace en este capítulo quinto. En el capítulo sexto se detallan las conclusiones más relevantes obtenidas a lo largo de todo el proceso de investigación.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzaremos despejando una serie de cuestiones previas que, habiéndose argumentado de manera detallada en otro lugar (García, 2004), en estos momentos optamos sólo por apuntar.

Lo primero que hicimos fue cuestionarnos si una determinada realidad social, la vida de un

grupo de sujetos, es algo real o más bien un concepto elaborado que no tiene existencia fuera de nosotros. Una vez que argumentamos este hecho positivamente, nos fuimos preguntando si algo tan impregnado de subjetividad y de construcción cultural puede ser conocido con objetividad. Concluimos, igualmente, que sí, argumentando que frente a la pretendida objetividad nomológica, las ciencias sociales pueden encontrar su referente de validez en la intersubjetividad dialógica; garantía tanto de la posibilidad de conocer el hecho social, como de conocerlo con objetividad.

En cuanto al método que nos permitiría acercarnos a ese conocimiento, nos hemos encontrado con que, defendiendo un método de corte comunicativo y de validación intersubjetiva, hemos necesitado quedarnos a medio camino, aplicando una metodología de investigación cualitativo-hermenéutica. Valoramos en su día que, dadas las condiciones en que se producía nuestra participación y que detallamos más adelante, no era posible trabajar de otra manera, aunque hemos procurado mantenernos siempre dentro un marco de relación acción comunicativa.

También nos preguntamos sobre si este camino de interpretación hermenéutica había tenido y tiene tradición en el campo del conocimiento pedagógico. Tuvimos la ocasión de constatar la proliferación de estudios relevantes y coherentes dentro de esta línea de investigación.

Una vez establecidas estas cuestiones –que en esta ocasión nos hemos limitado a esbozar–, a lo largo de este apartado pretendemos ofrecer la argumentación necesaria para clarificar el sentido y la utilidad de la investigación realizada. Esta investigación, como ya hemos apuntado, se ha efectuado desde una óptica comprensiva y hermenéutica, bajo un marco teórico fenomenológico y con pretensiones de aproximación a un marco de acción comunicativa, al objeto de conseguir la validez necesaria en las observaciones empíricas y contribuir al desarrollo de un constructo de «praxis» educativa crítica.

1.1. Objetivos de la investigación

Cuando abordamos la investigación de la que damos cuenta en el presente capítulo, nos preocupaban tres cuestiones básicas. La primera, poner en evidencia, una vez más, la complejidad del cambio de rutinas en las instituciones educativas, desmontando la práctica de promover la capacitación profesional a base de cursillos descontextualizados y «estándar», o de intervenciones asesoras «intensivas» que, a modo de tormentas de verano, arrasan el terreno de la innovación imposibilitando cualquier desarrollo posterior. Entendíamos que la complejidad de los cambios era algo más que una afirmación escrita en los textos de la literatura especializada. Las experiencias de varios años asesorando centros escolares avalaban esas afirmaciones teóricas. A pesar de todo, consideramos que quizá fuese necesario seguir contribuyendo a la construcción de ese concepto y descender a la cotidianidad de las relaciones profesionales en las escuelas. Para ello recurrimos al análisis del conocimiento actual sobre innovación, cambio y reforma, sociedades posmodernas, ética y violencia, currículo y organización escolar, poder y educación y a la descripción del «mundo de la vida» de una institución educati-

va, que sentía día a día esa tensión producida por el cambio.

La segunda cuestión estaba relacionada con la concepción dual del cambio social y organizativo. Considerábamos que la complejidad de la promoción del cambio en las prácticas de las escuelas era una muestra del juego estructurante que se llevaba a cabo en el «mundo de la vida» de los agentes sociales (en nuestro caso, el profesorado). Lo que Giddens (1995c) describía como la «dualidad de la estructura», es decir, la capacidad reflexiva de los sujetos para producir prácticas originales que permitan modificaciones en las propias estructuras sociales²⁶⁰.

Esta posición supone oponerse tanto al estructuralismo como al funcionalismo, ambas corrientes bastantes pesimistas con respecto a la capacidad de transformación de las estructuras y de las rutinas sociales por parte de los sujetos. En esta línea están, también, los trabajos de Castells (1998a), que ponen de manifiesto cómo, además de los elementos estructurales, entran en juego los sujetos y los movimientos sociales como agentes de cambio, y la «teoría de la acción comunicativa» de Habermas (1988b)²⁶¹, así como las tesis de Beck (1998a, 1998b y 2000), quien plantea que, en la incertidumbre del mundo actual, los

²⁶⁰ «Las estructuras sociales son causa y resultado de las acciones de los agentes» (Medina Cambrón, 2002: 250). En un texto de Morante (1998) sobre el núcleo ontológico de la teoría social, a propósito del pensamiento de Anthony Giddens ([//www.ub.es/geocrit/romero.htm](http://www.ub.es/geocrit/romero.htm)), se expresa esta concepción de manera precisa:

«Los individuos aparecen retratados como seres activos, entendidos e intencionales. Es consustancial a ellos evaluar reflexivamente su actuación y el entorno circundante en tanto que procedimiento para llevar adelante su obra. No sólo poseen alguna comprensión de lo que hacen, sino también de las razones por las que lo hacen. Y si se les pide, se muestran capaces de dar explicaciones al respecto. Tal saber, lejos de accesorio o adjetivo, deviene en uno de los rasgos conformadores de lo que ese 'hacer' sea. Sin embargo, Giddens añade de inmediato que sería incorrecto asimilar agencia con actos conscientes dirigidos a un fin, con intervenciones de las cuales pueda decirse que su perpetrador tenía la intención de conducirse así. Las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias imprevistas, no buscadas. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias de la acción y de sus posibles repercusiones siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Adicionalmente, el grueso de ese entendimiento no adopta un estilo proposicional ni es asequible de un modo directo a la conciencia discursiva que permite verbalizarlo. Más bien se aprehende tácitamente y tiene un carácter práctico: es un saber sobre convenciones, técnicas o métodos relativos a cómo proceder para participar en las prácticas sociales y resolver según rutinas situaciones cotidianas. Este tipo de hábitos a menudo se lleva a cabo sin motivación directa. Su aliento evoca en cambio el impulso inconsciente por salvaguardar el sentimiento de seguridad ontológica o confianza básica asociada a la índole predecible de lo rutinario. En resumen, lo distintivo de la agencia no es la finalidad expresa, sino la capacidad de intervenir causalmente en una cadena de acontecimientos. Los efectos de los actos humanos, emprendidos con intención o sin ella, son sucesos que no habrían ocurrido si se hubiese seguido otro comportamiento. 'Acción' conlleva la posibilidad de 'actuar de otra manera' y, por tanto, un 'poder'».

²⁶¹ «En las sociedades modernas los espacios de contingencia para las interacciones desligadas de contextos normativos se amplían hasta el punto que, tanto en las formas desinstitucionalizadas de trato en la esfera de la vida privada-familiar como en la esfera de la opinión pública acuñada por los medios de comunicación de masas, 'se torna verdadera en la práctica' la lógica propia de la acción comunicativa» (Habermas, 1988b: tomo II: 572).

cambios no llevan a un callejón sin salida, sino que abren posibilidades de actuación a los sujetos en diferentes niveles. Sin embargo, y como contrapunto de realidad, también es necesario afirmar que esta capacidad de transformación de los sujetos está a su vez incorporada dentro de una dirección y sentido que el «mundo de la vida» de dichos sujetos va adoptando de acuerdo con la «colonización» que las estructuras de poder vigentes van provocando en cada momento histórico. Esta «colonización» es un hecho radicalmente presente; su conocimiento nos permitirá la reflexión y el ejercicio de una acción comunicativa transformadora de la realidad social de los sujetos.

Y la tercera de las cuestiones básicas para esta investigación estaba relacionada con la necesidad de avanzar en el conocimiento teórico y práctico, desde una óptica de acción deliberativa y transformadora, sobre los modos de promover procesos de capacitación para hacer posible el cambio de: (I) la realidad profesional de los docentes, (II) la participación burocrática en las escuelas, (III) el academicismo curricular y (IV) la ausencia de «narrativas» de compromiso ético y social.

Estas tres cuestiones nos han servido como nutrientes a la hora de elaborar los objetivos del «estudio de caso» que exponemos en este capítulo:

1. *Describir con minuciosidad algunos de los momentos —«incidentes»— de especial significado, por sus posibilidades explicativas, de una institución educativa incorporada a un proceso de cambio que no desea.* El lector podría, de esta manera, encontrar claves acerca de la *complejidad de los cambios de rutinas* en los profesionales de los centros y elaborar su propio conocimiento al respecto según sus previos cognitivos.
2. Analizar el poderoso «mundo de la vida»²⁶² de una institución educativa, en su interacción con las propuestas de cambio, realizando una

reflexión hermenéutica de las declaraciones y argumentaciones que ofrecen sus profesionales para la justificación de sus prácticas. Se podría constatar, de esta manera, esa concepción del cambio social y organizativo que hemos apuntado.

3. *Mostrar evidencias sobre la «colonización» del «mundo de la vida» de una institución educativa en «crisis» y embarcada en un proceso de cambio.* Para ello, pretendemos constatar la presencia, o no, de acciones y manifestaciones de los profesionales que sean coincidentes con los corolarios obtenidos del análisis teórico y empírico sobre las características de reparto del poder, de la cultura, de las decisiones administrativas, de los valores y de las actitudes globales, locales e institucionales que envuelven su realidad geográfica, temporal, social, de pensamiento y de acción.

1.2. Características de un estudio cualitativo de caso único

El propósito general de este estudio es exploratorio y descriptivo. Esto es inevitable y, a la vez, prudente, dada la inexistencia de trabajos anteriores que incorporen la peculiaridad del análisis y del tratamiento hermenéutico del «mundo de la vida», de varios grupos de docentes de una institución y de su «colonización», tal como se hace en este capítulo. Se pretende, por tanto, identificar grandes líneas de significado en las tareas de los docentes y describir una serie de observaciones que nos parecen de interés teórico y práctico para el desarrollo de las tareas de asesoramiento externo en educación. También, se facilita un marco para el análisis de nociones relativas al «mundo de la vida», que permita la construcción de hipótesis de investigación y de acción «realizativa» de asesoramiento.

La investigación al uso ya ha justificado la utilización de la metodología cualitativa (Thomas y Znaniecki, 1918; Lewis, 1961; Van Manen,

²⁶² Para el conocimiento de la realidad social y relacional, «el mundo de la vida» es el escenario donde tienen sentido los actos sociales y en donde el investigador, desde nuestra concepción, debe situarse para comprender precisamente ese sentido.

1988; Bertaux, 1981; England, 1989; Clark y Peterson, 1990; Philip Jackson, 1968; Dahllof y Lundgren, 1970; Clark y Peterson, 1990; Clark y Elmore, 1979 y 1981; Morine-Dershimer, 1977 y 1979; Conners, 1978; Fogarty, Wang y Creek, 1982; Peterson, Clark, 1978; Duffy, 1977; Olson, 1981; Marcelo, 1987, 1990, 1992 y 1997; Marcelo y Mingorance, 1992; Villar Angulo, 1988 y 1992; Fernández Enguita, 1995b, 1997b, 1997c 1998b; Feito, 2002; Bolívar, 1999f; Bolívar *et al.*, 1999g; Fernández Cruz, 1998; Domingo, 1996 y 1997; Bolívar y Domingo, 1998 y 2000; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2000 y 2001; Butt *et al.*, 1992; González, 1987; Escudero y Moreno, 1992; Sancho Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortes y Simo, 1993; Ferreres, 1992; García, Moreno, Torrego, Gómez, 1996; García, Moreno y Torrego, 1996; Hargreaves, 1996b; Arencibia y Guarro, 1999; Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1989; Blase, 1991a; Anderson y Blase, 1994; Santos Guerra, 1992, 1994b, 1995a y 1997; San Fabián, 1996; Domínguez, 1993; Jares, 1993 y 1997; Bardisa, 1995, Bacharach y Mundell, 1993...). No obstante, creemos que es necesario argumentar la decisión de utilizar la técnica del “estudio de caso” para nuestra investigación aplicada a la elaboración de conocimiento teórico y práctico sobre el cambio educativo. Con este fin, pondremos de manifiesto –y contraargumentaremos– los impedimentos que se plantean desde determinadas posiciones teóricas que no apoyan esta aproximación metodológica.

No compartimos la postura de las teorías socioeducativas de la integración no conflictiva, donde podríamos incluir el estructural-funcionalismo y las teorías de la reproducción.

El modelo estructural-funcionalista desprecia la problemática del cambio social. Su obsesión es el problema hobbesiano del orden, de cómo mantener la sociedad existente, en especial la sociedad estadounidense. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso de adaptación a un mundo que, no sólo es estático, sino que es la culminación del progreso, el último peldaño del proceso de modernización. Es,

de nuevo, la famosa falacia denunciada por Marx: ha habido historia pero ya no la hay, los relojes se han detenido, o mejor dicho, el tiempo es una mera acumulación cuantitativa. El objeto del funcionalismo es el estudio de la estructura y funciones de la escuela, entendida ésta como un sistema social. El funcionalismo cae en un burdo cuantitativismo, en un «vacío formal y relleno estadístico» (Lerena, 1985). Se trata de estudios que relacionan el sistema escolar con la estratificación social: cuántos alumnos de tal origen socio-profesional acceden a la universidad, cuántos fracasan..., encuestas de actitudes ante la escuela, etc. La recogida de datos anula todo intento de explicación teórica. La excepción a esta carencia es, sin duda, Parsons (1989). En las teorías de la reproducción los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos de los mensajes de la ideología dominante. Este proceso de inculcación tiene lugar de modo fundamental en la escuela. A diferencia del funcionalismo, la sociedad es concebida como injusta; la escuela es una institución que contribuye a la dominación de clase (Feito, 2002: 6).

Las teorías de la reproducción aportan una gran capacidad para examinar con detenimiento y precisión el ejercicio del poder y la reproducción cultural, al menos en su vertiente marxista, cuestionando de modo radical la naturaleza de las relaciones entre la economía y las prácticas sociales y educativas, en torno al papel que desempeñan en el mantenimiento de la ideología y del control social. Por su parte, el estructural-funcionalismo contempla esas relaciones como algo dado y que sirve a las necesidades de la tecnología. Así, para Althusser (1980) la escuela es el principal aparato ideológico del estado. Para Baudelot y Establet (1976), en la escuela se dan procesos de resistencia, pero estos procesos no conectan con los procesos de cambio social global. Bowles y Gintis (1972) consideran que la escuela, en tanto que instancia superestructural, es una comparsa en el desfile que lidera la economía; el sistema educativo sería un mecanismo de integración de la multicultural clase obrera a través de la inculcación de

aquellas actitudes que se exigen en el mundo laboral: disciplina, puntualidad, sumisión... En Bourdieu (1973) y en Bernstein (1971) nos encontramos de nuevo con unas clases dominadas víctimas pasivas de las clases dominantes. La escuela maneja un determinado capital cultural o lingüístico —el propio de la clase media—, de modo que quienes lo desconocen están abocados al fracaso académico.

Desde el rechazo de las posiciones epistemológicas estructural-funcionalistas y de las teorías de la reproducción, para el logro de los *objetivos pretendidos* hemos combinado, desde el punto de vista metodológico, varios de los enfoques, orientaciones y líneas de trabajo con cierta tradición en la investigación cualitativa de las ciencias sociales, concretados en la utilización de un procedimiento acuñado como «estudio de caso». Es evidente, en este sentido, que la selección de la muestra —de la que hablaremos más adelante— no puede considerarse, en modo alguno, representativa de la población a la que el estudio se refiere (docentes en instituciones educativas «marginales» y en «crisis»). De hecho, resultaría muy difícil llegar a conocer exactamente cuáles son las dimensiones de la población de docentes que trabajan en centros marginales dentro de un sector geográfico, histórico y administrativo homogéneo. Como la mayoría de estudios cualitativos, aporta una visión «interpretada» de una realidad, acompañada —eso sí— de las suficientes descripciones y datos observados, para que el lector pueda juzgar por sí mismo y, de acuerdo a sus conceptos previos, obtener sus propias conclusiones que pueden no ser del todo coincidentes con las que se aportan desde esta investigación.

El «estudio de caso» puede entenderse como un diseño, una forma de investigar que, según Stake (1998), viene definida por una «unidad de estudio» delimitada y con un claro sentido en sí misma, que puede ser estudiada con distintas técnicas y metodologías. Los «estudios de caso», según Bolívar (2001), suelen incorporar una serie de condiciones que nosotros hemos tenido en cuenta:

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

El conocimiento profundo de las instituciones para propiciar el cambio requiere de un tipo de análisis que permita el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular, lo único; frente a lo común, lo general o lo uniforme. Entendemos que el «estudio de caso» permite este tipo de

análisis, otorgando a las voces de los protagonistas de la acción educativa el espacio que realmente merecen.

En esta ocasión hemos considerado los distintos grupos de acción y a determinados sujetos, que representaban las variadas visiones de la institución, como el verdadero sujeto de estudio, dentro del cual cada individuo y su relato adquieren un sentido contextualizado y singular. Todos los grupos e individuos observados han tenido un papel clave en la respuesta de la institución a las propuestas de cambio y a las fuertes exigencias externas e internas.

1.3. Especificaciones de un estudio hermenéutico-interpretativo de una institución educativa situada en los «márgenes»

La aplicación de una forma de investigar cualitativa y hermenéutica exige dar cuenta de una serie de especificaciones de orden metodológico que muestren los elementos y los dispositivos de análisis, así como el desarrollo del proceso de investigación. Para ello, describimos la secuencia investigadora empleada y facilitamos información relativa a los grupos de agentes observados, a las técnicas de recogida de datos, a las categorías utilizadas para la explicación de la «colonización» del «mundo de la vida» de la institución, a los procedimientos empleados para el análisis de los datos y la elaboración de conclusiones y, por último, a las consideraciones éticas.

1.3.1. El desarrollo de la investigación

El «estudio de caso» que describimos en este capítulo conforma una de las *fases* (la última) del desarrollo de una investigación mucho más amplia que arranca, 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». Los primeros momentos de esta investigación han permitido elaborar aproxima-

ciones muy contextualizadas, al hilo de los acontecimientos de la política educativa en nuestro país, de los que hemos dado cuenta en otros trabajos (véase García, 1996, 1997, 1999b, 1999c, 2001a y 2001b; García, Gómez, Moreno, y Torrego, 1996; García, González y Espinosa, 2001).

En este capítulo nos centraremos, como acabamos de señalar, en una fase que hemos llamado de «estudio de caso» y que constituye el análisis interpretativo de la puesta en práctica del momento más complejo y álgido de toda la investigación referida. Esta fase constituye un trabajo inédito que pretende: (I) poner a prueba y validar hipótesis formativas de fases anteriores y (II) obtener nuevas evidencias sobre la relevancia del «mundo de la vida» de los profesionales de las instituciones educativas y de su evidente «colonización» (por variables del contexto macro y micropolítico) a la hora de explicar y trabajar los procesos de cambio y mejora escolar.

Entender el «estudio de caso» como una fase final, dentro de una secuencia más amplia, tiene el interés de mostrar su significado y sentido dentro de un continuo que comienza con el desarrollo de una serie de trabajos exploratorios previos de investigación y de asesoramiento, seguidos de una serie de procesos paralelos de validación, que culminan con el «estudio de caso». Describiremos brevemente, a continuación, las fases iniciales del desarrollo de esta secuencia investigadora que abarca el periodo de tiempo comprendido entre los años 1995-2000, dejando así situados los previos que contribuyen a dar sentido a la fase de «estudio de caso» cuya exposición más detallada se abordará en los apartados siguientes.

Desde el «rol» profesional de asesor externo dedicado a tareas de apoyo a la mejora de las prácticas de los centros y a la formación en contenidos de reflexión e instrumentación de las funciones asesoras, se recibe la demanda de la administración de apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza de determinados centros situados en barrios marginales (alta tasa

de fracaso escolar, escolarización de población extranjera o procedente de asentamientos de etnia gitana...). Esta demanda respondía a una exigencia de la Asamblea de Madrid²⁶³ que adoptó el formato de un programa de inversiones que contemplaba las mejoras de las infraestructuras de los centros, el establecimiento de acuerdos con distintas organizaciones no gubernamentales para apoyar a las escuelas, la formación del profesorado y, en algunos casos, el despliegue de actuaciones asesoras de mejora escolar. En ediciones posteriores estos programas de actuación administrativa tuvieron cada vez más relevancia por la demanda generada en los centros ante la proliferación de situaciones de «violencia escolar».

En este marco de realidades y demandas se desarrolla nuestra experiencia asesora con estos centros. Dada la complejidad de las características de las referidas instituciones educativas, comenzamos a desplegar toda

una serie actuaciones previas de recogida de información, y de elaboración de hipótesis formativas de investigación y de acción que, junto con el resto de acciones posteriores –hasta el momento en el que escribimos esta monografía–, se pueden secuenciar en una serie de fases.

a) Contextualización inicial

Esta fase comienza con el estudio de la normativa que regula la vida profesional de los centros educativos insertos en barrios «marginales», así como su presencia real en las prácticas escolares.

Para ello elaboramos un conjunto de categorías de cuestiones²⁶⁴ que se presentaron a una serie de protagonistas responsables de la elaboración de la normativa o de su puesta en práctica, para que nos informaran de las razones de dicha elaboración o de las dificultades en su aplicación. Se entrevistó a 9 informantes

²⁶³ La Asamblea de Madrid acordó, en 1995, la puesta en marcha de un conjunto de medidas para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de la zona sur de Madrid (en concreto, ocho barrios del sur metropolitano); aparte de la construcción de viviendas, dichas medidas se concentraron en la creación y potenciación de determinados servicios sociales y educativos. Con objeto de impulsar las medidas educativas, se crea, dependiendo de la Dirección General de Educación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Oficina de Cooperación y Apoyo Preferente (OCAP), que pone en marcha una serie de actuaciones específicas tales como: la creación de aulas abiertas de biblioteca, deportivas... para el centro y el barrio, la creación de unidades de educación infantil en los antiguos centros de EGB, la mejora de la estética de los centros, la dotación de apoyos especializados en educación compensatoria y una oferta de formación del profesorado en técnicas de enriquecimiento intelectual. El conjunto del programa recibió la denominación genérica de «Escuela de Todos» y comenzó a realizarse en el marco de un convenio con la Dirección Provincial del MEC. A partir del año 1998, el programa adopta el nombre de «mejora de la calidad de los aprendizajes»; posteriormente, en noviembre de 2000, y después de la aprobación del Plan Regional de Compensación Educativa por la Asamblea de la Comunidad de Madrid, queda subsumido en dicho Plan.

Dentro de este conjunto de actuaciones, una iniciativa aún más específica consistió en ofrecer un apoyo global a dos centros concretos de la zona que, por encontrarse en un contexto sociocomunitario muy problemático, parecían necesitar, con mayor urgencia, una atención aún más cercana e intensiva que la recibida por otras escuelas. Las características especiales de los centros en cuestión planteaban un auténtico reto para cualquier asesor.

²⁶⁴ Las categorías de cuestiones que se elaboraron y que fueron abordadas en *entrevistas ad hoc* giraron en torno a los siguientes enunciados:

1. La LOGSE y sus propuestas de reforma están repletas de declaraciones de intenciones, incorporando conceptos como: comprensividad, diversidad, atención a la diferencia y compensación. Sin embargo, estas intenciones hoy parecen constituir uno de los problemas esenciales del sistema. El sistema educativo, a veces, en su desarrollo cumple una tarea de promoción de la desintegración social, por el modo de situarse ante las minorías de población infantil en situación de riesgo social, por razones étnicas, culturales, económicas... ¿Cómo entender esta contradicción?
2. ¿Cuál ha podido ser el papel de los «mediadores» a la hora de explicar la separación entre las intenciones de la Reforma LOGSE y su desarrollo real en las aulas? Nos estamos refiriendo a mediadores como CPR, Servicios de Inspección Educativa, EOEP, Unidades de Programas de las Direcciones Provinciales (el asesor de compensatoria, el asesor de integración...).
3. ¿A qué respondían las «77 medidas de calidad» dentro de la situación política en la que se produjeron? ¿(I) fijar algunos logros de la LOGSE, (II) querer dejar aspectos del sistema «atados», como pudo ser el caso del concurso para las comisiones de servicio de los CPR, (III) o realmente se conocía la realidad cultural de los centros y de los mediadores...? ¿No fue un ejemplo más de distanciamiento entre la Administración educativa y la realidad de los centros? ¿Cuáles fueron las razones de las medidas que luego aparecieron en la LOPEGCE?
4. ¿Por qué incorporar el criterio de «experto» para ejercer la dirección de los centros, frente a la idea de liderazgo colegiado? ¿Se insiste en la razón técnica...? ¿En la eficacia de la gestión...? ¿Qué modos o soluciones se consideran idóneos...?

(1 profesor de educación compensatoria con experiencia; 1 profesora orientadora con experiencia en trabajos de asesoramiento a colegios de educación primaria; 1 director de un colegio público de educación primaria, situado en un barrio marginal; 2 altos responsables de la administración educativa socialista; 1 responsable de la administración educativa del Partido Popular; 1 asesor técnico de la administración educativa del Partido Popular; 1 asesor responsable de la administración autonómica encargado de la política de desarrollo de la compensación en los centros, y 1 inspectora de educación de la administración educativa autonómica). Las transcripciones de las entrevistas aparecen recogidas en el anexo final I (*Entrevistas*) del trabajo, García (2004), base de la actual monografía. Los informantes fueron agrupados, para su selección y estudio, en tres categorías (los que tomaban las decisiones legislativas, los que las transmitían –los mediadores– y los que las ponían en práctica). Se utilizó, como técnica para la recogida de información, la de «entrevistas en profundidad» de Taylor y Bogdan, 1986, realizándose a lo largo de dos cursos escolares, de manera paralela al desarrollo de la tarea asesora en dos centros «marginales».

Después de su estudio, análisis y validación, pudimos elaborar algunas hipótesis previas sobre las que construir los primeros planes de acción investigadora y asesora que se desarrollaron durante dos años en un colegio, y durante un año en otro colegio, ambos de educación infantil y primaria, y situados en barrios «marginales» de similares características.

Fruto del análisis referido y de su contraste con nuestra práctica asesora, llegamos a obtener algunos enunciados que, a modo de «reflexiones de partida», señalamos a continuación: (I) *se hacía patente la incorporación del pensamiento experto* en las ideas y prácticas de los legisladores y en parte de los técnicos de gestión de la administración educativa; (II) *existía un fuerte desencanto y desorientación del profesorado y de otros técnicos de gestión sobre las posibilidades reales de*

puesta en práctica de la normativa vigente; (III) se manifestaba con claridad el paralelismo existente entre el discurso mantenido por la administración y el de los centros en lo referente a la atención a la diversidad; y (IV) existía un enorme desconocimiento del «mundo de la vida» de los profesionales de la educación desde la maquinaria administrativa (García, 1999b). El proceso de análisis y el conjunto de las reflexiones fueron enviados, para su validación, a ocho de los informantes entrevistados, incluidos los de mayor responsabilidad política, que no manifestaron discrepancias.

b) Aproximación

Esta fase se centró en el estudio de los relatos de los *diarios de campo* en torno al desarrollo de nuestra tarea asesora con los dos colegios mencionados (véase García, 1996 y 1997).

Este trabajo de investigación constituye una primera aproximación teórica y práctica a lo que sería el «estudio de caso» que de manera específica es objeto de tratamiento en el presente capítulo. El desarrollo de la tarea asesora nos permitiría conseguir el espacio profesional necesario para trabajar posteriormente en otros centros del barrio (como es el caso del Instituto de Educación Secundaria del que nos ocuparemos en la siguiente fase), y ganarnos la confianza de las distintas administraciones (MEC y Consejería de Educación) y de los profesionales de los centros. De hecho, el profesorado del Instituto al que nos hemos referido nos conocía por las tareas de asesoramiento que habíamos llevado a cabo en los colegios del barrio del que, en parte, procedía su alumnado.

De forma simultánea a la tarea asesora, se realizaron varios trabajos de análisis cualitativo (García, 1996 y 1997) que recogían de manera sistemática precisiones sobre el proceso, basándose en la validación de los relatos que aparecían en los *diarios de campo*, incluyendo *observaciones* elaboradas al final de cada sesión de trabajo con las explicaciones y atri-

buciones que los sujetos hacían ante determinadas situaciones que ocurrían en el centro. Estas observaciones eran validadas (siguiendo un esquema pactado²⁶⁵) con el orientador u orientadora (según el colegio) que asistía puntualmente a las sesiones de trabajo. A su vez, las citadas observaciones fueron contrastadas con: (I) los *acuerdos obtenidos en las negociaciones mantenidas con el Equipo Directivo y el orientador u orientadora* sobre el *orden del día* de cada reunión, (II) las *actas de las sesiones* elaboradas de manera rotatoria por cada asistente (validadas posteriormente por todo el grupo), y (III) las declaraciones obtenidas a través de *entrevistas* con el profesorado de apoyo a educación compensatoria, el profesorado de apoyo a las dificultades lecto-escritoras, jefe y jefa de estudios, director y directora, orientador y orientadora, inspectores, responsables de la administración... La finalidad fue lograr la «saturación» de elementos coincidentes y discrepantes, así como

detectar la presencia de «lagunas» o *puntos oscuros*, que orientaban la necesidad de indagaciones complementarias.

En cuanto a las *fuentes documentales* de información sobre el centro que se utilizaron, podemos mencionar las programaciones generales anuales, los proyectos educativos y curriculares, los informes del equipo psicopedagógico, algunos artículos de prensa referidos a la conflictividad de estos centros en concreto...

Los *informantes* fueron: el profesorado, los padres y madres, los responsables de la administración, los profesionales de apoyo, además de las opiniones de otros profesionales de la enseñanza o del asesoramiento... También se tomaron en consideración elementos materiales de los centros: su distribución y estética, conservación, situación urbanística...

Como resultado de la validación de nuestras observaciones con los citados *informantes*, pudimos alcanzar consenso en torno a una serie de consideraciones.

TABLA 13. CONSIDERACIONES ESTABLECIDAS A PARTIR DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

- (I) *En estos centros el enmascaramiento de la realidad interna llega a extremos que desvirtúan el fin social de la escuela. Se produce un endurecimiento de las posiciones personales y profesionales, una «contumaz» obsesión por guardar las apariencias, un deterioro importante de las relaciones internas entre los distintos sectores de la comunidad educativa y dentro de cada sector. Todo esto como respuesta a un sentimiento de desbordamiento y opresión derivado de los múltiples problemas que les asaltaban cotidianamente.*
- (II) *La catalogación o el etiquetado de un problema exime, en gran parte, de la responsabilidad de su solución. Si un alumno –por ejemplo– llama la atención de los compañeros y compañeras o se levanta continuamente de su asiento, la situación se «etiqueta» como de «alumno con problemas de conducta» y se pide un «especialista» a la administración. Si un alumno o alumna no viene a clase –otro posible caso– porque se queda con la pandilla de amigos en los billares, la institución educativa y sus profesionales piensan que no pueden hacer nada: esa situación tiene un diagnóstico y una etiqueta de «absentismo», y se solicitará, por tanto, un «experto sobre absentismo» que lo solucione. Si hay dificultades de entendimiento con las familias –otro caso–, se pedirá un profesional especializado en «mediación familiar» que las haga entrar en razón...*
- (III) *El entorno administrativo y profesional que envuelve la realidad de estos centros tal vez no pueda calificarse de hostil, pero sí de escéptico.*
- (IV) *Se hace evidente la necesidad de revisar los conceptos y procedimientos de trabajo de los asesores con los centros, muchos de ellos no son útiles en la tarea de apoyo a centros de especial complejidad:*
 - (a) *Frente al valor primigenio de la planificación en la tarea asesora, se observa que una buena planificación no es suficiente para «asegurar» un buen desarrollo. Esto no quiere decir que no sea necesaria una buena planificación de las tareas de asesoramiento; se quiere poner en evidencia que es aún más necesaria una*

²⁶⁵ El esquema recogía aspectos como: descripción de lo ocurrido, explicación de las razones de las distintas intervenciones, valoración y referencia al logro del objetivo planteado; conclusiones y propuestas de mejora; otras incidencias. En algunas sesiones se centraron las observaciones en incidentes que surgieron en el transcurso o que previamente se decidió observar conjuntamente.

actitud de humildad en el desarrollo y una clara intención de ayuda al centro, alejándose de posturas «expertas» y de diseños que encajen en el papel.

La realidad no es un laboratorio donde se pueda llevar un control preciso y riguroso de todas las posibles variables. La realidad es un hecho complejo que requiere profesionales «hábles» en la escucha, en el apoyo, en la colaboración con los profesionales del centro. Expresiones bien formuladas sobre la realidad de los centros, obtenidas desde trabajos «bien intencionados», suelen ser tan «miopes» y «encorsetadas», que desacreditan la intervención del que, guiándose por ellas, pretende promover acciones de cambio. *Nos encontramos con un profundo desconocimiento de los procesos de cambio.* Antes de llenar páginas con afirmaciones repletas de buenos deseos, deberíamos reflexionar sobre las dificultades de llevarlas a la práctica. Las posturas desdramatizadoras y optimistas a ultranza ofrecen muy pocas herramientas para trabajar en contextos en los que el clima de desilusión y desánimo profesional es muy fuerte. El conocimiento del «mundo de la vida» de los profesionales y el papel de los efectos de su «colonización» es algo imprescindible para elaborar conocimiento y llevar a cabo actuaciones de apoyo al cambio educativo.

(b) *El desarrollo de la colaboración supone un proceso largo, costoso y que no va a favor de la cultura tradicional de los centros; para promoverla se necesita más conocimiento y experiencia de la que habitualmente disponemos.* Promover procesos de colaboración no consiste en el desarrollo de actividades de trabajo grupal sino, y sobre todo, en una actitud de compromiso con los problemas del centro, compartiendo las frustraciones ante la falta real de solución de algunas situaciones. Esta cultura de colaboración, además de difícil, es engañosa en sus logros. En muchas ocasiones nos encontramos dando pasos que nos alejan, de hecho, del desarrollo de esa cultura colaboradora.

(c) *Hay gran dificultad para institucionalizar las mejoras.* Con esta afirmación queremos reflejar el «espejismo» que se desprende de nuestras intervenciones. Nos damos por satisfechos con el desarrollo ajustado al diseño de las actuaciones, pero de hecho se ponen de manifiesto muy pocas consecuencias sobre el aprendizaje.

(d) *El profundo arraigo de las rutinas de los profesionales y de la propia administración* son un elemento enormemente perturbador a la hora de conseguir cualquier mejora en las instituciones escolares.

(e) *Sería «ingenuo» pensar que no existen intereses* en los distintos colectivos del centro. Todos los colectivos, las familias también, se juegan con sus intervenciones el protagonismo, la influencia, la posibilidad de marcar los rumbos, de imponer los criterios... Es decir, la capacidad de dirigir e influir en esa realidad; evidencias del «mundo de la vida» de los sujetos que «habitan» las organizaciones educativas.

(f) *La mejora de la escuela debería llevar a la mejora de su competencia comunicativa* frente a los «maquillajes» técnicos. Un error que se comete con frecuencia desde el asesoramiento consiste en apoyar los cambios dirigidos a la mejora de los procedimientos y técnicas de la «buena enseñanza», a espaldas o sin prestar atención –ni reflexión– al objetivo fundamentalmente político, de transformación de la realidad, que deben incorporar las instituciones educativas.

(g) *En los centros de contextos educativos problemáticos la debilidad de su articulación organizativa y la falta de liderazgo son tan importantes que, incluso desde un punto de vista burocrático, se hallan muy desestructurados.*

(h) *La reflexión sobre la práctica de aula es la gran olvidada en las tareas asesoras.*

(v) De la situación descrita se desprende que *el trabajo de asesoramiento debe ser específico en cuanto a los contenidos que se deben trabajar.* Quien lo realiza debe ser conocedor, en estos casos, de temas como «la convivencia en los centros», «el absentismo», «las relaciones con las familias», «la resolución de conflictos y sus procedimientos»... Esto exige estar presente en el «mundo de la vida» de los profesionales de la institución.

La manera en que la *administración debe ejercer la responsabilidad ante estos centros* también tiene que ser específica. Nos referimos a la escucha singular que la Administración debe hacer de sus problemas, a la continua valoración que debe hacer de su trabajo y, sobre todo, a su cercanía, comprensión, apoyo, y también exigencia de calidad, en el servicio que prestan. En una institución educativa con un funcionamiento menos sometido a presión, los controles burocráticos pueden tener su utilidad. En centros de contextos educativos problemáticos, ese tipo de controles distrae de los objetivos y se utiliza de coartada para justificar la inoperancia, con el argumento de que no se puede atender a los problemas reales del centro, por estar pendientes de responder a los requisitos y requerimientos de la administración.

c) Profundización

Esta *fase* constituye el desarrollo de la actuación investigadora de cuyo análisis y elaboración damos cuenta con detalle en este capítulo. Pretendíamos recoger la información necesaria para poder constatar, en su caso, la relación existente entre la viabilidad de las propuestas innovadoras, el «mundo de la vida» de las instituciones educativas y los efectos «colonizadores» de la cultura y el poder (lo macro y lo microeconómico, político y cultural vigente en el contexto) sobre el «mundo de la vida» de dichas instituciones.

Las informaciones recogidas y las conclusiones obtenidas de las *fases* anteriores sirvieron como cimiento para una tarea asesora y de investigación en un Instituto de Educación Secundaria, situado en el mismo barrio marginal que uno de los colegios a los que nos hemos referido en la fase anterior. Este Instituto incorporaba, además, una serie de singularidades (en virtud de la situación crítica que estaba atravesando) al: (I) responsabilizarse, por primera vez, de la Educación Secundaria Obligatoria, (II) contar con un elevado número de alumnos con necesidades de compensación educativa, y (III) incorporar una serie de manifestaciones graves de violencia escolar.

La tarea investigadora de recogida de información (registros en el *Diario de campo*) y contraste interna (*entrevistas* incidentales y en profundidad) se desarrolló a lo largo de un curso escolar (1998-1999) y los tres primeros meses del siguiente (1999-2000). Su despliegue estuvo, en gran parte, al servicio de las necesidades del profesorado, con la virtualidad de que las *hipótesis formativas* de investigación pudieran ser útiles, además, como hipótesis de trabajo asesor. Como se recoge más adelante, participaron 14 grupos de profesionales que pertenecían al centro y un grupo de coordinación externa-interna. En total, el número de participantes fue de 72, con muy distinto grado de implicación, de los cuales 68 pertenecían al claustro (de un total

de 79 profesores que formaban la plantilla del centro) y 6 ejercían tareas de apoyo y/o gestión externa.

Los datos recogidos en esta fase, después de su validación interna y externa, son objeto de reducción, organización, elaboración, verificación y redacción en la fase última del desarrollo de nuestra investigación, es decir, en la fase «estudio de caso», de la que se da cuenta, de manera específica, en este capítulo.

d) Validación interna y externa

Esta *fase* consta de dos acciones fundamentales: *una*, de *validación interna* de aquellos enunciados, ideas, imágenes, valores, declaraciones de intenciones, supuestos, explicaciones..., que en el desarrollo de la tarea investigadora y asesora con el citado Instituto íbamos obteniendo, y *otra*, de *validación externa*, con otros profesionales con experiencia prolongada en el trabajo de asesoramiento a centros complejos, sobre las *conclusiones provisionales* que se iban obteniendo.

Las consideraciones, argumentos, explicaciones... obtenidas de estas dos validaciones se han incorporado en las *categorías descriptivas* del «mundo de la vida» y en las *categorías explicativas* de los efectos «colonizadores» que se recogen en el apartado 1.7.5. «Análisis de la información».

La *validación interna* se realizó al mismo tiempo que se llevaba a cabo la acción investigadora y asesora, contrastando las evidencias encontradas, los interrogantes surgidos y las constantes que en el «mundo de la vida» de los profesionales del centro se iban poniendo de manifiesto. Se abordó de manera específica –debido a la posibilidad que nos ofrecía nuestra metodología asesora– en los encuentros semanales con el *Grupo Interno* (director, jefe de estudios, jefe de estudios de ESO, orientador, trabajador social) y al final de cada sesión dialogando (confirmando o discrepando en el análisis de las claves interpretativas sobre los planteamientos del grupo, de los incidentes surgidos y de las observaciones

anotadas en nuestro *cuaderno de campo*) con el profesional que ejercía las funciones de orientación especializada en el centro y con otro profesional (variando según los casos) del *Grupo Interno* (aquel que hubiera asistido a la reunión de análisis y discusión grupal con el profesorado). A su vez y antes de cada reunión, con el responsable de la orientación, en primer lugar, y después con todo el Grupo Interno, se abordaba el significado y la relevancia que para el «mundo de la vida» de la institución podían tener las propuestas de análisis que se iban a abordar. Aunque éramos conscientes de lo idóneo que hubiera sido disponer de informes provisionales de investigación, validados por todos y cada uno de los grupos y participantes, las condiciones que imponía el desarrollo de un trabajo de asesoramiento lo hacía en esos momentos inviable. De ahí que tuviéramos que servirnos del contraste con el *Grupo Interno* y con *algunos* de los *profesionales relevantes* del centro que participaban en el desarrollo de las actuaciones de mejora institucional. Los diversos puntos de vista (*Grupos de mejora internos*, *Grupo Interno de apoyo*, *profesionales relevantes*) en el análisis de los desarrollos de cada uno de los hechos discutidos nos han permitido la *triangulación de informantes* y la *triangulación de técnicas* (grupo de discusión, observación participante y entrevista) en torno a los datos recogidos.

Conscientes de algunas de las limitaciones de las validaciones anteriores, quisimos avanzar en la *credibilidad* de nuestro estudio naturalista de investigación, completando nuestras hipótesis formativas con un largo proceso de *validación externa*, en el que participaron otros profesionales que realizaran tareas de asesoramiento (al menos durante los tres últimos cursos) en centros de especial complejidad. Ésta es la razón por la que durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 organizamos y trabajamos con dos «grupos de discusión» constituidos por profesionales (13 y 12 orientadores respectivamente de colegios e institutos) con experiencia en el asesoramiento a centros situados en barrios marginales y con

una presencia significativa de manifestaciones de violencia escolar. El trabajo de discusión, en cada grupo, tuvo una duración de 22 horas, y sus *objetivos* fueron: (I) contrastar y validar las observaciones y consideraciones de algunas de las constantes presentes en el «mundo de la vida», de los profesionales de dichos centros, (II) encontrar conductas institucionales que reflejaran la «colonización» que del «mundo de la vida» se hacía desde los contextos macro y microeconómicos, político-administrativos y socioculturales, (III) reconstruir relatos relevantes, para analizarlos en el grupo de discusión, sobre manifestaciones comunes del «mundo de la vida» y su «colonización» en instituciones educativas situadas en zonas «marginales».

La percepción individual, contrastada intersubjetivamente, de los relatos sobre cada uno de los casos (centros de enseñanza) descritos por el profesional que los lideraba como asesor, contribuyó a precisar las observaciones, descripciones y explicaciones, obteniendo una mayor riqueza en sus significados y una mayor cantidad y calidad de claves de investigación y de acción asesora que, como hipótesis de trabajo, obtenidas en contextos similares, nos permitieran cierto grado de «transferibilidad» y, por consecuencia, de «credibilidad».

Los diversos planteamientos de análisis de cada uno de los relatos de casos nos permitió llevar a cabo una *triangulación de informantes* acerca de la pretendida presencia de determinados significados, coincidentes o discrepantes, que hacían los profesionales de las instituciones analizadas sobre las conductas presentes en «el mundo de la vida» y características de cada institución, y sobre la aparición, o no, de determinadas ideas, prácticas... que podían ser la prueba de su «colonización» *sistémica*.

Fruto de este proceso se pudo llegar a una serie de *reflexiones finales* que, como ya hemos comentado, han servido de base de explicación, interpretación y elaboración de las consideraciones que, en torno a los *incidentes* del «estudio de caso», se facilitan más adelante en el presente capítulo.

El documento completo con las citadas *reflexiones finales* se incluyó como anexo 1 al capítulo quinto del trabajo ya citado en otras ocasiones (García, 2004). A continuación, en la

tabla 14, mostramos algunas de las consideraciones más significativas, elaboradas en el *Primer Grupo de Discusión*.

TABLA 14. REFLEXIONES FINALES DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN.
«JUICIO ENTRE COLEGAS ASESORES». CURSO 1999-2000

- (I) Existen evidencias sobre la «colonización» del «mundo de la vida» de las instituciones educativas. El modo de relacionarse y las actitudes entre los profesionales de la escuela pública reflejan nítidamente los elementos característicos de la situación actual, tanto sociocultural, como económica o político-administrativa²⁶⁶.
- (a) Se pone de manifiesto en las actuaciones de los profesionales la falta de implicación con la realidad social en la que está inserto el centro; en paralelo, por otra parte, a la falta de implicación social del resto de agentes de apoyo socioeducativo.
- (b) La liberalización en las prácticas sociales otorga carta de naturaleza a la aparición de un *ranking* entre escuelas.
- (c) El modelo experto actual potencia, de hecho, la irresponsabilidad de la administración (la responsabilidad se hace recaer en los centros) y la falta de compromiso ético de los profesionales de la educación.
- (II) Se viven momentos de especial confusión y desorientación en el desarrollo de un nuevo «rol» profesional del docente.
- (a) El malestar del docente se encuentra en estrecha relación con su falta de valoración social.
- (b) El profesorado se «atrinchera» y se hace «impermeable» a las necesidades del alumnado.
- (c) El profesorado se encuentra bajo la presión de la «impulsividad de la acción» unida a una falta de tradición, en la cultura del docente, para el desarrollo de procesos de reflexión y planificación. Es necesario que el profesorado, en general, y cada profesor, en particular, encuentre «su» lugar entre las tareas de planificación y desarrollo de la enseñanza.
- (d) Entre el profesorado observado se pone de manifiesto un claro rechazo a la LOGSE y al discurso de la innovación.
- (e) Es patente la sensación de abandono que vive el profesorado respecto de los identificadores «históricos» de su profesión. Se manifiesta un deseo de volver a reivindicar los aspectos más académicos.
- (III) El currículo y la práctica profesional del docente ponen de manifiesto la «enorme» distancia entre los objetivos académicos de los centros y los intereses del alumnado.
- (a) Es evidente el desarraigo cultural y social que viven los sectores deprimidos de la población cuando se incorporan a las instituciones educativas. Los referentes culturales de algunos grupos étnicos están totalmente alejados de las preocupaciones del profesorado por los contenidos académicos.
- (b) Hay falta de «sintonía» entre la cultura del adolescente y el papel «tradicional» del profesor.
- (c) Existe una enorme dificultad para «escuchar» al alumnado. Se manifiesta una cierta tendencia a tomar postura «cognitivamente a favor» de las necesidades del alumnado y «emocionalmente en contra» de sus requerimientos para el aprendizaje.
- (d) Es patente el efecto «bumerán» de las respuestas del profesorado (RRI, sanciones, amenazas...) ante los problemas de conducta de los que se hace principalmente responsable al alumnado.
- (e) Es muy difícil poner en marcha otras respuestas a los problemas de convivencia en los centros (democratización de la gestión de los centros y del aula, participación de las familias y del alumnado, incorporación de ideas, actitudes y prácticas de diálogo y mediación, relaciones de colaboración entre el profesorado y de éstos con el alumnado, etc.), entre otras razones, por esa cultura de resistencia a los cambios, actualmente reforzada.

²⁶⁶ Elementos que aparecen descritos en cada uno de los capítulos anteriores y que a modo de listado se recogen en el apartado 1.7.5. «El análisis de la información», específicamente en la tabla 20.

En segundo lugar y en cuanto a las *reflexiones finales* del *segundo grupo de discusión* (curso 2000-01), podemos decir que se produjo un salto cualitativo importante (iniciado ya en el primer grupo) en la profundidad del análisis; la reflexión giró fundamentalmente en torno al «rol» profesional del asesor. Entre otras razones, porque se partía del conocimiento de las conclusiones del *primer grupo de discusión* y porque coincidían en parte los profesionales participantes –7 de los 12 habían formado parte del grupo anterior–. Este salto fue posible, también, porque el grupo había entendido la relevancia del «mundo de la vida» de los profesionales de las instituciones educativas, así como de su «colonización» por los contextos culturales, económicos y políticos, a la hora de estudiar y poner en práctica acciones de cambio. Se transcriben las referidas *reflexiones finales* en el anexo 2 del capítulo quinto del trabajo (García, 2004).

e) Estudio de caso

Constituye el núcleo fundamental del presente informe de investigación cualitativa que se recoge en este capítulo. Los propósitos del análisis investigador de esta *fase de «estudio de caso»* se han puesto de manifiesto en apartados anteriores. En cuanto a las características de los grupos de sujetos participantes, las técnicas de recogida de datos utilizadas, los análisis efectuados, los *incidentes* priorizados, las interpretaciones hermenéuticas obtenidas y las consideraciones alcanzadas, se dará cumplida información en los apartados siguientes.

Como resumen del desarrollo de toda la investigación que describimos en este capítulo, ofrecemos una muestra descriptiva en la tabla 15.

TABLA 15. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL «MUNDO DE LA VIDA» DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LOS «MÁRGENES» Y SU «COLONIZACIÓN»

Fase	Instrumentos	Objetivos	Contenido	Análisis
CONTEXTUALIZACIÓN INICIAL (EXPLORACIÓN)	<p>Análisis de la regulación normativa.</p> <p>Entrevistas en profundidad (9 informantes).</p>	<p>Detectar los elementos básicos conformadores del discurso de la administración (legisladores, difusores y profesorado).</p> <p>Disponer de algunas evidencias del efecto <i>colonizador</i> que se ejerce desde la administración sobre el discurso presente en <i>el mundo de la vida</i> de las instituciones educativas situadas en barrios marginales.</p>	<p>Elaboración de hipótesis previas sobre <i>el «mundo de la vida»</i> de las instituciones y sobre su «colonización».</p>	<p>Estudio y categorización del contenido administrativo regulador de la vida profesional en las instituciones educativas de barrios marginales.</p> <p>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».</p>

Fase	Instrumentos	Objetivos	Contenido	Análisis
APROXIMACIÓN	<p>Diarios de campo.</p> <p>Actas de sesiones de negociación.</p> <p>Documentos institucionales de los centros</p> <p>(2 colegios de Educación Infantil y Primaria)</p>	<p>Recoger evidencias de las características del «mundo de la vida» de los profesionales y de su «colonización».</p> <p>Disponer de un espacio profesional ante la administración y ante los profesionales de los centros situados en determinados barrios «marginales», garantizando la posibilidad de trabajo real con instituciones que reunieran determinadas condiciones de complejidad.</p>	<p><i>Validación</i> de hipótesis previas sobre <i>el mundo de la vida</i> de las instituciones y de su <i>colonización</i>, mediante la <i>actuación asesora</i> en 2 colegios de barrios marginales.</p> <p>Elaboración de conclusiones que configuran hipótesis más estables.</p>	<p>Análisis de los relatos de los diarios de campo, de las <i>actas de las sesiones y de los documentos institucionales</i>.</p> <p>Análisis categorial y construcción de enunciados explicativos.</p>

Fase	Instrumentos	Objetivos	Contenido	Análisis
PROFUNDIZACIÓN	<p>Diarios de campo.</p> <p>Entrevistas.</p> <p>Documentos institucionales del centro</p> <p>(1 Instituto de Educación Secundaria).</p>	<p>Registrar con minuciosidad todos los debates de los <i>grupos</i> de sujetos participantes, además 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.</p> <p>Elaborar hipótesis formativas susceptibles de ser contrastadas.</p> <p>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.</p>	<p>Desarrollo de un proceso de <i>observación participante</i> con los grupos de sujetos implicados en el análisis y desarrollo de actuaciones de mejora en el centro.</p> <p>Despliegue de una acción de <i>observación participante</i> 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.</p>	<p>Elaboración de las <i>líneas discursivas</i> de los grupos y sujetos participantes acerca de las creencias y prácticas que soportaban su «mundo de la vida» y la «colonización» sociocultural, económica y político-administrativa de esas creencias.</p>

Fase	Instrumentos	Objetivos	Contenido	Análisis
VALIDACIÓN INTERNA Y EXTERNA (GRUPOS DE DISCUSIÓN DE EXPERTOS). RECONSTRUCCIÓN DE NUEVOS RELATOS.	Diarios de campo.	Validar internamente aquellos enunciados, ideas, imágenes, valores, declaraciones de intenciones, supuestos, explicaciones... de los sujetos que «habitan» la Institución educativa y que iban apareciendo en el desarrollo de la tarea investigadora.	Discusión de las consideraciones explicativas de las constantes en el «mundo de la vida» de los docentes.	Encuentros de validación semanales con el <i>Grupo Interno</i> (Director, Jefe de estudios, Jefe de estudios de la ESO, Orientador, Trabajador Social) y con profesionales relevantes en la institución.
	Grupos de discusión. Actas de las sesiones. Informe de reflexiones finales (acuerdos y discrepancias). (1 Instituto de Educación Secundaria)	Validar externamente nuevas observaciones, sobre el «mundo de la vida» de la institución con otros profesionales que asumían tareas de asesoramiento en otros centros educativos en los «márgenes».	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 «marginales».	Análisis y reconstrucción de los relatos a través de la elaboración de actas de discusión de cada sesión de los <i>Grupos de Discusión entre colegas</i> : (I) contrastando las observaciones y consideraciones explicativas de algunas de las constantes presentes en el «mundo de la vida» de instituciones educativas presente en barrios «marginales», (II) identificando conductas institucionales reflejo de la «colonización» del «mundo de la vida», (III) reconstruyendo relatos relevantes sobre los elementos comunes del «mundo de la vida» y su «colonización». («Juicio crítico entre compañeros», Guba, 1998: 158).

Fase	Instrumentos	Objetivos	Contenido	Análisis
Estudio de caso. Análisis de incidentes e Informe final.	Registros en los Diarios de campo.	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.	Elaboración teórica del discurso económico, político-administrativo y sociocultural que conforma el contexto de las organizaciones educativas y su ordenación en categorías observables de aplicación.	Reconstrucción de relatos sobre <i>incidentes</i> de singular significado en el enfrentamiento institucional a situaciones de especial «presión».
	Trascripción de las Entrevistas.			Análisis de los <i>incidentes</i> .
	Informes de reflexiones finales de los grupos de discusión de expertos.			Categorización inductiva de las descripciones de los incidentes.
	Documentos institucionales del centro.	Analizar el poderoso «mundo de la vida» de una institución educativa en su interacción con las propuestas de cambio.	Explicación de las evidencias obtenidas sobre el «mundo de la vida» en una institución educativa inserta en un barrio marginal y en una situación de especial complejidad, relacionada con manifestaciones de violencia escolar.	Interpretaciones hermenéuticas del «mundo de la vida» de los profesionales.
	Categorización deductiva de los ámbitos colonizadores del mundo de la vida de las instituciones educativas (1 Instituto de Educación Secundaria)	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 de líneas de actuación asesora. Elaboración de conclusiones.	Descripción e Interpretación hermenéutica de las evidencias de «colonización» del «mundo de la vida» de distintos grupos y agentes profesionales (según la utilización de las categorías deductivas obtenidas del estudio de los ámbitos de colonización).

1.3.2. La institución educativa objeto de «estudio de caso». Los sujetos participantes

Continuamos con la descripción de la última fase, anteriormente señalada, del desarrollo de nuestra investigación. El «estudio de caso» se elaboró a partir de la observación de las actuaciones cotidianas de una serie de sujetos participantes en el análisis y puesta en práctica de determinadas innovaciones en un Instituto de Educación Secundaria.

Como tal «estudio de caso», no pretendía conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a la población de casos posibles. No era una «muestra».

La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto (Stake 1995: 4; Grupo LACE, 1999: 7).

Sin embargo, por un cierto afán de «aplicabilidad» o «transferibilidad», sí podemos afirmar que se trataba de un centro que incorporaba, entre sus características, aquellas condiciones que suelen identificar a los centros insertos en barrios marginales (Jiménez Romero, 1996; Marchesi, 1996b; Equipo de Orientación Educativa de «La Latina», 1997).

El centro al que nos referimos se encuentra situado en un barrio de la periferia metropolitana de Madrid, cuya población, de origen rural, vivió una serie de circunstancias que supusieron modificaciones estructurales en el barrio y en los modos de vida de su gente, en parte, debidas al «desarrollismo» de los años cincuenta y sesenta. Una de estas actuaciones fue la instalación de varias líneas ferroviarias que cruzan la zona, convirtiéndola en un sector de implantación industrial. Durante esos años atrajo una oleada de población migratoria procedente sobre todo de Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía. Alrededor del 50% de los padres que tenían hijos cursando la Educación Secundaria Obligatoria procedía de una de estas tres comunidades autónomas.

El barrio tenía en los momentos de ejercer nuestra tarea de investigación y asesoramiento (curso 1998-1999 e inicio de 1999-2000) una población que rondaba los 125.000 habitantes, en la que los jóvenes representaban el 28,6% y los índices de envejecimiento se situaban en torno al 11,2%. Buena parte de esta población provenía de un conjunto de asentamientos de infravivienda que, posteriormente, con la organización colectiva en asociaciones de vecinos en los años setenta y ochenta, pudieron transformarse en viviendas más satisfactorias.

Existía un asentamiento residual de familias gitanas que, a partir de 1995, aumentó su población, nutriendo especialmente a determinados centros públicos del barrio, entre los que se encontraba el Instituto al que nos referimos. Este alumnado, que numéricamente no era muy determinante (6 de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria pertenecían a la etnia gitana), exigía bastante dedicación a los profesionales del centro.

La crisis económica de 1973, junto con la ausencia de reindustrialización, fue arrastrando a la jubilación anticipada a capas amplias de trabajadores en plena edad laboral, mientras se truncaban las expectativas de los más jóvenes.

A partir del año 1991, se fue observando el asentamiento de población inmigrante extranjera (sobre todo magrebí y sudamericana), que fue aumentando hasta 2000, aunque con índices algo más bajos (4,5%) que en el resto de la ciudad (5,8%).

Los porcentajes de analfabetismo, comparados con los del resto de barrios de la ciudad, eran superiores en un 50%. Las personas sin estudios en el barrio suponían más del 75%, siendo este índice también, más alto que los de la ciudad en su conjunto. El 50% del alumnado de ESO llevaba al menos un año de retraso escolar y la proporción se elevaba al 70% en Formación Profesional.

Hasta el curso escolar en el que iniciamos nuestra investigación, el Instituto objeto de estudio era uno de los centros públicos de Bachillerato de la zona más solicitados por las familias. Estaba atendido por un grupo de profesores con 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» –o al menos así lo manifestaban– por la ayuda que afirmaban estar prestando a determinados grupos de jóvenes «con aspiraciones» a continuar estudios universitarios.

En estas circunstancias, se incorpora el Instituto –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. Esta situación 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); el número de alumnos pasó de 600 a 1.073. Por otra parte, entre la

población del primer ciclo de la ESO (363 alumnos), existía un colectivo (alrededor de 50 estudiantes) que procedía de distintos programas de educación compensatoria.

La situación que hemos descrito se hizo más compleja 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 gran tirada, 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 añadía:

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 videoportero. 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.

Grupos y sujetos participantes

En esta fase de la investigación participaron 14 *grupos de profesionales del centro* (con una composición numérica distinta, y con perfiles muy diversos; el número de sus componentes oscilaba entre 3 y 17 profesionales por grupo), 1 *grupo de coordinación externa-interna* formado por 9 profesionales (4 de ellos

pertenecían también a otros grupos del centro) y otros 2 *profesionales con tareas de apoyo a la gestión y/o mejora del centro*. En total, contabilizamos 72 participantes con un grado muy desigual de implicación, de los cuales 68 pertenecían al claustro (de un total de 79) y 6 ejercían tareas de apoyo y/o gestión externa (4 integrados en algunos de los grupos internos o de apoyo externo y 2 profesionales que desarrollaban su tarea de manera totalmente externa).

Todos los sujetos participantes eran conocedores de las pretensiones del trabajo de estudio y asesoramiento que se estaba llevando a cabo y se sentían fuertemente afectados por la complejidad de la tarea que durante ese curso tenían que afrontar.

Por las *características* de los grupos y sujetos participantes se pretendía alcanzar un *equilibrio* de representación (estaban presentes todos los cargos directivos, profesionales de todos los ciclos de la ESO, de todos los departamentos didácticos, así como de diferentes colectivos, como el de profesores «novatos», 32, y veteranos, 36) y, a la vez, la mayor *variedad* en cuanto a áreas impartidas, grado de responsabilidad y tipo de posicionamiento profesional ante la enseñanza (desde el área de trabajo social al latín, pasando por prácticamente todas las demás áreas; desde director o jefe de departamento a profesor de aula; desde planteamientos académicos de enseñanza a propuestas radicalmente democráticas de aprendizaje).

Las características de los grupos y profesionales relevantes que participaron en esta fase de la investigación se describen a continuación.

Equipo de Apoyo Interno: Constituido por cinco representantes del centro con responsabilidad directiva (Director, Jefe de estudios, Jefe de estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Orientador, Trabajador social). El Trabajador social representaba, también, a los profesionales que desarrollaban el programa de compensación educativa. La tarea pactada con el *grupo interno* era la de facilitar las condiciones necesarias para el desarrollo de las iniciativas de mejora que surgían en el debate

profesional con el profesorado, a la vez que validar: (I) las propuestas de trabajo de los grupos de profesionales más implicados en el proceso de mejora; y (II) los significados que, sobre las conductas de los grupos, se proporcionaban en las sesiones de análisis con los citados grupos. Se llegaron a mantener 12 reuniones de trabajo.

Grupo de trabajo de tutores de ESO (Grupo I de Formación): Formado por 16 profesores (uno era tutor en el segundo ciclo, tres pertenecían al programa de educación compensatoria, el Director, el Jefe de Estudios de ESO, el Orientador, el Trabajador social, cinco tutores del primer ciclo y tres profesores de Bachillerato que impartían algunas clases en la ESO). Todos los tutores del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria eran del Cuerpo de Maestros que accedían por primera vez al centro para trabajar en este ciclo educativo. Se llegaron a mantener 10 sesiones de trabajo.

Grupo de trabajo del profesorado de Geografía e Historia y Ciencias Naturales (Grupo II de Formación): Cinco profesores de Bachillerato que impartían estas áreas y materias. Todos llevaban varios cursos en el centro y uno de ellos (el jefe de departamento) pasó a ser Director en el siguiente curso. Era el grupo de profesores de Bachillerato que de entrada manifestaba una actitud más abierta al cambio. Se mantuvieron 6 sesiones de trabajo.

Profesorado de primer ciclo de la ESO: Formaban este colectivo dos profesores con bastante liderazgo y capacidad de influencia, que habían sido maestros en otro colegio de Primaria del barrio –en el que habíamos trabajado como asesores en cursos anteriores– y del que provenían también muchos de los alumnos que acababan de incorporarse al Instituto²⁶⁷. Tenían mucha experiencia con el alumnado que presentaba dificultades de adaptación escolar. Promovieron y lideraron

un grupo de trabajo interno para el entrenamiento en técnicas de desarrollo intelectual (Método Harvard), con el respaldo del centro de profesores de referencia y del responsable de la administración autonómica.

Profesorado de tercer curso de la ESO: Profesorado tutor del alumnado del segundo ciclo de la ESO. Este ciclo se instaura, también por primera vez, en este curso escolar. El profesorado pertenecía al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria o al de Técnicos de Formación Profesional, que por su mayor tradición de presencia en los antiguos institutos de Bachillerato y de Formación Profesional se encontraba algo más incorporado en la cultura del centro.

Grupos de departamentos didácticos (Matemáticas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Física y Química, Filosofía, Latín y Religión, Educación Física, Dibujo, Tecnología): Su composición era bastante específica. El profesorado con más antigüedad en el centro estaba más representado y era el que asumía la totalidad de las jefaturas de departamento.

Nuestra presencia en todos y cada uno de estos grupos tenía una doble finalidad: conocer el «*mundo de vida*» de estos grupos de profesionales, así como contrastar y debatir creencias e ideas sobre enseñanza, aprendizaje, metodología, evaluación... entre los distintos grupos. Esto nos permitió validar las observaciones que íbamos obteniendo sobre la «*colonización*» del «*mundo de la vida*». Por otra parte, desde nuestra óptica asesora, era primordial no dejar a los grupos de innovación (*Grupo interno de apoyo, Grupo de trabajo de tutores de Educación Secundaria Obligatoria, Grupo de trabajo del profesorado de Geografía e Historia y Ciencias Naturales*) aislados del resto de la institución.

²⁶⁷ Nos referimos a uno de los colegios con los que se trabajó en la *Fase de Aproximación* (véase apartado 1.7.1. «El desarrollo de la investigación»).

Grupo de coordinación de la Administración Territorial: A propuesta nuestra y conociendo la complejidad de la situación del centro, se constituyó una *comisión de apoyo al desarrollo de mejoras en el centro o grupo de coordinación externa-interna*, con fuerte representación de la administración educativa territorial periférica (la mayoría de las competencias estaban, aún, bajo la responsabilidad de la Administración Central del Estado).

Este Grupo de Coordinación estaba formado por: el Responsable de la administración territorial periférica, el Jefe de Estudios del Instituto, el Director, el Orientador, el Inspector del centro, un Inspector de apoyo, un Técnico de la administración territorial periférica, un Orientador de un equipo de orientación especializado de trastornos del comportamiento y el Director del centro de profesores correspondiente. Constituyó un excelente lugar de validación y contraste de las observaciones recogidas en el trabajo con los grupos de profesores del Instituto. Su relevancia dentro de nuestra tarea asesora e investigadora fue crucial. Nos informaba del resorte «colonizador» que se pretendía ejercer sobre el centro; su peso en las decisiones de los participantes era evidente.

Responsable de la Administración Autónoma: Profesional con alta cualificación, con conocimiento sobre el funcionamiento institucional de las escuelas. Gestionaba recursos y ejercía, a veces, una tarea de apoyo a los profesionales que trabajaban con éste y otros centros en los «márgenes». Disponía de una visión muy capacitada sobre lo que suponía el desarrollo del cambio en educación.

Profesor de apoyo de pedagogía terapéutica: Profesional con alta cualificación en el tra-




































bajo con alumnos con dificultades de adaptación escolar; tuvo un papel relevante en la contención de situaciones de violencia escolar en el centro.

Psicólogo del programa «institucional» de la administración territorial periférica para trabajar los fenómenos de la violencia escolar. Ante las demandas de apoyo, la administración (en una lluvia de recursos) envió a un profesional que se suponía experto en trabajar las situaciones de violencia de los centros. Formaba parte de una iniciativa instaurada por la administración para trabajar estas situaciones. Era un profesional contratado por y para el citado programa.

Una descripción genérica de las características de los grupos y sujetos participantes en nuestro trabajo de investigación y asesoramiento aparece en la tabla 16. En la literatura de investigación cualitativa se suele utilizar, con la intención de salvaguardar al máximo la confidencialidad de los datos, una serie de procedimientos (como nombres supuestos o, sobre todo, siglas para referirse a las características de cada sujeto; por ejemplo, *las claves para la identificación del sujeto ENMASPMJ*, podrían ser: EN, procedimiento de recogida de información –entrevista–; MA cuerpo profesional; –maestro–; SP etapa y ciclo –secundaria y primer ciclo–; MJ, siglas de apellido).

Sin embargo, dado el afán explicativo y hermenéutico de esta investigación, hemos preferido utilizar las etiquetas que se muestran en la segunda columna de la tabla 16, con el objetivo de facilitar la lectura y la comprensión de los incidentes que se narran y que se analizan en este capítulo, entendiendo que, aun así, se garantiza suficientemente el anonimato de los sujetos informantes.





































TABLA 16. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN


























Participantes		Categoría funcionarial	Sexo	Etapas (ciclo)	Integrante del Equipo Educat. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
APOYO INTERNO	DIRECTOR	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		DIBUJO			
	JEFE DE ESTUDIOS	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		LENGUA Y LITERATURA		 ²⁶⁸	
	JEFE DE SERVICIOS ESO	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		LENGUA Y LITERATURA			
	ORIENTADOR	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	TRABAJADOR SOCIAL	CUERPO DE TEC. FORM. PROFESIO.		ESO 1 ^{ER} CICLO		TRABAJO SOCIAL			
TUTORES EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (GRUPO 1 DE FORMACIÓN)	PROF. 1	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF.4 ²⁶⁹	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		LENGUAJE			
	PROF.3° ESO 2	CUERPO DE TEC. FORM. PROFESIO.		ESO 2° CICLO		TECNOLOGÍA			
	PROF. 2	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		CIENCIAS SOCIALES			
	PROF. 3	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO 1 ^{ER} CICLO BACHILLE- RATO		INGLÉS			
	PROF. 5	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		MATEMÁTICAS			
	PROF. 6	CUERPO DE MAESTROS		ESO		EDUCACIÓN FÍSICA			
	PROF. (FRANCÉS)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FRANCÉS			
	PROF. (MÚSICA)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		MÚSICA			

























²⁶⁸ Utilizar 1 o 2 signos (M, m; U, u) hace referencia a la intensidad ejercida en el desarrollo del «rol» asignado tanto de liderazgo formal como de liderazgo informal.

























²⁶⁹ La no continuidad en la numeración se debe a la utilización de varias categorías de clasificación del profesorado (cargo directivo, profesor, profesora, Bachillerato, Educación Secundaria Obligatoria, área curricular). Si bien, en un primer momento, esto puede dificultar la identificación de cada sujeto, sin embargo facilita en gran manera la comprensión narrativa de los incidentes que aparecen descritos en el apartado 2. «Los incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas».




















Las siglas y etiquetas que hacen referencia a cada sujeto participante coinciden con las utilizadas en las narraciones de los referidos incidentes, por lo que la secuencia que aparece en esta tabla es deudora de la citada secuencia narrativa, que consideramos el elemento esencial del presente estudio.

Participantes		Categoría funcionarial	Sexo	Etapas (ciclo)	Integrante del Equipo Educac. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
	PROF. 1 (COMP.)	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO					
	PROF. 2 (COMP.)	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO					
	PROF. (COMP. TALLER)	CUERPO DE FORM. PROF.		ESO 1º CICLO		JARDINERÍA			
	PROF. PT	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO					
	JEFE ESTUDIOS ESO	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO		LENGUA Y LITERATURA			
	DIRECTOR	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		DIBUJO			
	ORIENTADOR	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	TRABAJADOR SOCIAL	CUERPO DE FORM. PROF.		ESO 1º CICLO		TRABAJO SOCIAL			
PROFESORA-DO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA Y CIENCIAS NATURALES (GRUPO II DE FORMACIÓN)	PROF. BACH. 12 (JEFE DEPART.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		CIENCIAS			
	PROF. BACH. 28	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
	PROF. BACH. 26 (JEFE DEPART.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
	PROF. BACH. 9	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. BACH. 27	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLERATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
PROFESORA-DO 1º CICLO ESO	PROF. 1	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. 2	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1º CICLO		CIENCIAS NATURALES			
PROFESORA-DO 3º CURSO DE LA ESO	PROF. 3º ESO 1	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		MATEMÁTICAS			

Participantes		Categoría funcionarial	Sexo	Etapas (ciclo)	Integrante del Equipo Educat. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
PROFESORA- DO 3 ^{ER} CURSO DE LA ESO	PROF. BACH. 9	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO/ BACHILLE- RATO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. 3° ESO 2	CUERPO DE FORM. PROF.		ESO		TECNOLOGÍA			
	PROF. 3° ESO 3	CUERPO DE FORM. PROF.		ESO		TECNOLOGÍA			
DEPARTAMEN- TO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA	PROF. 26 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
	PROF. BACH. 27	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
	PROF/A BACH.28	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
	PROF. 2	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		GEOGRAFÍA HISTORIA			
DEPARTAMEN- TO DE CIENCIAS NATURALES	PROF. BACH. 12 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. BACH. 13	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. 7	CUERPO DE MAESTROS		BACHILLE- RATO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. 1	CUERPO DE MAESTROS		ESO 1 ^{ER} CICLO		CIENCIAS NATURALES			
	PROF. BACH. 9	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO BACHILLE- RATO		CIENCIAS NATURALES			
DEPARTAMEN- TO DE FÍSICA QUÍMICA	PROF. 2 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FÍSICA			
	PROF. BACH. 4	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		QUÍMICA			
	PROF. BACH. 5	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FÍSICA			
	PROF. BACH. 1	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		QUÍMICA			

Participantes		Categoría funcionaria	Sexo	Etapa (ciclo)	Integrante del Equipo Educac. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
DEPARTAMEN- TO DE FÍSICA QUÍMICA	PROF. BACH. 3	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		QUÍMICA			
	PROF. BACH. 5	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		QUÍMICA			
	PROF. BACH. 7	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FÍSICA			
DEPARTAMEN- TO DE FILOSOFÍA	PROF. BACH. 14 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FILOSOFÍA			
	PROF. BACH. 25	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FILOSOFÍA			
	PROF. BACH. 29	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		FILOSOFÍA			
DEPARTAMEN- TO DE LATÍN Y RELIGIÓN	PROF. BACH. 10 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE MAESTROS		BACHILLE- RATO		LATÍN			
	PROF. BACH. 11	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		LATÍN			
	PROF. RELIG. 1	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		RELIGIÓN			
	PROF. RELIG. 2	CUERPO DE MAESTROS		BACHILLE- RATO		RELIGIÓN			
DEPARTAMEN- TO DE EDUCACIÓN FÍSICA	PROF. BACH. 16 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE MAESTROS		BACHILLE- RATO		EDUCACIÓN FÍSICA			
	PROF. BACH. 17	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		EDUCACIÓN FÍSICA			
	PROF. BACH. 18	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/SO		EDUCACIÓN FÍSICA			
	PROF. 6	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		EDUCACIÓN FÍSICA			
DEPARTAMEN- TO DE LENGUA LITERATURA	PROF. BACH. 19 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		LENGUA Y LITERATURA			
	PROF. BACH. 20	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/ESO		LENGUA Y LITERATURA			

Participantes		Categoría funcionarial	Sexo	Etapa (ciclo)	Integrante del Equipo Educat. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
DEPARTAMEN- TO DE LENGUA LITERATURA	PROF. BACH. 21	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/ESO		LENGUA Y LITERATURA			
	PROF. 4	CUERPO DE MAESTROS		ESO		LENGUA Y LITERATURA			
	JEFE DE ESTUDIOS ESO	CUERPO DE MAESTROS		ESO		LENGUA Y LITERATURA			
DEPARTAMEN- TO DIBUJO	PROF. BACH. 22 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/ESO		DIBUJO			
	PROF. BACH. 23	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/ESO		DIBUJO			
	PROF. BACH. 24	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO/ESO		DIBUJO			
	DIRECTOR	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		DIBUJO			
DEPARTAMEN- TO DE MÚSICA	PROF. BACH. 15 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO/BACHI- LLERATO		MÚSICA			
	PROF. (FRANCÉS)	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO/BACHI- LLERATO		FRANCÉS			
	PROF. (MÚSICA)	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		MÚSICA			
DRPARTAMEN- TO DE TECNOLOGÍA	PROF. F.P. 1 (JEFE DEPAR.)	CUERPO DE FORM. PROFESIO.		ESO		TECNOLOGÍA			
	PROF. 3º ESO 2	CUERPO DE FORM. PROFESIO.		ESO		TECNOLOGÍA			
	PROF. F.P. 2	CUERPO DE FORM. PROFESIO.		ESO/BACHI- LLERATO		TECNOLOGÍA ECONOMÍA			
	PROF. F.P. 3	CUERPO DE FORM. PROFESIO.		ESO/BACHI- LLERATO		TECNOLOGÍA			

Participantes		Categoría funcionaria	Sexo	Etapa (ciclo)	Integrante del Equipo Educac. Compen.	Área curricular	Reciente Incorporación al centro	Liderazgo	
Grupos	Sujetos							Formal	Infor.
GRUPO DE COORDINACIÓN DE LA ADMINIS- TRACIÓN TERRI- TORIAL	RESPONSABLE ADMINISTRACIÓN TERRITORIAL	CUERPO DE SECUNDARIA				PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	JEFE DE ESTUDIOS	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		LENGUA LITERATURA			
	DIRECTOR	CUERPO DE SECUNDARIA		BACHILLE- RATO		DIBUJO			
	ORIENTADOR	CUERPO DE SECUNDARIA		ESO		PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	INSPECTOR	CUERPO DE SECUNDARIA				PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	INSPECTOR DE APOYO	CUERPO DE SECUNDARIA				CIENCIAS NATURALES			
	TÉCNICO ADMI- NISTRACIÓN TERRITORIAL	CUERPO DE SECUNDARIA				LENGUA LITERATURA			
	ORIENTADOR DEL EQUIPO ESPECIALIZADO EN TRASTORNOS DE COMPORTAMIENTO (EETC)	CUERPO DE SECUNDARIA				PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA			
	DIRECTOR CENTRO PROFESORES	CUERPO DE SECUNDARIA							
RESPONSABLE ADMINISTRACIÓN AUTONÓMICA	RESPONSABLE A. A.	TÉCNICO DE ADMINISTRA.				PSICOLOGÍA			
PROFESOR APOYO DE PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA	PROF. PT	CUERPO DE MAESTROS		ESO (1 ^{ER} CICLO)					
PROFESIONAL PROGRAMA ADMINISTRACIÓN «CONVIVENCIA ESCOLAR»	PSICÓLOGO PA CONTRA VIOLENCIA					PSICOLOGÍA			

1.3.3. El acceso al campo de estudio

En un estudio de estas características, es fundamental generar el suficiente marco de confianza y confidencialidad desde el comienzo, con el fin de poder centrar el debate sobre los elementos significativos del «mundo de la vida» de los sujetos.

Se dieron una serie de circunstancias que favorecieron este proceso. Por un lado, nuestro trabajo de asesoramiento y de investigación en otros colegios del barrio; por otra parte, nuestra presencia, a petición de los directores de los colegios, en las reuniones de trabajo de la zona escolar narrando, de manera conjunta con el profesorado implicado, las actuaciones de mejora acometidas. Además, nuestra entrada en el centro se produce a partir del ofrecimiento que les hace el representante de la administración autonómica: un profesional de prestigio reconocido por los centros de la zona, que estuvo presente en las comisiones de escolarización y que fue responsable de la puesta en práctica de una serie inversiones en mejoras estructurales.

A lo anterior habría que añadir nuestra presencia como miembro colaborador en un *movimiento por la calidad de la educación* que nació con la intención de mejorar las condiciones educativas del barrio, participando asociaciones de vecinos, de madres y padres, de profesores, asociaciones culturales, ONG de apoyo escolar... vinculadas con el barrio y sus estructuras socioeducativas. Tuvo también gran importancia el hecho de someter explícitamente el plan de trabajo a negociación y aprobación por parte de los órganos de dirección del centro, de las estructuras de coordinación didáctica y de los grupos de innovación constituidos.

Todo esto nos permitió la suficiente aceptación y espacio profesional como para poder abordar con rigor algunos de los contenidos de mayor preocupación para el profesorado, a partir de los cuales pudimos recoger las suficientes observaciones que permitieron elaborar hipótesis explicativas sobre el «mundo de la vida» de la institución.

Tanto la cantidad de reuniones mantenidas con los diversos grupos participantes (más de 30) como la intensa implicación de los profesionales y los innumerables contactos formales e informales con los distintos agentes internos y externos vinculados con el centro, nos permitió garantizar el contraste de la información, centrándonos rápidamente en aspectos significativos de las observaciones de cada grupo. Por otra parte, y dado que el discurso del profesorado se refería a su práctica y a los modos de mejorarla en lo cotidiano, pudimos también evitar mucha de la *fabulación* que se suele producir en la recogida de datos cualitativos a través de otros procedimientos, como las *entrevistas biográficas* o los *grupos de discusión* de sujetos que no comparten prácticas profesionales de manera cotidiana.

1.3.4. La recogida de información

En una investigación de *estudio de caso* es posible la utilización de una considerable variedad de estrategias y técnicas. En la literatura sobre investigación hermenéutica se suelen utilizar preferentemente dos: *la entrevista etnográfica* y *la observación participante*, a las que se le suele añadir la recogida y análisis de *información documental*.

La utilización de la entrevista nos permitió recoger: (I) lo que un informante pensaba con respecto a un hecho o acontecimiento del que había sido o iba a ser protagonista (la explicación de una determinada intervención en el grupo y la interpretación o la atribución que hacía de las manifestaciones realizadas por el resto de profesionales), y (II) los significados implícitos en el «mundo de la vida» del grupo en el que estaba participando.

La información recogida, por otra parte, podía ser contrastada con la obtenida a través de la *observación participante*, que nos posibilitaba justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como eran enunciadas y argumentadas en su propio contexto ecológico y natural de actuación. Al contrario, también nos era útil, es decir,

las observaciones del contexto natural podían ser contrastadas con los informantes por medio de la entrevista. El objetivo era encontrar los significados otorgados en el «mundo de la vida» de los grupos y de cada sujeto a cada una de las acciones y, aunque no se trataba nunca de imponer la coherencia entre significados y acciones, sí nos permitió indagar sobre la relación que existía entre ambos.

a) Observación participante

La observación ha sido, durante muchas décadas, y especialmente en el campo de investigación sobre la enseñanza, más que una mera técnica: una metodología propia de investigación (Wittrock, 1986). En nuestro caso, nos hemos situado, siguiendo a Evertson y Green (1986), en el llamado enfoque inclusivo de observación etnográfica:

En el extremo de los enfoques inclusivos no se hace ningún intento deliberado por excluir algún aspecto del contexto. Los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o de la realidad cotidiana. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles del contexto (Evertson y Green, 1986: 317).

En este caso, y siguiendo a Taylor y Bogdan (1986: 31), éramos conscientes de que siendo observadores nos convertíamos en el instrumento básico y fundamental para la recogida de información. Necesitábamos para ello mantener un cierto grado de relación y de interacción social con los sujetos en el ambiente observado. Las categorías de observación no podían estar prefijadas ni predefinidas, sino que necesitaban elaborarse a medida que se desarrollaba el proceso de observación. Guba (1983: 148), con respecto al papel de observador en los paradigmas de investigación cualitativa, afirma lo siguiente:

Los racionalistas intercalan un «hecho de instrumentación», entre ellos mismos y los fenómenos que estudian, en parte porque se cree que de este modo, separándose del contacto directo, mejorarán la fiabilidad y objetividad del estudio, y en parte porque piensan que tales instrumentos «objetivos» pueden ser perfeccio-

nados y pulidos hasta un grado de sensibilidad mayor que el que alcanza un observador humano (...). Por otro lado, los naturalistas se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito (una posibilidad que nunca tendrán los instrumentos físicos de lápiz y papel).

Nos situamos, en los distintos niveles de participación con los grupos, dentro de lo que se ha denominado *observación participante*; es decir, utilizamos una estrategia de indagación en la que, como investigador, nos involucrábamos en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de modo sistemático.

Siguiendo al Grupo LACE (1999: 19), podemos distinguir varios tipos de participación:

- (I) La participación pasiva en la que el investigador/a aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella. El investigador/a es un espectador/a.
- (II) La participación moderada es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar. (...)
- (III) La participación activa es aquella en la que el investigador/a pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado (p.e., participar en reuniones del claustro, interviniendo y comentando con los docentes ideas y puntos de discusión).
- (IV) La participación completa tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un miembro más de la misma.

Nosotros nos situamos en el nivel (III) de *participación activa*. Recordemos que este trabajo de investigación se produce de manera paralela al desarrollo de una actuación asesora de colaboración con los profesionales del centro, con el fin de abordar de una manera colectiva determinadas situaciones especialmente complicadas.

En cuanto al grado de *formalidad/informalidad* del desarrollo de la observación, podemos decir que nuestra tarea de investigación estuvo

repleta de momentos en los que se observaba incidentalmente los acontecimientos que iban sucediendo. Esto completaba, a veces con episodios especialmente relevantes, las observaciones formalizadas que se realizaban sistemáticamente en el desarrollo del trabajo de *observación participante* con los *grupos de trabajo* y a través de las *entrevistas en profundidad*.

b) Entrevista etnográfica

Como ya hemos tenido ocasión de señalar, a lo largo del proceso de investigación íbamos salpicando las observaciones recogidas en nuestro *diario de campo*, sobre lo sucedido en las *discusiones de los grupos*, con una serie de informaciones obtenida en contactos intencionales, previamente pactados. El propósito era validar las afirmaciones realizadas en los debates en torno a creencias, conceptos y actitudes sobre el aprendizaje, el alumno, el «rol» del docente... Esto nos permitía ir contrastando las *hipótesis formativas* que íbamos elaborando sobre el «mundo de la vida» de los profesionales y su «colonización».

El sentido de nuestra actuación se ajustaba a lo planteado por el Grupo LACE (1999: 21), en cuanto a que «la entrevista etnográfica introduce dos elementos diferenciadores: por un lado, con ella se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de exponerlos. El entrevistador se convierte en un oidor, en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas».

De estas características (analizadas y valoradas con profundidad en los trabajos de Guba y Lincoln, 1981, y Taylor y Bogdan, 1986, entre otros) se impregnó el modo de llevar a cabo nuestras entrevistas. Por esa razón, las llamamos *etnográficas*. Se llegaron a convertir

en una situación de diálogo con el sujeto entrevistado en un plano de confianza y de relativa sinceridad. El objetivo era conseguir que el clima relacional facilitara la autenticidad de las informaciones sobre manifestaciones que tenían un fuerte componente personal.

Este formato de relación nos permitía hacer un balance de los principales significados utilizados por los diferentes agentes sobre su función, centrar nuestra tarea investigadora y promover un sentimiento común de colaboración con el grupo en el deseo de transformar la realidad.

Siguiendo a Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortes y Simo (1993: 22), las informaciones que sometíamos a contraste en las entrevistas tenían que ver con las siguientes *categorías* de cuestiones: *la escuela es...*, *en la escuela pasa...*, *el profesorado es...*, *el profesorado hace...*, *la escuela debía ser...*, *el profesorado debía ser...*, *el profesorado debía hacer...*, y referidas a aspectos sobre *la función integradora/segregadora de las instituciones educativas y de la labor docente, la relación institución educativa/profesorado y sociedad, las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la Administración y de los agentes sociales), las referencias curriculares, relacionales y didácticas, las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales, las ideas, valores, prácticas de las instituciones educativas, del profesorado, del alumnado y de las familias*.

Si hablamos de tipos de entrevista etnográfica, nuestro modo de actuar es considerado en la literatura como del tipo *no-estructurado* (o en profundidad), que permite conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto.

En tanto métodos de investigación cualitativa, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador «avanza lentamente». Al principio trata de establecer un *raport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los infor-

mantes antes de enfocar los intereses de la investigación (Taylor y Bogdan, 1986: 101).

A veces también, y en razón al grado de precisión que se necesitaba, utilizamos un formato de entrevista semi-estructurada, ya que se planificaban con anterioridad los contenidos sobre los que versaban las preguntas. Al final del curso y con el objeto de conocer el grado de reflexión que el trabajo del año había logrado en los grupos, utilizamos esta modalidad en la entrevista que realizamos a cada uno de los miembros del *Grupo interno*.

c) Análisis de documentos

Como se planteó al comienzo del apartado, nuestro trabajo de indagación se completó con una recopilación y estudio sistemático de información procedente de varios ámbitos.

C.1. Se recogieron artículos publicados en la prensa diaria y profesional, a partir de 1997 (*Ya, Diario 16, ABC, La Razón, La Vanguardia, El País, El Mundo, Comunidad Escolar, Escuela Española, El Magisterio Español*), referidos a distintos aspectos del sistema educativo, que tuvieron una presencia importante (disciplina, violencia y marginación social, reforma de la Reforma LOGSE, debate de las Humanidades, «rol» profesional del docente, funcionalidad del sistema educativo, debate de la ESO, calidad de los centros escolares). Se analizaron un total de 409 titulares de prensa, utilizando las técnicas de análisis categorial de contenido que señala Bardin (1986). La intención de este análisis fue la de: (I) hacer un balance de los principales significados utilizados por los diferentes agentes de opinión sobre la función de las instituciones educativas y sobre el profesorado, y (II) comprender la posible presión que los enseñantes «soportaban» acerca de su función y tarea.

Al igual que señalamos al referirnos a la entrevista etnográfica, las informaciones recogidas desde la prensa eran sometidas a contraste con las obtenidas a través de las *entrevistas* y la *observación participante* en los debates de los grupos. Estas informaciones fueron cate-

gorizadas en torno a los contenidos sobre los que versaban las entrevistas, es decir, sobre la opinión de los medios en torno a: *la escuela es..., en la escuela pasa..., el profesorado es..., el profesorado hace...* o con lo *que la escuela debía ser..., el profesorado debía ser..., etc.*

C.2. Se consultó la normativa legal (BOE, BOME, BOCM) referida a la organización de los centros y se analizó con las mismas categorías señaladas en el apartado anterior (el capítulo 2. «La última etapa de la Reforma LOGSE» nos muestra de manera exhaustiva esta consulta y las conclusiones de su estudio).

C.3. Se analizaron, según las categorías citadas, los documentos internos (proyecto educativo y curricular de centro, plan de acción tutorial, programa de educación compensatoria, reglamento de régimen interior, documento de matrícula, trípticos de divulgación, cartas de queja, etc.).

d) Diario de campo

El instrumento fundamental para la recogida de información lo ha constituido el *diario de campo*. En él se recogían, al final de cada día de intervención en el centro y de manera sistemática, las anotaciones sobre lo ocurrido, fruto de la *observación participante*. Era el lugar donde encontrábamos el sentido a la multitud de datos recogidos a lo largo de nuestras observaciones, tanto incidentales como sistemáticas, en las sesiones de trabajo en *grupo* y en las entrevistas. Este soporte nos ha permitido la reflexión y la inducción de categorías para la constatación tanto de los elementos «colonizadores» presentes en el discurso de los profesionales, como de la posibilidad de redefinición del «mundo de la vida» de los grupos y de las personas.

El *diario de campo* se convirtió en la expresión narrada de nuestra investigación. En él se anotaban datos estructurales y precisos sobre cada realidad concreta, además de preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, comentarios de pasillo, valoraciones sobre nuestra participación y sobre el propio proceso desarrollado.

Sobre el contenido y la organización de estos *diarios de campo*, facilitamos a continuación un modelo.

TABLA 17. EL DIARIO DE CAMPO

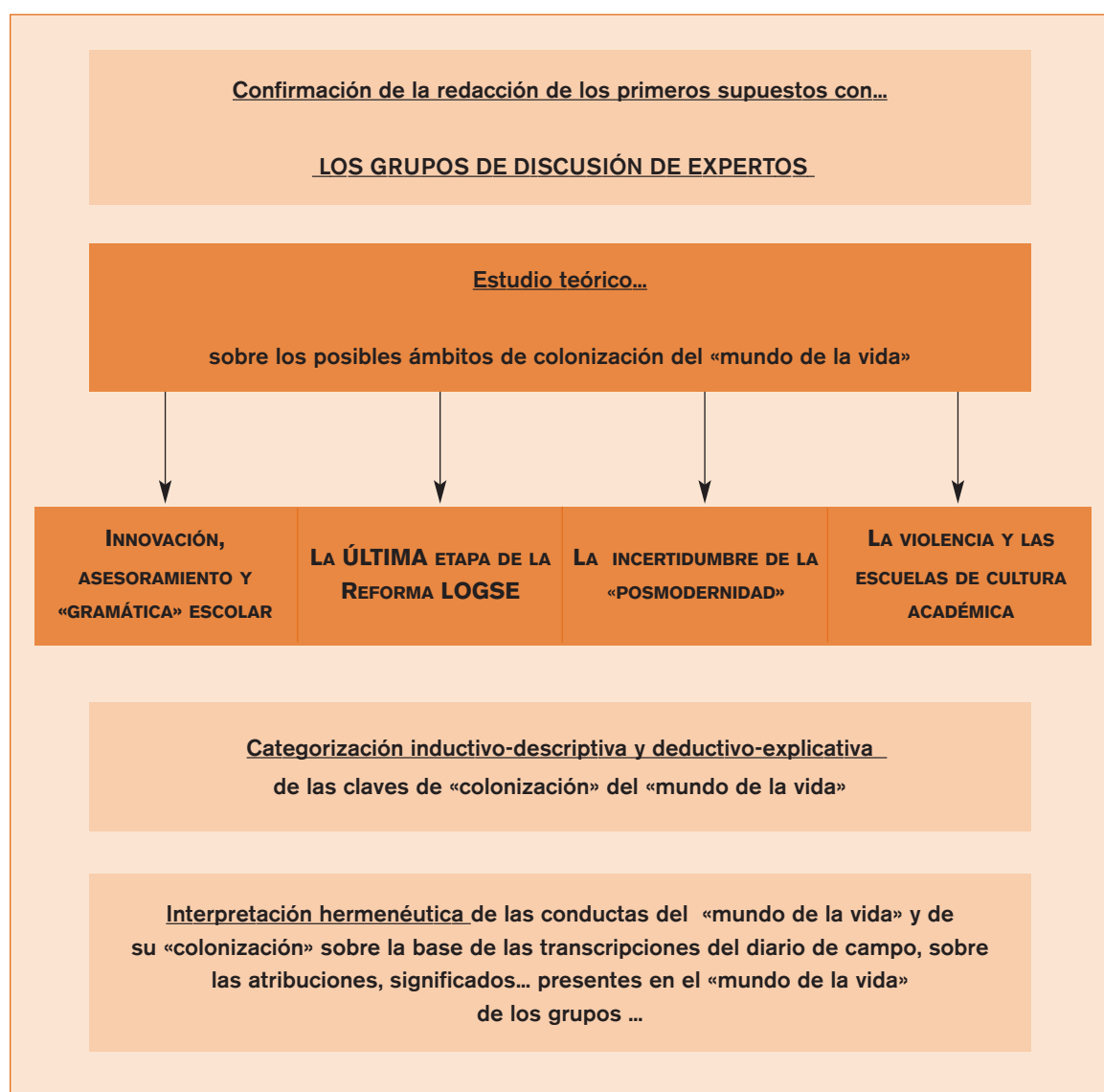
<p style="text-align: center;">Diario de campo Viernes 27/Nov. - 11:30 horas Reunión con los profesores de primer ciclo de la ESO (Prof. 1 y Prof. 2)</p> <p>Anotaciones: <i>La intención de hablar con el Prof. 1 y con la Prof. 2 es conocer su grado de aproximación al proyecto y su actitud personal sobre mi posible trabajo en el centro. Recuerdo que, durante los dos cursos que trabajé como asesor en el Colegio del que proceden, nunca participaron en las reuniones que se organizaban. Tengo duda de que quieran participar en esta ocasión.</i></p> <p>Asesor²⁷⁰: Hola Prof. 1: Nos conocemos..., al menos de vista ¿no?</p> <p>Prof. 2: Pues fíjate, en el último Claustro, cuando se planteó tu tarea de apoyo al centro, al saber que se trataba de ti, Prof. 1 argumenté a tu favor.</p> <p>Prof. 1: Bueno, pero éste no es un buen sitio para hablar. Puede que nos interrumpan aquí. Si quieres nos vamos al laboratorio, que estaremos más tranquilos (<i>es la clase del Prof. 1, está muy ordenada y parece sentirse orgulloso por ello</i>).</p> <p>Asesor: Quería hablar con vosotros porque sé que procedéis del <i>Colegio San Eulogio</i> y que tenéis mayor experiencia en el trabajo con alumnos con dificultades académicas. Estoy recogiendo información y a la vez trato de constatar con qué grado de implicación por parte del profesorado puedo contar para trabajar en el centro. Yo todavía no lo tengo claro. Sé que significaría mucho esfuerzo y no sé si cuento con el suficiente apoyo.</p> <p>Prof. 1: Tú ya conoces la actitud del profesorado de bachillerato, sobre todo para tratar con alumnos de estas características... No les son cómodos y mantienen posturas de bastante rechazo, se refugian en su cátedra y en la consideración de que ellos no son «<i>polis de guardería</i>» y, a ver, por qué tienen que hacerse cargo de este grupo de alumnos... Ellos tienen una oposición que no les exigió saber de estas cosas... viven otra realidad, están en otro mundo. Los alumnos que venían antes al centro procedían de una clase media alta, ahora se han encontrado con otro sector de la población...</p> <p>Prof. 2: No todos los compañeros ven con buenos ojos la tarea del Prof. 1 y la mía. Por ejemplo, el otro día vino un alumno a clase con una navaja y otro chico me lo dijo. Yo, que veía que la tenía guardada, no le presté mayor atención. Cuando se enteró otra profesora, puso el grito en el cielo diciéndome que cómo lo había permitido, hasta dónde íbamos a llegar. Realmente, esa otra compañera no sabe trabajar este tipo de problemas... y en un centro de estas características, siguiendo sus maneras, sólo vamos a conseguir generar más conflictos. Pasa igual con los insultos; se les atribuye una serie de significados, propios de las costumbres de los profesores, y no los que tienen para el alumnado; a raíz de este choque se escandalizan. Hay profesores que lo están pasando muy mal y que piden ayuda. Ahora, otra cosa es que estén dispuestos a implicarse en un trabajo sistemático contigo... Eso no lo sé.</p> <p>[...]</p>

²⁷⁰ Autor de la presente monografía.

En la tabla siguiente, ofrecemos un esquema secuenciado de las estrategias que hemos utilizado para recoger la información.

TABLA18. LA SECUENCIA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

<p><u>Observación etnográfica participante...</u> ... en la sesiones de debate dentro del Grupo de Apoyo Interno / los Departamento Didácticos / el Grupo de Coordinación de la Administrativa Territorial / etc. <u>Anotaciones en el cuaderno de campo</u></p>	
<p><u>Confirmación mediante entrevista etnográfica en profundidad...</u> ... con uno de los sujetos participantes de las hipótesis formativas, de las atribuciones, significados... del discurso mantenido en el debate dentro de la sesión en cada grupo ...</p>	
<p><u>Transcripción al diario de campo...</u> ... de las observaciones y de la confirmación de las hipótesis formativas sobre las atribuciones, significados...</p>	
<p><u>Categorización inductiva ...</u> ... desde las coincidencias y discrepancias mantenidas en el debate grupal, y confirmadas en la entrevista en profundidad sobre las hipótesis formativas acerca de las creencias atribucionales, significados y posicionamientos sobre... ... la escuela es..., en la escuela pasa..., el profesorado es..., el profesorado hace... o con lo que la escuela debía ser..., el profesorado debía ser..., el profesorado debía hacer..., referidas a aspectos sobre la función integradora/segregadora de las instituciones educativas y de la labor docente, la relación institución educativa/profesorado y sociedad, las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la Administración y de los agentes sociales), las referencias curriculares, relacionales y didácticas, las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales, las ideas, valores, las prácticas de las instituciones educativas y del profesorado, del alumnado, de los familiares... <u>Transcripción al diario de campo</u></p>	
<p><u>Confirmación mediante entrevista en profundidad con los participantes del Grupo de Apoyo Interno</u></p>	<p><u>Confirmación mediante la lectura y análisis de documentos internos...</u></p>
<p><u>Redacción de los primeros supuestos sobre las creencias atribucionales, significados, posiciones de los sujetos pertenecientes a los grupos analizados</u></p>	



1.3.5. El análisis de la información

Una vez recogida la información, de manera exhaustiva, en relación con las explicaciones y atribuciones que hacían los sujetos de los distintos grupos de profesionales sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de su tarea cotidiana, se procedió al análisis de una serie de «incidentes críticos» seleccionados del episodio biográfico institucional que constituye nuestro «estudio de caso».

a) Reducción de datos

La proliferación de datos disponibles nos exigía una reducción que permitiera: (I) operar

con los datos, acercándonos a un tratamiento riguroso de los mismos; (II) validar los objetivos pretendidos, mostrando los significados del «mundo de la vida» de la institución y la presencia de posibles evidencias sobre su «colonización» sistémica; (III) lograr la «credibilidad» necesaria en nuestras consideraciones y la posibilidad de recurrir, en todo momento, a un «material de adecuación referencial» de fácil acceso.

Las razones anteriores nos llevaron, por una parte, a la selección de cuatro grandes «incidentes críticos», de una biografía institucional generada a lo largo de un curso escolar, y, por otra, a la utilización de una serie de categorías que nos permitieran el análisis, la interpreta-

ción y la elaboración de consideraciones sobre las descripciones de dichos incidentes.

a.1. Los incidentes críticos

Los incidentes críticos fueron seleccionados, en primer lugar, sobre la base de que fueran considerados cruciales por los propios protagonistas y, en segundo lugar, por cumplir los siguientes criterios:

1. *Representatividad*. Se han recogido aquellos incidentes que, por la variedad y especificidad de la información que ofrecían, pudieran considerarse representativos de un determinado relato biográfico de la vida del centro.

Guba (1983:160) afirma que el investigador naturalista, en un afán lógico de *transferibilidad* o de *validez externa*, debe pretender mostrar el «máximo de información abierta al escrutinio público», en lugar de un muestreo de representatividad estadística como se haría desde un paradigma racionalista. Ésta ha sido la razón de la proliferación de puntos de vista y de informaciones conectadas que se facilitan en todos y cada uno de los «incidentes críticos» seleccionados.

2. *Relevancia*. Los citados incidentes se refieren a momentos de especial significado para la institución. Como afirma Bolívar (2001: 179), están constituidos por aquellos momentos, puntos de inflexión, que nos permiten profundizar en la comprensión de la vida de la organización.

En nuestro caso, los puntos de inflexión considerados han sido: (I) el inicio de la negociación de un plan de análisis de problemas y de actuaciones de apoyo al centro, coincidiendo con una historia previa de gestación de una serie de demandas por parte del profesorado; (II) la puesta en práctica de un plan de asesoramiento y apoyo que suponía el conocimiento y debate, por todo el profesorado, de una propuesta de reflexión sobre la realidad de su centro; de manera paralela, se facilitaba un «aluvión» de soluciones externas que daban lugar a la presencia de continuas sensaciones

de «desconcierto y confusión» en la institución; (III) el momento en el que se debate, ante el deterioro de la imagen pública del Instituto, es imperiosa la necesidad de adoptar una serie de iniciativas que permitan al profesorado tomar las riendas del destino del centro y de su tarea profesional; (IV) el final del curso, momento de hacer balance por parte de los profesionales que habían tenido responsabilidad relevante en el desarrollo de las distintas actuaciones de apoyo que, durante el curso, se habían abordado en el centro.

3. *Equilibrio*. El conjunto total de incidentes intenta ser exponentes, de una pretensión de ecuanimidad, mostrando el conjunto de las actitudes, ideas y actuaciones, tanto coincidentes como discrepantes, de los distintos participantes. Además, ese equilibrio se refiere también a la incorporación de otras muchas facetas, como los momentos en los que se producían, los profesionales que intervenían o las estructuras internas y externas que participaban.

a.2. Identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación)

Por una parte, necesitamos reducir, con criterios de investigación naturalista (Guba, 1983), el universo potencial de datos para hacer posible su estudio. En nuestro caso, este proceso se ha completado por medio de la selección y compilación de la información en «incidentes críticos» (o «epifanías», como los denomina Bolívar, 2001). Por otra parte, también hay que acotar las unidades de análisis –en su identificación y clasificación–, con el fin de poder proceder a su análisis.

Acotar las unidades de análisis supone no sólo enunciarlas y definirlas, sino también agruparlas en varias «metacategorías». Esto nos ha llevado a clasificarlas en dos grandes tipos de categorías: un tipo, formado por aquel conjunto de enunciados *inductivos-descriptivos* que nos permiten dar cuenta de algunas de las «rutinas» o constantes presentes en el «mundo

de la vida» de la institución, y otro segundo, integrado por una serie de categorías *deductivo-explicativas* que, incorporando un discurso teórico de elaboración previa²⁷¹, nos posibilita la explicación de algunas de las atribuciones y significados concurrentes en ese «mundo de la vida», como interpretaciones propias de asunción y/o de reacción a las características culturales, económicas, administrativas, políticas... de los contextos en los que se desarrollaba la vida de los grupos y de los individuos observados. Es decir, el segundo tipo sería de aplicación al estudio de los efectos de la «colonización» sistémica en el «mundo de la vida» de la institución.

• Análisis del «mundo de la vida»

Tal como acabamos de señalar, las *categorías inductivo-descriptivas* a las que nos hemos referido serán utilizadas para caracterizar el «mundo de la vida». Las llamamos inductivas, por tratarse de interrogantes con los que interpelamos el discurso de los sujetos dentro de los grupos, para sacar a la luz algunos de los *supuestos* que conforman un horizonte preinterpretativo (no elaborado intersubjetivamente) dentro de un contexto subjetivo de significados, que le es propio al «mundo de la vida» de un grupo institucional determinado.

Tomamos a continuación un párrafo de Feito (2002: 5-12), que nos permite aclarar —en relación con la posibilidad de acceder a la comprensión de ese «mundo de la vida»— cuál es la forma de investigación que caracteriza a un observador participante.

El interaccionismo simbólico proviene de la obra de Herbert Blumer y sus colegas de la que se denominó Escuela de Chicago (...). Los interaccionistas simbólicos consideran que

el ser humano es básicamente distinto del resto de los animales. Mientras que los animales actúan en respuesta a otros objetos y acontecimientos a partir del instinto o del condicionamiento previo, los seres humanos adoptan una actitud o comportamiento sobre los objetos a partir de los significados que estos objetos tienen para ellos. Los significados surgen a través de la interacción social con los demás. Los significados son comprendidos como productos sociales. La conducta humana no es causada de un modo determinado predefinido por fuerzas internas (instintos, etc.). La conducta es causada por una interpretación reflexiva y derivada de la cultura de los estímulos internos o externos presentes. (...) El empirista tradicional se considera a sí mismo la primera fuente de conocimiento, y confía más en sus propios sentidos y en su propia lógica que en la de los sujetos. El observador participante, por otro lado, *considera las interpretaciones de sus sujetos como lo más importante. Adoptando el papel de los sujetos, recrea en su propia imaginación y experiencia los pensamientos y sentimientos que se encuentran en la mente de aquellas personas a las que estudia* (señalamos en cursiva la idea central).

Las unidades de análisis que hemos utilizado responden a dos grandes acciones de búsqueda en las descripciones de los incidentes seleccionados: (I) entresacar los *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje*²⁷² que se manejan; y (II) poner de manifiesto las *intenciones* básicas de sus protagonistas, subyacentes y a veces ocultas detrás de los discursos, las decisiones, las acciones... Este segundo análisis, de acuerdo con el discurso *habermasiano*, consistiría en detectar los «actos de habla» presentes y su caracterización según: (a) sus «pretensiones de poder» —lo que Austin (1996: 146) define como actos de habla «perlocucionarios»— o (b) sus «pre-

²⁷¹ Nos referimos a que estas categorías de análisis se han obtenido a partir del estudio recogido en los cuatro capítulos anteriores, deduciendo de cada uno de ellos algunas claves para la investigación, que han sido utilizadas a modo de lentes para analizar la colonización o formas de influencia de los sistemas político-administrativo, económico y sociocultural sobre el mundo de la vida de las instituciones.

²⁷² Hay que aclarar que, para este fin, entendemos en un sentido muy amplio los términos «conceptos sobre enseñanza y aprendizaje», quedando englobados todos los aspectos que se refieren a la forma de concebir la función de los centros educativos y de sus profesionales, y todas las cuestiones relativas a cómo organizar su tarea. Es decir, la manera en que se entienden las funciones básicas, constitutivas y que dan sentido a la institución escolar.

tensiones de verdad» –actos de habla «ilocucionarios» también siguiendo la terminología de Austin (1996).

(I) En lo que se refiere al *primero de los análisis*, es decir, a la detección de los significados que los sujetos tienen sobre los conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, hemos interpelado las descripciones con una serie de preguntas que en otras investigaciones similares ya habían mostrado su operatividad y que hemos utilizado en la aplicación de las entrevistas y en los análisis de documentos²⁷³. Nos referimos al análisis y registro de las consideraciones que hacían los sujetos sobre lo que... *la escuela es...*, *en la escuela pasa...*, *el profesorado es...*, *el profesorado hace...*, *la escuela debía ser...*, *el profesorado debía ser...*, *el profesorado debía hacer...*, *la relación institución educativa/profesorado y sociedad es...*, *la relación institución educativa/profesorado y sociedad debía ser...*, *las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la administración y de los agentes sociales) son...*, *las condiciones externas del hecho educativo institucional (el papel de la administración y de los agentes sociales) debían ser...*, *cuáles eran las referencias curriculares, relacionales y didácticas... utilizadas y sus explicaciones al respecto...*, *cuáles debían ser sus referencias curriculares, relacionales y didácticas... y sus explicaciones al respecto...*, *lo que les permiten las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales...*, *lo que les debían permitir las condiciones estructurales organizativas, curriculares y materiales...*, *en qué consisten las prácticas de las instituciones educativas y del profesorado, del alumnado y de las familias...*, *en qué debían consistir las prácticas de las instituciones educativas y del profesorado, del alumnado y de las familias...*

(II) Una vez constatadas la presencia y el significado de las anteriores cuestiones para los grupos de sujetos, era necesario ponerlas en relación con el *segundo de los análisis*, es

decir, con lo que hemos llamado la búsqueda de las *intenciones* de las acciones. Para ello recogimos las aportaciones de los filósofos del lenguaje –Austin (1996), entre otros– que incorporan el análisis del contenido del discurso, utilizando una serie de cuestiones que nos ofrecen más información sobre los significados de los enunciados.

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

Para Austin, como ya hemos apuntado, los actos locucionarios («los actos de decir algo») pueden ser de dos tipos: *ilocucionarios*, aquellos que suponen una realización coherente con eso que se dice, y «perlocucionarios», aquellos en los que al «decir algo» se pretende producir un efecto o ciertas consecuencias sobre alguien. Los actos de habla «perlocucionarios» son aquellos que pretenden la consecución estratégica del éxito del hablante. Éstos sólo son efectivos cuando logran ocultar, ante el interlocutor, el fin que se pretende, y se valen del interlocutor para su consecución. El poder de la pretendida verdad experta del hablante se impone de esta manera al oyente, que pasa a ser un servidor de la idea del experto. Para Habermas, en la misma línea, una acción comunicativa es aquella interacción mediada por el lenguaje en la que todos los participantes se caracterizan en sus *actos de habla* por ser *ilocucionarios*, es decir, por incorporar el desarrollo de *actos realizativos* coherentes con los enunciados, sirviendo esa realización como criterio de verdad. Una acción comunicativa plena sería contraria a esa otra interacción caracterizada por

²⁷³ Véanse, entre otros, los trabajos de Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Sánchez-Cortes y Simo, 1993.

la puesta en práctica de actos de habla *perlocucionarios* cuya pretensión es el poder, el desarrollo estratégico, la consecución de un éxito con la implicación no negociada de los interlocutores.

Estos planteamientos sobre el conocimiento de las pretensiones de verdad o de ocultación estratégica de fines, más o menos confesables, son eminentemente útiles a la hora de analizar el discurso de los sujetos y de los grupos. Esto nos ha llevado a centrar ese segundo análisis que venimos mencionando en la caracterización de los *actos de habla* de los sujetos participantes, a través de los discursos que aparecen descritos en cada incidente: se ha tratado de poner de manifiesto si estaban cargados de pretensiones de poder y de influencia sobre el resto (*actos perlocucionarios*) o, si bien, había momentos comunicativos con presencia de actos de habla *ilocucionarios*. Éstas han sido las dos categorías utilizadas.

Transcribimos unas reflexiones de Ball (1993: 6) sobre el pensamiento de Foucault, para poner de relieve la importancia de estas cuestiones y la intencionalidad del tipo de análisis que se ha realizado, siempre tratando de perfeccionar los elementos de interpelación de los discursos, de forma que nos aportaran evidencias más significativas:

En el marco analítico de Foucault, el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a *quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad*. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son «prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención» (Foucault, 1979). Por tanto, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las

relaciones de poder. Las palabras y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollaron. Los discursos limitan las posibilidades del pensamiento. Ordenan y combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. Sin embargo, en la medida en que *los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones*, por lo que no debe decirse tanto como por lo que sí puede ser dicho, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado, otras peticiones, derechos y posturas. Es éste el «principio de discontinuidad» de Foucault: «hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta» (Foucault, 1982).

Estas reflexiones nos llevaron a establecer elementos adicionales de análisis para poder profundizar sobre las intenciones de los enunciados que se recogen en las descripciones de cada incidente. Como puede comprenderse fácilmente, se trata de elementos que están presentes en episodios de habla de tipo *perlocucionario* (nunca en *actos de habla ilocucionarios*, que se definen como aquellos en los que estos fenómenos no se producen). Hemos identificado los siguientes:

- a) *¿Qué enunciados aparecen en el discurso de los sujetos que participan en un determinado incidente y cuáles no?, y ¿por qué, en un momento dado, entre todas las cosas que podrían decirse, sólo se dicen algunas?*
- b) *¿Cuál es la «densidad» y «complejidad» de determinadas expresiones de habla, en el seno de cada una de las prácticas discursivas de cada uno de los incidentes?*
- c) *¿Qué supuestos –significativos para el grupo– estructuran el discurso de los sujetos en cada uno de los incidentes analizados? ¿Cuáles son, en palabras de Schütz (1997), los contextos subjetivos de significado del grupo de personas observadas?*

* * * *

Sintetizando, podemos caracterizar las categorías utilizadas para la indagación en el «mundo de la vida», de la siguiente forma:

(I) Interpelación del discurso y las acciones de los sujetos, para sacar a la luz algunos de los *supuestos* referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales para una institución educativa).

(II) Estudio de los *actos de habla* para determinar si se trata de actos *ilocucionarios* (los asociados a *actos realizativos* coherentes con los enunciados) o *perlocucionarios* (caracterizados por la pretensión de poder). En este último caso se trataría de enriquecer el análisis con el uso de los tres elementos que mencionamos más arriba como a), b) y c).

Antes de cerrar este apartado, queremos mencionar el tratamiento que hemos dado a las aportaciones de los estudios sobre la micropolítica de las organizaciones educativas, especialmente los trabajos de Bacharach

y Mundell (1987 y 1993), Ball (1987, 1989 y 1994) y Hargreaves (1993), que ponen de manifiesto la presencia de una serie de conceptos relevantes en el estudio de las pretensiones de poder de los sujetos en los grupos: las denominadas «lógicas de acción» (burocrática y/o profesional), el «rol» desempeñado por determinados actores en los grupos, las pretensiones de logro de los sujetos y grupos, las dimensiones de poder en juego (autoridad formal, influencia informal), las estrategias utilizadas para el logro de éxito (coalición, negociación, enfrentamiento)... De acuerdo con estas claves, elaboramos un instrumento propio para someter algunos episodios a un *análisis micropolítico* más preciso, con el fin de determinar la relevancia de algunos sujetos dentro de los grupos, conocer sus motivaciones y su capacidad de influencia, las estrategias utilizadas... En la tabla 19 se muestra, a modo de representación, un ejemplo de este tipo de análisis.

TABLA 19. CUADRO DE ANÁLISIS MICROPOLÍTICO

Grupos y sujetos implicados en la secuencia...			Fecha: 06/09/99
<p>Grupo Interno de Apoyo <input type="checkbox"/> ; Reunión Tutores de la ESO <input type="checkbox"/> ; Profesorado 1^{er}. Ciclo de la ESO <input type="checkbox"/> ; Profesorado de 3er. curso de la ESO <input type="checkbox"/> ; Grupo Trabajo Geog./Hist./CCNN <input type="checkbox"/> ; Departamento Geografía e Historia <input type="checkbox"/> ; Departamento de Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> ; Departamento de Tecnología <input type="checkbox"/> ; Grupo Coordinación Administración; Profesorado Educación Compensatoria <input type="checkbox"/> ; Responsable Administración Autónoma <input type="checkbox"/> ; Responsable Administración Territorial <input checked="" type="checkbox"/> ; Técnico Administración Territorial <input checked="" type="checkbox"/> ; Director del Centro Profesores <input type="checkbox"/> ;</p> <p>Lógica de acción... burocrática <input type="checkbox"/> profesional <input checked="" type="checkbox"/></p>			
<p>Descripción de la secuencia:</p> <p>El <i>Técnico Administración Territorial</i> me comunica por teléfono la necesidad de conseguir un orientador en comisión de servicios para sustituir al, hasta ahora, <i>orientador</i> del centro. El <i>orientador</i> se ha ido al serle concedida una licencia por estudios, por lo que estaba pensando en buscar a una persona apropiada para sustituirla. Me comunica que el <i>Responsable Administración Territorial</i> le había encargado esa tarea, con la que él estaba de acuerdo. También me informa de una cierta oposición del <i>Jefe de Estudios</i>, que le transmite su incredulidad respecto a la idoneidad de cualquier otro orientador para trabajar en el centro, y opina que sería mejor contar con otro profesor que viniera a dar clase...</p>			
Actores relevantes	Pretensiones de poder	Dimensiones de poder Autoridad, influencia	Estrategias Coalición, negociación, conflicto
<i>Técnico Adminis. Territor.;</i> <i>Respon. Adminis. Territor.;</i> <i>Jefe de Estudios</i>	<i>Control de las decisiones del departamento de orientación y del centro</i>	<i>Autoridad e influencia hacia el asesor</i>	<i>Coalición con el asesor</i>

Este instrumento fue utilizado para caracterizar muchos de los episodios ocurridos durante el proceso de asesoramiento. Se trata de un procedimiento intermedio en cuya descripción no nos detenemos, pero que mostró su utilidad para clarificar las distintas adjudicaciones de poder micropolítico dentro de la institución. También queremos mencionar el proceso seguido para determinar los procedimientos e instrumentos que se debían utilizar. La necesidad de un tipo de análisis exhaustivo como el que hemos descrito nos llevó, en un primer momento, a la búsqueda de procedimientos estándar de análisis de contenido, y especialmente aquellos que permitieran un desarrollo informatizado; estudiamos el AQUAD (entorno PC) y el NUD.IST (entorno PC y Macintosh²⁷⁴). Una vez analizados, y a pesar de valorar su utilidad a la hora de trabajar con un grupo considerable de datos, tomamos conciencia del inconveniente que suponía su lógica conceptual (a cada programa informático le subyace una estructura lógica propia que se impone como criterio de análisis). Finalmente, optamos por no utilizarlos. Fue, no obstante, un asunto que estudiamos con meticulosidad y fueron varias las razones que nos llevaron a elegir un análisis categorial sin la incorporación de procedimientos informáticos: (I) las consideraciones que venimos haciendo sobre nuestra concepción acerca de las cuestiones que sometemos a análisis de significado; (II) nuestro afán por mostrar descripciones completas; (III) la voluntad de que nuestros análisis no fueran definitivos o cerrados, sino susceptibles de sucesivos acercamientos que permitieran nuevas reinterpretaciones a partir de la lectura y el estudio de las descripciones facilitadas; (IV) la reducción final de los datos a cuatro incidentes (un volumen relativamente pequeño y manejable de datos)...

Hay que mencionar también que el procedimiento finalmente seleccionado para la descripción de ese denominado «mundo de la vida» ha tenido una importante base empírica,

contrastada con los «colegas» (véase el apartado d) *Validación interna y externa*, del punto 1.7.1. «El desarrollo de la investigación»).

Los resultados de esos procesos de exploración se muestran en un lugar específico titulado «El mundo de la vida», que aparece después de la *descripción* de cada uno de los incidentes en el apartado 2, «incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas».

• Análisis de la «colonización» del «mundo de la vida»

Nos resta explicar las claves de análisis que, como categorías de indagación, hemos utilizado para dar cuenta de la «colonización» sistémica (la que se produce por la influencia ejercida desde una serie de contextos significativos) de ese «mundo de la vida». En palabras de Medina Cambrón (2002: 232), «la penetración de formas de racionalidad guiadas por el dinero (subsistema económico) y por el poder (subsistema político) en ámbitos de acción (tradición cultural, integración social y educación) que necesitan de los mecanismos de entendimiento para la coordinación de acciones, es lo que en términos generales Habermas conceptualiza como colonización sistémica del mundo de la vida».

«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 aun en los casos en que el entendimiento sigue siendo fundamentalmente necesario como mecanismo de coordinación de la acción» (Habermas, 1988b, Vol. II: 572). Aunque el mismo Habermas contrapone la otra realidad («el mundo de la vida») como algo singular y con posibilidades de acción propias. «En las sociedades modernas, los espacios de contingencia para las interacciones desligadas de contextos normativos se amplían hasta el punto que, tanto en las for-

²⁷⁴ Véase Rodríguez, Gil, Gavier y Etxeberria (1995): *Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador: AQUAD y NUD-IST*.

mas desinstitucionalizadas de trato en la esfera de la vida privada-familiar como en la esfera de la opinión pública acuñada por los medios de comunicación de masas 'se torna verdadera en la práctica' la lógica propia de la acción comunicativa' (Habermas, 1988b, Vol. II: 572).

Esta idea, así reflejada por Habermas, se ha constituido en parte importante de la investigación que hemos llevado a cabo. La observación de la institución educativa sometida a «estudio de caso» nos ha permitido constatar, con muchísima frecuencia, la presencia de elementos de la colonización ejercida por los *subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural*. Sin embargo, *bajo determinadas condiciones*, también se han podido encontrar indicios de determinadas conductas presentes en el devenir de los grupos humanos observados, que podrían considerarse, siempre de forma parcial e imperfecta, cercanas a una acción comunicativa. Es obvia la relevancia de estos hallazgos y es importante resaltar desde el principio su presencia, ya que aportan una óptica más optimista, desde la que contemplar la posibilidad de que ocurran cambios e innovaciones en las instituciones educativas, a pesar de la fuerza innegable de los elementos *colonizadores* que marcan una determinada dirección.

Una vez que hemos hecho estas consideraciones, nos centramos en mostrar aquellas claves que hemos utilizado para indagar sobre la colonización de las estructuras simbólicas del «mundo de la vida» de una determinada institución educativa.

Para poder mostrar evidencias de esa «penetración de formas de racionalidad» (económica –la monetarización– y del poder –burocratización–), hemos considerado necesario, en primer lugar, hacer un estudio exhaustivo de las singularidades actuales de los subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural, y, en segundo lugar, realizar un análisis detallado del «mundo de la vida» de una institución educativa que, elegida como «estudio de caso», nos permita afirmar o desmentir la

presencia de las referidas «formas de racionalidad» en los enunciados, decisiones y realizaciones de una serie de sujetos que formaban parte de una determinada estructura organizativamente formalizada. Esa presencia, en su caso, nos obliga inexcusablemente a incorporar los efectos colonizadores de los contextos económico, político y sociocultural sobre el «mundo de la vida» de las instituciones educativas, en la elaboración de teoría sobre cambio educativo y sobre la promoción, asesoramiento y apoyo a los procesos de innovación de las escuelas.

Encontrar esas «formas de racionalidad» y poder definir las sintéticamente en categorías *deductivo-explicativas* ha sido una tarea compleja. Queríamos indagar con profundidad, y esto nos llevó a la elaboración de un conjunto de reflexiones que se exponen con detalle en cada uno de los capítulos anteriores. Seguramente, podría haber sido suficiente, para el análisis que presentamos, una somera descripción de: (I) las teorías y prácticas «al uso» sobre innovación y asesoramiento; (II) el momento peculiar que hemos vivido de reforma administrativa de otra Reforma, también administrativa, que supuso, en su desarrollo, un reto histórico para nuestro país; (III) el componente de incertidumbre en la conducta social e individual de los ciudadanos instaurados en una lógica economicista que muchos denominan la postmodernidad; (IV) las prácticas impregnadas de «pretensiones de poder» en el «mundo de la vida» de las escuelas, y (V) los modos habitualmente burocráticos de entender el fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, frente a esa posición de análisis más o menos rudimentario u obvio, decidimos llevar a cabo una revisión propia, con calado, sobre las características presentes en las lógicas racionales de los subsistemas económico, político y sociocultural, así como sobre el contenido de su influencia en las prácticas culturales de los ámbitos de acción (en nuestro caso, de la acción educativa).

Esta revisión nos debería permitir detectar la presencia de:

(I) una serie de supuestos pretendidamente incontestables y presentes en el contexto económico, político-administrativo y sociocultural:

- (a) una lógica tecnocrática, experta e impuesta, desde la racionalidad técnica, de las reformas y de las teorías sobre el cambio en educación;
- (b) un pensamiento y una práctica administrativa neoconservadores imperantes, aplicados al desarrollo de una reforma educativa;
- (c) una lógica impuesta desde una globalización económica, soportada en las nuevas tecnologías y en el capitalismo financiero, que impulsa el motor de nuestra sociedad como una opción pretendidamente natural o basada en una concepción de pensamiento único;
- (d) planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas, sin espacio para el desarrollo de una acción comunicativa;
- (e) la aplicación del pensamiento experto y el racionalismo burocrático-académico para la superación de los problemas de enseñanza y de relación, con especial incidencia en los sucesos de violencia escolar;

(II) la elaboración de un discurso pedagógico de contestación crítica que, superando la mera descripción funcionalista, nos permita situarnos dentro de la teoría de acción comunicativa en una posición dualista e integradora de los dos niveles de construcción de la realidad, el sistémico y el del «mundo de la vida».

Los datos obtenidos de la revisión teórica, a la que acabamos de aludir, se han organizado en categorías de indagación para que, desde un trabajo sistemático de investigación, nos permitieran poner en evidencia sus efectos colonizadores sobre el «mundo de la vida». De esta manera, y como *corolario*, en cada uno de los capítulos precedentes se terminaba con una relación de «claves de investigación» o *lentes* de análisis, que pueden ser utilizadas como categorías de estudio en las descripciones de cada uno de los «incidentes críticos» seleccionados. Estas lentes se ofrecen categorizadas,

a modo de listado, en la tabla 20. «Categorías de indagación sobre la 'colonización sistémica del mundo de la vida' de las instituciones educativas».

Por tanto, para acceder a la descripción de cada una de las categorías, se puede consultar lo descrito al final del capítulo respectivo de esta monografía (del primero al cuarto). Por ejemplo, el primer bloque de categorías: *Innovación y asesoramiento de las prácticas de las escuelas*, se correspondería con el capítulo del mismo nombre (capítulo 1, «La innovación y el asesoramiento de las prácticas de las escuelas. Claves teóricas y de investigación»), y las categorías planteadas (*Igualitarismo burocrático, Aglomeración de recursos...*) son las descritas en el apartado final del citado capítulo primero (apartado 5, «Claves de investigación de los referentes prácticos utilizados por la administración y los profesionales en la promoción y desarrollo de las innovaciones»). Lo mismo sucede con el resto de las claves de investigación.

Cada categoría viene precedida en la tabla 20, por unas siglas que facilitan su manejo e incorporación en el cuadro de análisis de los «incidentes críticos», del que hablaremos en el apartado siguiente, donde facilitaremos un ejemplo (recogido en la tabla 21, «Apartado de análisis de la colonización sistémica del mundo de la vida») de la forma en que, al final de cada incidente, y después de analizar el «mundo de la vida», se recoge el análisis de los indicios de «colonización sistémica».

Vamos a explicar con un ejemplo, el significado de las siglas que preceden a cada categoría. En la noción *Aglomeración de recursos*, las siglas empleadas son: **IAEAR**, las iniciales (**IA**); se refieren al bloque de *Innovación y Asesoramiento de mejoras en las Escuelas*; (**E**) significa que la categoría es la expresión de un modo de proceder imperante desde una lógica **Externa** a la institución (si la sigla fuese (**I**), haría referencia a la expresión de un efecto colonizador **Interno** a la institución), y las siglas (**AR**) son las iniciales de la categoría específica, en este caso, *Aglomeración de Recursos*.

TABLA 20. CATEGORÍAS DE INDAGACIÓN SOBRE LA «COLONIZACIÓN SISTÉMICA DEL MUNDO DE LA VIDA» DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Innovación y asesoramiento de las prácticas de las escuelas	
Lógicas externas de promoción de mejoras y construcción de la realidad de las escuelas	
IAEIB	Igualitarismo burocrático
IAEAR	Aglomeración de recursos
IAECP	La explicación definitiva: «el culpable es el profesor»
IAEGB	Una fuerte tradición de gestión burocrática
IAEPE	La inevitable presencia del poder dirigido al éxito
Efectos colonizadores internos	
IAIDS	Distanciamiento sociocultural
IAISE	Búsqueda de soluciones externas
IAIVD	Consideración de la violencia como un problema de disciplina
IAIPI	Una posición profesional inmovilista
IAIDA	Derrotismo autojustificativo
IAIEO	La vida emocional en las organizaciones
IAIIP	El poder de influencia en la política escolar
IAIRC	Las reacciones a las propuestas de cambio y la toma de decisiones en interacción
LA ÚLTIMA ETAPA DE LA REFORMA LOGSE	
Lógicas externas de las políticas administrativas	
RDERL	Posicionamiento en torno a la LOGSE: Manifestaciones de rechazo o recelo
RDEAC	La autonomía de los centros y la autonomía «corporativa» de los profesores
RDECR	Un currículo para dar respuesta ¿al alumnado o al profesorado?
Efectos colonizadores internos	
RDIDP	La consideración del docente como profesional
RDICA	La comprensividad
RDISD	Atender a la diversidad ¿segregando o incluyendo?
LA «INCERTIDUMBRE» COMO MARCO CULTURAL Y DE PENSAMIENTO	
Lógicas externas sobre el papel del individuo y de la sociedad	
IPEDU	El descrédito de utopías y el final de la historia del cambio en educación
IPEES	La exclusión escolar y social
IPEDA	el desconocimiento de los referentes culturales del alumnado
IPEDP	El desprestigio de una concepción de escuela pública

Efectos colonizadores internos	
IPIPD	El malestar docente y el «neo-tradicionalismo revolucionario»
IPIIP	La identidad de ser profesor
IPIRP	La ausencia de referentes profesionales
IPIEC	La «expropiación» del conocimiento del profesorado
VIOLENCIA Y ESCUELAS TRADICIONALES DE CULTURA ACADÉMICA	
Lógicas externas sobre el modo de abordar las manifestaciones de violencia escolar	
VEEMT	Marco teórico y estratégico para trabajar las situaciones de violencia
Efectos colonizadores internos	
VEIAE	Los obstáculos de la tradición académica de las escuelas

Una representación esquemática del análisis hermenéutico de la «colonización» del «mundo de la vida» de los grupos de sujetos aparece a continuación. Esta representación se incorpo-

ra con el texto correspondiente, en cada uno de los incidentes que se recogen en el apartado 2, «Los incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas».

TABLA 21. APARTADO DE ANÁLISIS DE LA COLONIZACIÓN SISTÉMICA DEL MUNDO DE LA VIDA

La colonización sistémica del « <i>mundo de la vida</i> » Discurso de legitimación ²⁷⁵															
Categorías de claves para la indagación ²⁷⁶															
Racionalidad impulsada por subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural															
Innovación y Asesoramiento de las prácticas de las escuelas															
IAEIB	IAEAR	IAECP	IAEGB	IAEPE	IAIDS	IAISE	IAIVD	IAIPI	IAIDA	IAIEO	IAIIP	IAIRC			
✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
La última etapa de la Reforma LOGSE					Incertidumbre, marco cultural y de pensamiento					Violencia académica					
RDERL	RDEAC	RDECR	RDIDP	RDICA	RDISD	IPEDU	IPEES	IPEDA	IPEDP	IPIMD	IPIIP	IPIRP	IPIEC	VEEMT	VEIAE
	✓				✓		✓	✓		✓				✓	
Consideraciones:															
El análisis de contraste entre la lectura del incidente y las claves teóricas elaboradas desde el discurso actual sobre las influencias que las reformas, el pensamiento posmoderno vigente, la culturas profesionales que se generan y las relaciones internas de los centros, nos permite mostrar para su validación las siguientes reflexiones: Se observa un formato de respuesta administrativa igualmente arbitraria															
Consideraciones: Interpretación															
Categorías de claves para la indagación:															

Consideraciones: Interpretación hermenéutica sobre la presencia de las lógicas de racionalidad imperantes en los significados del «mundo de la vida» de la institución educativa. Los efectos de la colonización sistémica del *mundo de la vida*.

Categorías de claves para la indagación: Constatación de la presencia de una determinada característica de las formas de racionalidad imperante en el «mundo de la vida» de la institución educativa.

²⁷⁵ Pretendemos mostrar, a través del análisis del discurso de los profesionales, aquellas argumentaciones y enunciados que dan muestras de la «colonización del mundo de la vida», tal como se ha recogido y analizado en cada uno de los capítulos previos de esta monografía y que aluden a: (a) el juego de poderes que surgen de esa *construcción social* que son las *escuelas* (capítulo I), (b) las propuestas de *innovación* de la *Reforma LOGSE* y de los primeros momentos de «la otra Reforma» de la Administración del Partido Popular (capítulo II), (c) los nuevos conceptos del pensamiento *posmoderno*, la *incertidumbre ética* y el *relativismo* cultural que generan (capítulo III), y (d) la visión «*al uso*» de la que se dispone sobre la actuación de los centros ante situaciones de *violencia* (capítulo IV).

²⁷⁶ La tabla 20, «Categorías de indagación sobre la «colonización sistémica del mundo de la vida» de las instituciones educativas», ofrece una relación de todas las claves de indagación que se han utilizado en este «estudio de caso».

Antes de finalizar este apartado, queremos ampliar la idea esbozada en el comienzo, prestando atención a un tema de trascendencia respecto a la postura más o menos optimista con relación a las posibilidades de cambio social en general y, en nuestro caso, de innovación educativa. Las reflexiones actuales acuñan una serie de principios recogidos bajo la denominación de *teorías duales*. En este discurso se sitúan los posicionamientos de algunos autores (Habermas, Beck, Giddens, Castells...) que tienen en común la constatación de las posibilidades de los sujetos sociales para reinterpretar o trascender de diversas formas los condicionantes que les afectan.

El ser humano tendría la capacidad de ir más allá de la mera adaptación a las variadas circunstancias, influencias o presiones que recibe de los distintos sistemas de su entorno. En nuestro caso, prestaremos especial atención a las manifestaciones que muestren la posibilidad de que las influencias colonizadoras, sobre el «mundo de la vida», puedan ser reinterpretadas, de forma que se puedan producir movimientos discrepantes, no previstos e incluso de signo contrario. Este punto será comentado al analizar cada uno de los incidentes críticos seleccionados.

b) Disposición de datos

Una vez seleccionada la información y las categorías de análisis en términos de manejabilidad, significación y representatividad, es necesario disponerlas de tal manera que permitan extraer una serie de consideraciones o reflexiones a modo de conclusión.

Actividades apropiadas para esta acción serían la disposición de los datos en gráficos, modelos, viñetas, diagramas de flujo, matrices... En nuestro caso, nos hemos valido de algunos cuadros de análisis, como el que se mostró en la tabla 19, «Cuadro de análisis micropolítico», con el fin de analizar determinadas secuencias de una manera estructurada y rigurosa, y de matrices como la que se recoge en la tabla 22, «Matriz de cruces de contenidos de categorías de análisis de colonización sistémica».

Como resultado del análisis de la referida matriz, pudimos comprobar la saturación de contenido de algunas categorías deductivas y la relativa independencia de otras. De esta manera, se observó cierta coimplicación de categorías procedentes de las *lógicas externas* de colonización. Un ejemplo lo encontramos en la expresión de contenido semántico expresada por: [*administración burocrática + actitud corporativa del profesorado + el «rol» del poder en las escuelas de la posmodernidad + currículo tradicional-académico + solución experta de los conflictos de violencia*]. Del mismo modo, la implicación mutua entre categorías se puso de manifiesto en la cadena: [*academicismo docente + inmovilismo burocrático + malestar del profesorado + búsqueda de soluciones externas a los problemas internos + progresiva descualificación del docente + distanciamiento social de la escuela + resistencia a los cambios*]. Las distintas ordenaciones de los datos y sus cruces nos han permitido llevar a cabo una interpretación hermenéutica de los incidentes; sin ellas, su desarrollo tendría una base analítica mucho menos estructurada y matizada.

TABLA 22. MATRIZ DE CRUCES DE CONTENIDOS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE COLONIZACIÓN SISTÉMICA

CLAVES ²⁷⁷		VIOLENCIA		MICROPOLÍTICA						POSMODERNIDAD								REFORMA					
		VEEC	VEAE	CPEAB	CPEPP	CPIO	CPIRC	CPIIP	CPITD	IPEDU	IPEES	IPEAA	IPEDP	IPMD	IPIIP	IPIRP	IPIMF	RDERL	RDEAC	RDECT	RDID	RDICA	RDISE
INNOVACIÓN	IAEIB	✓	✓	✓															✓				
	IAEAR	✓	✓	✓													✓						
	IAECP		✓	✓			✓																
	IAIDS		✓				✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓					✓		
	IAISE	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓		✓						✓		
	IAIVE	✓	✓	✓			✓						✓		✓								
	IAIIO		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓		✓			
	IAIDA	✓	✓							✓			✓								✓		
REFORMA	RDERL				✓	✓	✓			✓			✓	✓									
	RDEAC		✓		✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓								
	RDECT		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓										
	RDID			✓						✓			✓										
	RDICA		✓					✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓						
	RDISD	✓	✓		✓	✓	✓				✓			✓									
POSMODERNIDAD	IPEDU		✓		✓																		
	IPEES	✓	✓	✓	✓																		
	IPEAA	✓	✓	✓				✓															
	IPEDP		✓		✓																		
	IPMD			✓		✓	✓																
	IPIIP		✓	✓	✓																		
	IPIRP			✓	✓																		
	IPIMF				✓								✓										
MICROPOLÍTICA	CPEAB	✓	✓																				
	CPEPP																						
	CPIO																						
	CPIRC																						
	CPIIP																						
	CPITD																						

De igual manera, y para que el proceso de elaboración y verificación fuese posible, dispusimos datos, análisis e interpretaciones, tal y como se presenta en la tabla 23, «Cuadro de ordenación y presentación de los 'incidentes críticos'».

²⁷⁷ Consultar el significado de las claves en la tabla 20, «Categorías de indagación sobre la 'colonización sistémica del mundo de la vida' de las instituciones educativas».

TABLA 23. CUADRO DE ORDENACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS «INCIDENTES CRÍTICOS»

<p>Primera parte: Título y Estructuras del centro o de la Administración participantes (grupos y sujetos significativos). Destacándose ✓ aquellas que intervienen directamente en el incidente analizado.</p>	<p>Segunda parte: Situación, descripción de algunos elementos contextuales al incidente; elementos críticos, desencadenantes del incidente.</p>		
<p>Incidente crítico Nº .. <i>Título significativo...</i></p>	<p>Estructuras implicadas en la secuencia:</p> <table> <tr> <td> Grupo Interno de Apoyo Reunión Tutores de la ESO Profesorado 1º Ciclo de la ESO ✓ Profesorado de 3º curso de la ESO Grupo Trabajo Geog./Hist./CC.NN. Departamento Geografía e Historia Departamento de Ciencias Naturales </td><td> Departamento de Tecnología Grupo Coordinación Administración Profesorado Edu. Compensatoria Responsable Adm. Autonómica Responsable Administración Territorial Técnico Adm. Territorial Director del Centro Profesores... </td></tr> </table>	Grupo Interno de Apoyo Reunión Tutores de la ESO Profesorado 1º Ciclo de la ESO ✓ Profesorado de 3º curso de la ESO Grupo Trabajo Geog./Hist./CC.NN. Departamento Geografía e Historia Departamento de Ciencias Naturales	Departamento de Tecnología Grupo Coordinación Administración Profesorado Edu. Compensatoria Responsable Adm. Autonómica Responsable Administración Territorial Técnico Adm. Territorial Director del Centro Profesores...
Grupo Interno de Apoyo Reunión Tutores de la ESO Profesorado 1º Ciclo de la ESO ✓ Profesorado de 3º curso de la ESO Grupo Trabajo Geog./Hist./CC.NN. Departamento Geografía e Historia Departamento de Ciencias Naturales	Departamento de Tecnología Grupo Coordinación Administración Profesorado Edu. Compensatoria Responsable Adm. Autonómica Responsable Administración Territorial Técnico Adm. Territorial Director del Centro Profesores...		
<p>Situación: Después de una serie...</p> <p>Elementos críticos: Inicio de la negociación....</p>	<p>Tercera parte: Descripción del incidente con referencia a los sujetos participantes, fecha y hora de la sesión, grupo y/o profesionales implicado, comentarios en el <i>Diario de campo</i>, etc.</p>		
<p>Descripción:</p>			

Viernes 27/11/1998 - 11:30 horas

Reunión con 2 tutores de primer ciclo de la ESO (Profesorado de 1º Ciclo de la ESO)

Asesor: Hola...

Prof. 1: Pues, fíjate.....

Prof. 2: Bueno, pero éste no es un.....

Asesor: Quería hablar con vosotros

Anotaciones: La intervención del Prof. 1 me ha pare...

Documentos complementarios

Consideraciones tomadas al final de las sesiones, o producto de entrevistas con algunos de los participantes...

Comunicado a opinión pública, dic. 98.
Por el derecho de TODOS a la educación.
Reunida la mayor parte del profesorado...

EL «MUNDO DE LA VIDA» DEL GRUPO EN LA INSTITUCIÓN.
SUPUESTOS EN EL HORIZONTE PREINTERPRETATIVO DEL CONTEXTO
 SUBJETIVO DE SIGNIFICADOS.

El análisis del discurso de los profesionales de la institución nos permite...

La **colonización sistémica** del «mundo de la vida»
 Discurso de **legitimación**²⁷⁸

Cuarta parte:

Análisis interpretativo /
hermenéutico del
«mundo de la vida».

Categorías de claves para la indagación²⁷⁹

Racionalidad impulsada por subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural

Innovación y Asesoramiento de las prácticas de las escuelas

IAEIB	IAEAR	IAECP	IAEGB	IAEPE	IAIDS	IAISE	IAIVD	IAIPI	IAIDA	IAIEO	IAIIP	IAIRC			
			✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓			
La última etapa de la Reforma LOGSE					Incertidumbre, marco cultural y de pensamiento					Violencia académica					
RDERL	RDEAC	RDECR	RDIDP	RDICA	RDISD	IPEDU	IPEES	IPEDA	IPEDP	IPIMD	IPIIP	IPIRP	IPIEC	VEEMT	VEIAE
	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓

Consideraciones:

El análisis de contraste entre la lectura del incidente y las claves teóricas...

Quinta parte:

Constatación de la presencia de determinadas
categorías que permiten estudiar los indicios de
la «colonización» del «mundo de la vida»

Sexta parte:

Interpretación hermenéutica sobre la presencia de las
lógicas de racionalidad imperantes en los significados del
«mundo de la vida» de la institución educativa. Los efectos
de la «colonización» sistémica del «mundo de la vida»

²⁷⁸ Pretendemos mostrar, a través del análisis del discurso de los profesionales, aquellas argumentaciones y enunciados que dan muestras de la «colonización del mundo de la vida», tal como se ha recogido y analizado en cada uno de los capítulos previos de esta monografía y que aluden a: (a) el juego de poderes que surgen de esa *construcción social* que son las *escuelas* (capítulo I), (b) las propuestas de *innovación* de la *Reforma LOGSE* y de los primeros momentos de «la otra Reforma» de la Administración del Partido Popular (capítulo II), (c) los nuevos conceptos del pensamiento *posmoderno*, la *incertidumbre ética* y el *relativismo* cultural que generan (capítulo III), y (d) la visión «al uso» de la que se dispone sobre la actuación de los centros ante situaciones de *violencia* (capítulo IV).

²⁷⁹ Al final de la tabla (no en este caso, ya que se trata aquí de una mera ejemplificación) se facilita la denominación de cada una de las claves consideradas en el incidente, y que aquí se señalan con un signo de confirmación (✓) debajo de las siglas correspondientes. La tabla 20, «Categorías de indagación sobre la 'colonización sistémica del mundo de la vida' de las instituciones educativas», ofrece una relación de todas las claves de indagación que se han utilizado en este *estudio de caso*.

c) Elaboración y verificación de conclusiones

Llegamos al momento de la interpretación de los datos; es decir, de la extracción y construcción de los significados. Una vez realizados los procesos de análisis expuestos, acometemos la acción interpretativa. Esta acción constituye el contenido del apartado 2, «incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas».

1.3.6. Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de la investigación

Para situar la presente investigación dentro de un análisis evaluativo de credibilidad, tendremos que situarnos con cierta perspectiva y en la complementariedad de cada una de sus fases (*contextualización inicial, aproximación, profundización, validación interna y externa, estudio de caso y análisis de incidentes*). Desde esta posición, daremos cuenta de las condiciones de rigor de nuestro estudio; para ello, nos basamos en los trabajos de Guba (1983) y de Guba y Lincoln (1981).

(I) En cuanto a la *credibilidad* (validez interna) de nuestra investigación, estamos en condiciones de afirmar que hemos puesto en marcha una serie de procedimientos, que reseñaremos a continuación; si bien no son inobjetablemente teóricamente, preservan la integridad de las consideraciones que ofrecemos en este estudio:

(a) *Prolongando nuestra estancia en el escenario y en tiempos de observación.* Nuestra presencia como observadores participantes en los debates de los grupos investigados no fue algo esporádico, supuso una presencia continuada, en las reuniones habituales de trabajo en la institución, a lo largo de ocho meses de un curso escolar. Nuestra presencia había sido acordada con la sistematicidad de un día completo a la semana (en bastantes ocasiones se amplió a dos y tres días). Tanto la asistencia a un número tan eleva-

do de reuniones con los diversos grupos participantes –más de 30– como la intensa implicación en las mismas, así como los innumerables contactos formales e informales con los distintos agentes internos y externos implicados en el proceso de mejora, nos permitió garantizar el contraste de la información, centrándonos en lo significativo de las observaciones de cada grupo. Por otra parte, y dado que el discurso del profesorado se refería a su práctica y a los modos de mejorarla, pudimos también evitar mucha de la fabulación que se suele producir en la recogida de datos cualitativos, a través de otros procedimientos como las entrevistas biográficas o los grupos de discusión de sujetos que no comparten sus prácticas profesionales de una manera cotidiana.

(b) *Sometiendo nuestras hipótesis formativas al juicio crítico de los compañeros.* Ya hemos descrito el largo proceso de comprobación de nuestros avances en la investigación, exponiéndolos a las preguntas e interpelaciones de los «colegas» que, igualmente, llevaban a cabo tareas de asesoramiento (al menos durante los tres últimos cursos) en centros de especial complejidad. Efectivamente, durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001, trabajamos con dos «grupos de discusión» constituidos por profesionales (13 y 12 orientadores, respectivamente, de colegios e institutos) con experiencia en el asesoramiento a centros situados en barrios marginales y con presencia significativa de situaciones de violencia escolar. El trabajo de discusión, en cada grupo, tuvo una duración de 22 horas, y sus *objetivos*, como ya hemos comentado, fueron: (I) contrastar y validar las observaciones y consideraciones explicativas de algunas de las constantes presentes en el «mundo de la vida» de dichos centros, (II) encontrar conductas institucionales reflejo de la «colonización» que del «mundo de la vida» se hacía desde los contextos macro y micropolíticos, y (III) reconstruir relatos

relevantes sobre los elementos comunes, presentes en el «mundo de la vida», y su «colonización» en instituciones educativas situadas en zonas «marginales».

- (c) *Realizando una triangulación de fuentes de recogida de información y de participantes*, a través de la *observación participante en los grupos*, el *contraste con las informaciones obtenidas de las entrevistas etnográficas y/o incidentales*, los *análisis de los documentos internos y externos* y las informaciones recogidas del *Grupo de Apoyo Interno* (véase el punto d. del apartado 1.7.1, «Validación interna y externa»).
- (d) *Recogiendo profusamente material referencial*. Una muestra lo constituye el modo de presentar nuestro análisis a través de las descripciones que ofrecemos en el apartado 2. «incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas». Es sobre todo en la transcripción de los contenidos de los debates a través del *Diario de campo* del Instituto en donde puede observarse la profusión de referencias utilizadas. Además, se analizaron documentos internos (proyecto educativo y curricular de centro, plan de acción tutorial, programa de educación compensatoria, reglamento de régimen interior, documento de matricula, trípticos de divulgación de los recursos del centro, cartas de queja...). Se recogieron artículos publicados en la prensa diaria y profesional, a partir de 1997 (*Ya, Diario 16, ABC, La Razón, La Vanguardia, El País, El Mundo, Comunidad Escolar, Escuela Española, El Magisterio Español*) y referidos a distintos aspectos del sistema educativo (disciplina, violencia y marginación social, reforma de la Reforma LOGSE, debate de las humanidades, «rol» profesional del docente, funcionalidad del sistema educativo, debate de la ESO, calidad de los centros escolares...).
- (e) *Realizando comprobaciones sistemáticas con los participantes*. Ya hemos tenido la ocasión de comentar una serie de acciones específicas al respecto: (I) encuen-

tros semanales con el *Grupo de Apoyo Interno* (Director, Jefe de estudios, Jefe de estudios de la ESO, Orientador, Trabajador Social) y al final de cada sesión dialogando (confirmando o discrepando en el análisis sobre las claves interpretativas utilizadas en los planteamientos del grupo, en los incidentes surgidos y en las observaciones anotadas en el *cuaderno de campo*) y (II) con el profesional que ejercía las funciones de orientación especializada en el centro y, en ocasiones, con otro profesional (variando según los casos) del *Grupo de Apoyo Interno* que hubiera asistido a la discusión grupal. A su vez, y antes de cada reunión, con el responsable de la orientación en el centro, en primer lugar, y después, con todo el Grupo de Apoyo Interno, se abordaba el significado y la relevancia que para el «mundo de la vida» de la institución podrían tener las propuestas de análisis que se iban a abordar en la nueva sesión de debate. Aunque éramos conscientes de lo idóneo que hubiera sido disponer de informes provisionales de investigación validados por todos y cada uno de los grupos y participantes, las condiciones que imponía el desarrollo en paralelo de un trabajo de asesoramiento lo hacía inviable en esos momentos.

- (f) *Estableciendo una adecuación referencial*. Esta preocupación se convierte para nuestro trabajo en algo esencial, de ahí que las interpretaciones que ofrecemos en el apartado 2. «Incidentes críticos. Interpretaciones hermenéuticas», siempre se hacen sobre la base de la máxima información en las *descripciones* que se aportan de los incidentes. La intención es facilitar su contraste por aquel profesional que, teniendo acceso a su lectura, asume el compromiso de la confidencialidad.

(II) En lo referido a la *transferibilidad* (validez externa) de nuestro trabajo, aun sabiendo que nuestra pretensión nunca ha sido la generalización, sin más, de las interpretaciones que ofrecemos en este apartado –todos los fenó-

menos sociales dependen del contexto²⁸⁰— para que los enunciados ideográficos fuesen relevantes en nuestro contexto hemos tenido en cuenta, además del contraste de nuestras observaciones e interpretaciones con los *grupos de discusión entre colegas*, una serie de precauciones como:

- (a) *Realizar un muestreo teórico*, es decir, maximizar la información abierta a escrutinio público. Por las *características* de los grupos y sujetos participantes, hemos pretendido, en todo momento, alcanzar un *equilibrio* en la representación (todos los cargos directivos, todos los ciclos de la ESO, todos los departamentos didácticos, así como una representación equilibrada entre profesores «novatos» –32– y veteranos –36– en el centro) y, a la vez, la mayor *variedad* en cuanto a áreas impartidas, grado de responsabilidad y tipo de posición profesional ante la enseñanza (desde el área del trabajo social al latín, pasando por prácticamente todas las demás áreas; desde el cargo de director o jefe de departamento, al de profesor de aula; desde el profesorado con planteamientos académicos sobre la enseñanza, hasta aquel que mantenía posiciones radicalmente democráticas para el aprendizaje).
- (b) *Describir el contexto en el que se produce la investigación* (véase el apartado 1.7.2, «La institución educativa objeto de estudio de caso. Los sujetos participantes») con el fin de permitir juicios de correspondencia con otros contextos posibles. Esta descripción se hizo prolija en los debates realizados con los *grupos de discusión entre colegas*.

(III) La *dependencia* (fiabilidad) de nuestro

trabajo de investigación, es decir, la estabilidad de las informaciones obtenidas, ha sido cuidada a través de la facilitación de *pistas de revisión*. Ésta es una de las razones por las que ofrecemos las prolijas *descripciones* de los *incidentes*.

(IV) En cuanto a la *confirmabilidad* (objetividad), nos hemos valido —como acabamos de exponer— de la *triangulación* de *fuentes de recogida de información y de participantes* (véase el punto d. del apartado 1.7.1, «Validación interna y externa») así como del *ejercicio de reflexión* que hemos hecho a lo largo del presente capítulo y de toda la monografía. Por una parte, se ha pretendido revelar intencionalmente todos los supuestos epistemológicos subyacentes en nuestra manera de concebir la investigación en educación y, por otra, nuestro posicionamiento teórico sobre el «hecho educativo» que se ha hecho explícito a lo largo de todos y cada uno de los capítulos.

(V) Como reflexión complementaria a la información facilitada en este apartado, consideramos necesario poner de manifiesto la *dificultad* real de aplicación de algunos criterios de *credibilidad*; sobre todo, nos referimos a la *comprobación final de las interpretaciones por los participantes*, en los casos de investigaciones hermenéuticas acerca del «mundo de la vida» de las instituciones educativas, básicamente por dos razones:

De orden psicológico: la dificultad real existente en todo sujeto investigado de admitir que se analice su modo de hacer individual y grupal. Es decir, la resistencia natural a dejar al descubierto algunos aspectos que forman parte de lo considerado íntimo. Por otra parte, es fácil de entender la dificultad a manifestarse con sinceridad acerca de aquellas conductas que forman parte de los mecanismos coti-

²⁸⁰ «Las condiciones colectivas se configuran como el medio de la acción humana, y ésta, a su vez, como el medio de tales condiciones, desde el momento en que no se reproducen (ni se modifican) solas, sino a través de las actividades rutinarias (o no) de los sujetos. Su desagregación y reclusión respectivas en el reino de los estudios macro y micro se revelan, por ello, desafortunadas. La estructura no tiene que ver únicamente con procesos amplios. Téngase en cuenta que las personas distan de asemejarse a actores preformados que por algún motivo deciden relacionarse. Por el contrario, se constituyen en los propios escenarios sociales en que se desenvuelven día a día, y tales escenarios están atravesados por pautas institucionalizadas de comportamiento. En consecuencia, las interacciones en microcontextos nacen preñadas de atributos comunitarios. En sentido inverso, las estructuras no perduran por sí mismas. Sólo existen mientras ciertas formas de conducta social sean recreadas con iteración por un tiempo y un espacio» (Morante, 1998: www.ub.es/geocrit/romero.htm).

dianos de supervivencia emocional y de las rutinas de acción, que hasta ese momento han sido útiles.

Sólo en «situaciones ideales de habla», fuera de cualquier efecto colonizador de los contextos extra o intrainstitucionales, cuando el deseo de búsqueda de la verdad y la utilidad de esta búsqueda formen parte de manera esencial de la situación, las resistencias a manifestarse con sinceridad pueden desaparecer. Estas situaciones se podrían producir, bien por las condiciones naturales del escenario (relaciones familiares, de amistad, relaciones terapéuticas, de intercambio de información con poca trascendencia...), bien por la construcción de dichas condiciones, en la línea de lo planteado por Habermas, logrando poner en práctica acciones comunicativas plenas. Esta última posibilidad ha constituido el objetivo de nuestro trabajo de apoyo a los centros y en ella hemos sentado las bases de nuestro modelo de investigación. Esto no significa que se haya conseguido plenamente. En estos momentos, es más una pretensión que un logro, de ahí la dificultad real de la validación intersubjetiva de cualquier interpretación y, por tanto, la dificultad de llegar a la máxima credibilidad en una investigación hermenéutica sobre «el mundo de la vida».

De orden epistemológico: Pretender ir más allá de lo próximo, en los procesos de investigación, recogiendo informaciones que requieren gran cantidad de tiempo y mucho compromiso, puede llevarnos a consideraciones que difícilmente va a poder ser divulgadas sin caer en las lógicas limitaciones de carácter ético.

2. LOS INCIDENTES CRÍTICOS. INTERPRETACIONES HERMENÉUTICAS

En este apartado centramos el peso de nuestro trabajo hermenéutico. Se realiza alrededor de cuatro incidentes, seleccionados según los criterios de representatividad, *relevancia* y *equilibrio* de los que damos cuenta en el punto A.1 del apartado 1.7.5, «El análisis de la información».

El título de cada uno de ellos pretende ofrecer una referencia al contenido específico de cada uno de ellos, pudiendo servir, además, como metáfora para la comprensión de las consideraciones del investigador.

La disposición de los datos en cuadros y subapartados ya fue explicada en la tabla 11, «Cuadro de ordenación y presentación de los 'incidentes críticos'» del punto b) del apartado 1.7.5, «El análisis de la información».

2.1. «Por el derecho de TODOS a la educación»

Grupos y sujetos implicados en la secuencia		
Incidente crítico Nº 1 «Por el derecho de TODOS a la educación»²⁸¹	Grupo Interno de Apoyo	Grupo Coordinación Administración
	Reunión Tutores de la ESO ✓ Profesorado 1er Ciclo de la ESO Grupo Trabajo Geog./Hist./CC.NN. Departamento Geografía e Historia Departamento de Ciencias Naturales Departamento de Física y Química Departamento de Filosofía Departamento de Latín y Religión Departamento de Educación Física Departamento de Dibujo Departamento de Tecnología	Profesorado Edu. Compensatoria ✓ Responsable Adm. Autonómica ✓ Responsable Administración Territorial Técnico Adm. Territorial ✓ Director del Centro Profesores Inspector Orientador ✓ Orientador Equipo Especialista Trastornos Comportam. Trabajador Social Profesor Apoyo de Pedagogía Terapéutica Profesional Prog. Admini. «convivencia escolar»

²⁸¹ Lema utilizado en el encierro del profesorado del Instituto reclamando la atención de la administración y de la opinión pública (medios de comunicación, centrales sindicales, comunidad educativa...) hacia sus dificultades. Encierro que constituye uno de los elementos críticos del presente incidente.

Situación: Después de una serie de contactos previos realizados por el asesor²⁸², se inicia la negociación con el equipo directivo y el profesorado, sobre un posible plan de análisis de las dificultades del centro y apoyo a la búsqueda conjunta de soluciones. En estos momentos, de manera paralela, y como resultado de un inicio de curso conflictivo, se estaba preparando un encierro del profesorado. Los problemas se habían desencadenado ante la incorporación, por primera vez, de todo el alumnado del barrio susceptible de seguir estudios de Educación Secundaria Obligatoria (hasta el curso anterior la escolarización de esta población era absorbida por los colegios de educación primaria de la zona). Este alumnado manifestaba una serie de dificultades académicas y de motivación que generaban un profundo malestar entre el profesorado. La gestación del encierro se produjo después de una protesta masiva del antiguo alumnado del Instituto (con mucha repercusión en los medios de comunicación), declarando su malestar por la ausencia de pautas de convivencia en el alumnado de reciente incorporación a la Educación Secundaria Obligatoria del Instituto.

Hasta este momento ya se habían producido algunas reuniones de trabajo, a iniciativa nuestra, con el equipo directivo, con el orientador y con el jefe de estudios de Educación Secundaria Obligatoria, para estudiar las posibilidades de desarrollo del referido plan. Antes de someterlo a debate con el profesorado, pretendíamos saber si contábamos con algunos profesionales de cierto prestigio y experiencia en el trabajo con el alumnado que presenta dificultades de adaptación académica. Éste es, a grandes rasgos, el momento en el que tiene lugar la situación que pasamos a describir.

Elementos críticos: Inicio de la negociación de un plan de análisis de dificultades y de apoyo al centro en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones para superarlas, coincidiendo fortuitamente con una historia previa de gestación de un encierro-protesta desde el profesorado.

Descripción:²⁸³

Viernes 27/nov. - 11:30 horas
Reunión con 2 tutores de primer ciclo de la ESO²⁸⁴
(Profesorado de 1^{er} Ciclo de la ESO)

Asesor: Hola **Prof. 1**, nos conocemos... ¿al menos de vista, no?

Prof. 2: Pues, fíjate, en el último Claustro cuando se planteó tu tarea de apoyo al centro, al saber que se trataba de ti, **Prof. 1** argumentó a favor.

Prof. 1: Bueno, pero éste no es un buen sitio para hablar. Puede que nos interrumpan aquí, si quieres nos vamos al laboratorio que estaremos más tranquilos (*es la clase del Prof. 1, está muy ordenada y parece sentirse orgulloso por ello*).

²⁸² Autor de la presente monografía.

²⁸³ La descripción que presentamos, a continuación, no incorpora todas las reuniones, entrevistas de validación, contactos informales, comentarios, etc. Ante la necesidad de centrarnos en el incidente, se muestran sólo aquellos módulos –lo más fielmente reproducidos– que hemos considerado relacionados estrechamente con la situación que define el incidente. Material más completo se ofrece en el Anexo final II. «Diario de campo», del documento ya citado en otras ocasiones (García, 2004).

²⁸⁴ El objetivo de la reunión era, además de lo expresado, hablar con dos profesores que procedían de otro Colegio (del mismo barrio), en el que habíamos estado colaborando en tareas de asesoramiento, para conocer su grado de aproximación al proyecto y su actitud personal sobre mi posible trabajo en el centro. Hay que recordar que, durante los dos cursos que trabajé como asesor, en el Colegio del que ellos procedían, nunca participaron en las reuniones que organizábamos. Tenía cierta duda sobre su participación en esta ocasión.

Asesor: Quería hablar con vosotros porque sé que procedéis del Colegio San Eulogio²⁸⁵ y que tenéis un mayor grado de experiencia en el trabajo con alumnos que presentan dificultades académicas. Estoy recogiendo información y, a la vez, tratando de constatar con qué grado de colaboración del profesorado puedo contar para trabajar en el centro. Yo todavía no lo tengo claro. Sé que significaría mucho esfuerzo y no sé si cuento con el suficiente apoyo.

Prof. 1: Tú ya conoces la actitud del profesorado de Bachillerato, sobre todo para tratar con alumnos de estas características... No les son cómodos y mantienen posturas de bastante rechazo, se refugian en su cátedra y en la consideración de que ellos no son «*polis de guardería*» y a ver por qué tienen que hacerse cargo de este grupo de alumnos... Ellos tienen una oposición que no les exigió saber de estas cosas... Viven otra realidad, están en otro mundo. Los alumnos que venían antes al centro procedían de una clase media alta, ahora se han encontrado con el otro sector de la población...

Prof. 2: No todos los compañeros ven con buenos ojos la tarea del **Prof. 1** y la mía. Por ejemplo, el otro día vino un alumno a clase con una navaja y otro chico me lo dijo. Yo que veía que la tenía guardada, y no le presté mayor atención. Cuando se enteró otra profesora, puso el grito en el cielo, diciéndome que cómo lo había permitido, hasta dónde íbamos a llegar. Realmente, esa otra compañera no sabe trabajar este tipo de problemas... y en un centro de estas características, siguiendo sus maneras, sólo vamos a conseguir generar más conflictos. Pasa igual con los insultos; se les atribuye una serie de significados propios de las costumbres de los profesores y no los que tienen para el alumnado; a raíz de este choque se escandalizan. Hay compañeros que lo están pasando muy mal y que piden ayuda. Ahora, otra cosa es que estén o no dispuestos a implicarse en un trabajo sistemático contigo... Eso no lo sé.

Prof. 1: Se manejan conceptos e ideas totalmente erróneos y de ahí surgen algunas posturas como las del *encierro del próximo miércoles*... Por cierto, ¿por qué no te quedas? El objetivo es llamar la atención sobre lo que está ocurriendo en este centro. Hay un informe elaborado por el director en el que ya se habla de tres medidas: una, *que se lleven a los alumnos de secundaria desde este Instituto a otro*; dos, *que se haga un Instituto nuevo y que se los lleve allí*; y tres, no me acuerdo ahora... Como ves, vienen a ser todas lo mismo, y dentro de una actitud de no querer aceptar el problema... De todas formas, vamos a ir al encierro.

Asesor: Lo del miércoles me interesa, pero no he sido invitado. Tendría que hablar con el director, lo veré luego. Sé, y vosotros también sabéis, que tenéis prestigio en el Instituto por vuestra experiencia a la hora de abordar los problemas del alumnado.

Prof. 1: Yo en su día elaboré una hoja en la que señalaba algunas consideraciones del trabajo con estos chicos. Al comienzo de curso les comuniqué (*se refiere básicamente al equipo directivo*) que podría informarles de las características del alumnado del centro, lista en mano, previniendo y adoptando una serie de medidas. No me hicieron caso, y al mes siguiente me llamaron a casa angustiados diciéndome que sí, por favor, les podría dar información de estos alumnos. Todos estos alumnos son conocidos por el profesorado que viene de primaria y se habría podido organizar una buena acogida... Pero no se quiso, nosotros ya preveíamos los problemas de comienzo de curso. No obstante, este centro, del que algunos padres ya han retirado a sus hijos, sigue teniendo un grupo de alumnos bastantes buenos. Este centro no es como el *Colegio San Eulogio*, que no había nada más que alumnos con problemas, aquí la mitad de los alumnos (11 o 12 alumnos por clase) tiene buen nivel y, por tanto, se podría conseguir una cierta integración.

Asesor: Me gustaría conocer esa propuesta que elaboraste. Yo quisiera averiguar varias cosas, empiezo por dos de ellas: una, saber si podría existir un nivel importante de implicación del profesorado en una tarea de mejora... De alguna manera, ya me habéis contestado. Y otra, conocer cuáles son las principales preocupaciones, cosa que también me estáis diciendo. Buscando el momento apropiado para poder trabajar, había pensado en prolongar una hora más la reunión semanal prevista para preparación

²⁸⁵ Nombre supuesto. Se refiere a un colegio de educación primaria en el que habíamos colaborado, en años anteriores, desarrollando tareas de apoyo a diversas iniciativas de mejora promovidas desde la administración autonómica.

de la tutoría, y, más adelante, que el horario dedicado por el profesorado para llevar a cabo el plan de trabajo que propongo se hiciera fuera del de permanencia en el centro, contando, eso sí, con la implicación del equipo directivo y teniendo contactos con el resto de los profesores del centro, aunque no sean de la ESO.

Prof. 1: Mira, entre nosotros... existen actitudes de mucho rechazo, por parte de los compañeros del antiguo Instituto, hacia este tipo de alumnos. Y esto no se puede decir, pero es algo que existe. La hora de preparación de la tutoría ha sido copada por el **Prof. 1 (comp.)** y **Prof. 2 (comp.)** y la gente ya está un poco harta de estar siempre hablando de los alumnos de compensatoria.

Asesor: Tengo la intención de solicitar espacios para reunirme y hablar con el resto del profesorado y quiero negociarlo con el equipo directivo. Bueno, por mi parte, no tengo más que decir, gracias por vuestra ayuda y ya nos veremos en la presentación de la propuesta al resto del profesorado.

Anotaciones²⁸⁶: Observo que no hay mala relación, o malas expectativas, sobre mi actuación. Incluso veo un cierto afán de sintonizar, pero sólo es una impresión. Creo que tienen mayor información de la realidad que el resto del profesorado y una actitud positiva hacia el trabajo con el alumnado. Me da la impresión de que no quieren dedicarle mucho tiempo al trabajo fuera del aula. No obstante, creo que sí me manifiestan, de comienzo, su apoyo a que se lleve a cabo un trabajo con el centro.

Viernes 27/nov. - 12:00 horas
Contacto informal con el profesorado de educación compensatoria

Asesor: Hola, me han comentado que el miércoles tenéis un encierro de profesores, la verdad es que no sé si debería estar.

Prof. 1 (comp.): Pues yo creo que no, porque esto es una cuestión de profesores, y pienso que no es oportuno que tú estés.

Prof. 2 (comp.): No sé por qué no, si se va a trabajar este año con el profesorado ¿por qué no puede estar?

Prof. 1 (comp.): Ya, tú eres más asambleario que nadie, pero sigo pensando que es poco oportuno que él esté en un encierro del profesorado del centro.

Asesor: Bueno, entendiendo que no tengo con quién hablar como portavoz de la asamblea y sabiendo que es verdad que yo no formo parte del claustro, simplemente me gustaría que transmitieseis al profesorado que no tengo ningún inconveniente en venir al *encierro* si se me invita...

²⁸⁶ A veces, al salir de la reunión de trabajo, incorporaba en el diario de campo algunos comentarios, anécdotas, sugerencias, que consideraba útiles para futuras actuaciones. Las transcribo con la intención de mejorar la comprensión de cada incidente.

Martes 1/dic. - 13:15 horas
Reunión de tutores de la ESO

Asesor: Buenos días, en primer lugar me presento. Trabajo en el Departamento de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y me encargo, junto con otros compañeros, de la formación de los orientadores. He trabajado varios años en centros con problemas de violencia y de convivencia. En estos últimos días he estado hablando con varios de vosotros y con el equipo directivo para estudiar la posibilidad de trabajar conjuntamente los problemas de convivencia y disciplina, analizándolos y buscando juntos soluciones. Todo esto queda reflejado por escrito en este documento que os entrego y que voy a comentar (*en este momento paso a describir la propuestas de trabajo que ya se habían acordado previamente en una reunión mantenida con el Grupo Interno de Apoyo –equipo directivo y departamento de orientación–*).

Prof. 1 (comp.): A mí la propuesta me parece interesante y creo que podríamos entrar en ella.

Prof. 2 (comp.): Yo creo que es muy útil, sólo que te preguntaría, si tú crees que con esto podríamos arreglar todos los problemas de convivencia. Lo digo porque siempre somos el profesorado que venimos de primaria los que abordamos el tema; ¿qué actuación se piensa hacer con el resto?

Prof. (comp. taller)²⁸⁷: Esto es lo que yo andaba esperando para poder trabajar con estos alumnos; me parece muy útil y yo, desde luego, me apunto.

Prof. 4²⁸⁸: Pues conmigo no contéis para echar una hora más en el centro, demasiado le doy ya al Ministerio para que se me pida más tiempo, así que conmigo no contéis.

J. E. (ESO)²⁸⁹: Una vez que hemos escuchado esta propuesta, lo que tendríamos que hacer es pronunciarnos y saber con quiénes contamos.

Director: Una cosa que habría que saber es que, efectivamente, esto puede ser considerado como una actividad de formación que lleve consigo puntos para los sexenios.

Prof. 3²⁹⁰: Bueno, si lo hacemos, no es por los sexenios, sino porque podamos organizarnos el tiempo para poder asistir.

Prof. 5²⁹¹: Yo no sé si tendré tiempo para asistir luego, cuando se haga fuera del horario.

Prof. 1: Creo que podríamos ver cómo van saliendo las primeras sesiones y, si es útil, nos apuntamos al resto. Yo, por ahora, lo veo muy útil.

Anotaciones: La intervención del **Prof. 1** me ha parecido que ofrecía un apoyo bastante débil, me temo que está jugando a dos barajas, a quedar bien y a no implicarse mucho.

Director: Yo creo que sí merece la pena y, desde luego, contad conmigo.

Prof. (Francés)²⁹²: Yo ya estoy harto de reuniones y quisiera saber si hay algún compromiso sobre la utilidad de éstas, porque, si no es así, yo no me apunto. Me han hablado muy bien de ti y por eso tengo interés en asistir; pero sí quiero dejar claro que creo poco en la utilidad de este tipo de reuniones.

²⁸⁷ Profesor de educación compensatoria. responsable del taller de jardinería.

²⁸⁸ Profesor tutor del primer ciclo de la ESO, antiguo director de uno de los colegios de educación primaria del barrio.

²⁸⁹ Jefe de Estudios de Educación Secundaria Obligatoria, antiguo director también de otro colegio de educación primaria del barrio.

²⁹⁰ Profesor de educación secundaria, tutor de un curso del primer ciclo de la ESO.

²⁹¹ Profesor de educación secundaria, tutor de un curso del segundo ciclo de la ESO.

²⁹² Profesor de educación secundaria que impartía Lengua Francesa en los cursos de la ESO.

Asesor: Bueno, tenéis el resto del tiempo hasta Navidad para que se lo comunicéis al **J. E. (ESO)**; tomadlo con toda la tranquilidad del mundo y sabiendo que no pasa nada si no estáis de acuerdo. En cuanto a lo que me decís sobre la utilidad y la prueba de los primeros días para poder continuar, os contesto que estoy de acuerdo con que al final de cada sesión nos planteemos un seguimiento y una valoración. En lo referente a la implicación del resto del profesorado, ya lo reflejo en la propuesta que tenéis por escrito. La intención es abrir un trabajo de las mismas características con el resto del profesorado; además del tiempo añadido que se dedicará, en la mañana de los martes, a las reuniones con el resto de los departamentos del centro.

Prof. (Francés): Seguramente el profesorado es el alumnado más exigente.

Asesor: Bueno, quedamos en eso, se lo comunicáis a la **J. E. (ESO)** y ella se pondrá en contacto conmigo. No quisiera irme sin recordaros que *ante el encierro de mañana* entiendo que puede no ser mi papel el estar presente, pero sí os digo que, si lo estimáis necesario, estaría.

Director y J. E. (ESO): Nosotros ya hemos ido contando los que han dicho sí y ya tenemos seis tutores, además, han faltado dos o tres. Iremos contactando con todos y cada uno. En fin, yo creo que sí saldrá (*el Director confirma con la cabeza y con un cierto optimismo la posibilidad de que la actividad pudiera salir adelante*). Quedamos para el primer martes de febrero, pendiente de la confirmación por parte del **J. E. (ESO)**.

Miércoles 2/dic. - 10:00 horas
Conversación telefónica con el Técnico de la
Administración Territorial

Técnico AT²⁹³: Tengo un mensaje tuyo referido al Instituto. Por cierto, el orientador estuvo aquí quejándose de la situación del centro y planteando algunas intervenciones que considero muy confusas.

Asesor: Quería que conocieses cuál es el plan de actuación que se está negociando, por si te solicitan alguna información. Lo estoy trabajando con el centro y se ha llegado al preacuerdo de empezar en el mes de febrero. El Plan incorpora un trabajo con el profesorado, con el equipo directivo y con otros órganos del centro: departamentos, comisión de coordinación pedagógica, etc.

Técnico AT: Estoy de acuerdo con ese planteamiento. Es más, creo que es lo único que se puede hacer en el centro, así que adelante. Lo que sí conviene es que hables con el **Director del Centro de Profesores**, porque sé que ha habido presiones para que actúe en el centro. A mí tu propuesta me gusta, así que esperemos que obtenga sus resultados y se pueda desarrollar. Estaremos en contacto.

Miércoles 2/dic. - 10:15 horas
Conversación telefónica con el Responsable de la
Administración Autonómica

Responsable AA²⁹⁴: Me han dicho que habías llamado, cuéntame.

Asesor: Sabrás que *hoy el profesorado del Instituto está encerrado*, y seguro que surgen preguntas y demandas a la administración. Creía oportuno que estuvieras al tanto de los acuerdos a los que he

²⁹³ Técnico de la Administración Territorial del MEC.

²⁹⁴ Responsable en la Administración Autonómica de la Planificación y Desarrollo de un Programa de Mejora de la Calidad para zonas marginales.

llegado con el centro. Básicamente, se refiere a un plan de actuación con el centro, en el que el equipo directivo, el departamento de orientación, el profesorado del primer ciclo de secundaria y el resto del Instituto estará implicado, eso sí, informando al Centro de Profesores y Recursos, a la administración y tratando de coordinar todas las actuaciones que se organicen para el apoyo al profesorado del centro.

Responsable AA: A mí me parece muy bien, ¿por qué no me envías el plan por fax y así dispongo de más información?

Asesor: De acuerdo. Hasta pronto.

Jueves 3/dic. – 9:30 horas
Conversación telefónica con el
Técnico de la Administración
Territorial

Técnico AT: Me ha llegado un Plan de actuación para el Instituto y supongo que es el que tú me comentaste. Yo lo he parado aquí, aunque puede estar circulando por cualquier otro sitio; me he imaginado que es el que me dijiste porque coincide con lo que me explicaste. Me temo que se va a armar un barullo importante; me temo que mi jefe puede hacer de esto un mundo. ¿Tú has llegado ya a un acuerdo con el profesorado del Instituto? ¿Cuentas con gente?

Asesor: El Plan se aprobó por el equipo directivo y se presentó al profesorado del primer ciclo. Se quedó el **J. E. (ESO)** como responsable de contactar uno a uno con el profesorado y saber con quiénes realmente se podría contar. Él es optimista. Por cierto, ¿has leído lo que dice *El País* de hoy...? Ha estado el Secretario General de Educación en el Instituto y, según dice la prensa, les ha prometido dos profesores especialistas en terapia de conducta.

¿Tú sabes algo de eso? Un psicólogo clínico que, más o menos, instale su despacho en el centro y un psicopedagogo que ayude al profesorado a trabajar los problemas de conflictos...

Técnico AT: Pues, ya sabes, me imagino que ese psicopedagogo eres tú, así que ve preparándote...

Asesor: Lo que yo no me imagino es lo del psicólogo clínico en el centro, no sé qué idea tienen en mente... Parece que confirman con estas declaraciones que los problemas del Instituto son una cuestión de otros y que la mala planificación, que hasta el Sr. Rupérez parece estar reconociendo, se arregla con otra oleada de expertos que aterricen en el centro.

Viernes 4/dic. - 11:00 horas
Conversación telefónica con el Orientador

Orientador: Sé que me has llamado; también yo quería hablar contigo. Ya te dije que me siento muy desplazado en el trabajo del centro y entiendo que no se me tiene en cuenta... Pero, en fin, lo que quería era que me contases cómo fue la **reunión con los tutores de ESO**, a la que no pude asistir, y qué se alcanzó como acuerdo.

EL PAÍS

«Los profesores del instituto.... sufren conflictos a diario, pero siguen adelante con ayuda psicológica».

LA SOLUCIÓN DEL MINISTERIO

El secretario general de educación, Francisco López Rupérez, se personó a última hora de la mañana en el instituto para analizar personalmente los problemas del centro con el equipo directivo y los profesores. Tras hora y media de reunión, el brazo derecho de la ministra Esperanza Aguirre llegó a la conclusión de que los alumnos más problemáticos del instituto no sólo presentan necesidades educativas especiales: también precisan de la atención de un psicólogo. «Nos encontramos con chavales con problemas que rayan en lo patológico». Aseguró. Por ello, López Rupérez prometió a los docentes del instituto un trato preferente en varias direcciones: por un lado, se incorporan a la plantilla del centro, cuanto antes, uno o dos profesores especializados en alteraciones de conducta; por otro, se prestará atención psicológica en el centro a estos muchachos conflictivos, preferentemente en colaboración con el Ayuntamiento o la Comunidad; por último, un psicopedagogo se reunirá periódicamente con los profesores para darles consejos y orientaciones «que les ayuden a superar estos conflictos». (...) López Rupérez acabó admitiendo que la planificación escolar en la zona no está muy bien diseñada. «Quizás se puedan repartir mejor los alumnos para que no haya un instituto con más de mil matriculados de golpe. Lo analizaremos con más detalle al final del curso». (...) López Rupérez se escudó en que su departamento «no puede estar al tanto de todo lo que pasa en 1.100 institutos», y añadió: «Además, estamos entrando en la fase más crítica de la reforma y pueden surgir algunos problemas». F. N.

Asesor: El plan que tú conoces se aprobó con el interés de unos cuantos y la duda y la incertidumbre de otros; quedamos en que el **J. E. (ESO)** recogería el acuerdo del resto y me llamaría por teléfono. Por cierto, recuérdale que estoy esperando su llamada y me gustaría, además, que pudieses comentar con él las preocupaciones del grupo para ir pensando cómo trabajarlas y no encontrármelas de golpe el primer día de trabajo.

Orientador: Estoy de acuerdo contigo y así se lo diré al **J. E. (ESO)**. Por otra parte, siento que los tiempos de reunión para preparar las tutorías están copados siempre, con los problemas de disciplina, las actividades generales del grupo... y así ocurre que una serie de trabajos que estoy planteando, sobre interculturalidad y el trabajo sobre la paz, no consigo que tengan espacio y puedan ser trabajados en la hora de tutoría. Yo reduzco mi trabajo de prestar apoyo yendo a las clases, o más bien sacando de las aulas a algunos alumnos con problemas instrumentales. Realmente, me siento una isla y con poco papel en las reuniones de tutoría. Todo el protagonismo lo tiene la jefatura de estudios. La gente pasa de la tutoría y no sabe nada de lo que es una adaptación curricular, una diversificación. Aquí se vive una guerra interna entre compañeros y con el equipo directivo en la que estoy intentando ganarme un espacio, yo he intentado mediar entre el profesorado de compensatoria y el equipo directivo, pero, sin proponérmelo, he tomado parte por compensatoria y no sé si eso ha sido acertado.

En cuanto a lo del *encierro del miércoles*, es una cuestión de una persona. El año pasado no se presentó a director no sé por qué y apareció este nuevo equipo directivo, que por cierto no quería estar este año, pero el **Inspector** les obligó. Ayer, en el *encierro*, parece ser que, según el comunicado que yo tengo en mi mano y que te enviaré por fax, se pidió una asistencia clínica en el propio centro y mayor cantidad de recursos... Realmente, no saben lo que están pidiendo, porque incluso piden un programa de diversificación que sabemos que sólo se puede llevar a partir de los 16 años.

Pero te sigo informando; en la clase de compensatoria, actualmente se atienden a unos dieciséis o diecisiete alumnos, que han aliviado los problemas de algunas aulas. No entiendo eso que le han prometido desde la administración de dos profesores terapeutas de conducta. Lo que sí se pide es más profesores de dibujo, educación física, tecnología..., ya que durante su horario los alumnos de compensatoria tienen que estar en clase, y ellos se quejan de que no hay desdobles, de tal manera que mientras en matemáticas y en lengua y otras instrumentales sí se desdoblan, en sus clases, no. Por otra parte, el **Trabajador social** acude en alguna de estas áreas para apoyar al profesorado, haciendo algo de tecnología o trabajando con ellos, pero no se vive como un desdoble, si no se saca a los alumnos de la clase y se los lleva con los compañeros de compensatoria. Entienden que el trabajo de Tutoría no es útil, que es algo estéril.

Asesor: Yo sé que lo tienes difícil, entiendo que mi papel es apoyarte para que tengas la máxima legitimación en tu trabajo y que encuentres un espacio en el centro. Desearía que me consideres un recurso de ayuda en esa tarea. Para mí es muy importante que hablemos tú y yo de la propuesta de trabajo con el centro, ya que me gustaría que pudieras incorporarte activamente a lo que hagamos.

Orientador: Yo lo vivo así, y estoy de acuerdo con ese trabajo de intervención. Intento ganarme al profesorado apoyando a algunos alumnos, pero está visto que no lo he conseguido, a pesar de ofrecirme para trabajar con esos alumnos con dificultades como **Luis**²⁹⁵ o con cualquier otro alumno problemático. Lo que sucede es que la tutoría no tiene prestigio ni las sesiones de trabajo que yo he organizado sobre interculturalidad y educación para la paz. Fíjate que les pasé unos materiales muy interesantes y no han servido para nada. Te enviaré por fax las conclusiones del *encierro* (ver recuadro en la página siguiente) y me pondré en contacto con el **J. E. (ESO)** para elaborar esa lista de posibles preocupaciones.

²⁹⁵ Nombre supuesto.

Lunes 7/Dic. - 10:00 horas
Entrevista con el Responsable de la
Administración Autonómica

Responsable AA: Recibí tu plan de actuación en el Instituto y me gustaría hablarlo contigo. ¿Qué tal ves tú el Instituto? ¿Cómo lo ves?

Asesor: Después de entablar relación con cada uno de los responsables y con el profesorado, entendí que existía la posibilidad de trabajar con el centro, y así se lo planteé al equipo directivo. Más tarde, me puse en contacto con el **Director** para que la aprobación fuese lo más formal posible, así que tuvimos una reunión y se aceptó la propuesta de plan que ya conoces. Después, hubo una reunión con el profesorado en la que algunos apoyaron la propuesta, otros se negaron, y algunos dudaron si incorporarse o no.

Responsable AA: Tú cómo lo ves, ¿crees que hay posibilidades de trabajar con ellos?

Asesor: Si no fuera por el encierro del miércoles y la gran alteración institucional que se ha producido, estaría bastante confiado. En estos momentos, no sé si esas circunstancias han servido para afianzar el plan de actuación o para que pierda efectividad.

Responsable AA: A mí me parece que en estas situaciones se delega en la administración la solución de los problemas. El resultado es que se retrasa el proceso de cambio. Se pone en el lugar de la fantasía el que alguien venga desde fuera a resolvernos el problema, en lugar de poner

Comunicado a la opinión pública.

Por el derecho de TODOS a la educación.

Reunida la mayor parte del profesorado del Instituto... en asamblea permanente, y después de analizar y deliberar sobre la situación del centro, hemos decidido sacar a la luz unas primeras conclusiones de nuestra reflexión, dejando claro que son el inicio de un proceso de trabajo en el que intentamos profundizar y concretar propuestas para una mejora de la educación en nuestro centro, en el barrio y en la enseñanza pública en general.

Las causas del conflicto en el que se encuentra este centro, en principio, pueden quedar resumidas de la siguiente manera:

1. Falta de planificación, interés y recursos por parte del MEC, que se concretan como sigue: a) Creación de un macrocentro inmanejable que atiende a toda la población escolar de la ESO del barrio, lo cual supone: masificación y concentración en el centro de todos los alumnos conflictivos del barrio. La inexistencia de informes previos sobre las características del alumnado que se incorporaba al centro. b) Supresión de unidades y, en consecuencia, aumento del alumnado a 30 o más alumnos por aula, aún cuando el espacio físico de estas aulas estaba previsto para 25 alumnos como máximo. c) Inicio del curso sin haber recibido el presupuesto necesario para comenzar con un nuevo edificio y 400 alumnos más, así como la implantación de la secundaria con los gastos específicos que esto supone. d) El edificio nuevo no se ha entregado por parte de la constructora al MEC debido a la falta de acuerdo entre ambas partes, por lo que existen problemas que se derivan de esta circunstancia, tales como: falta de información sobre el funcionamiento de las instalaciones básicas (luz, agua...), y funcionamiento defectuoso de la calefacción y sin cauces para su arreglo, ocupación sin respaldo legal ni determinación clara de responsabilidad en cuanto a su funcionamiento. e) Falta de recursos de personal docente. No ha aumentado el número de cargos directivos y hasta después de más de un mes de funcionamiento no se han incorporado los profesores de apoyo especialistas. f) Falta de personal no docente: la dotación de secretaria no se ha aumentado, ni previsto la sustitución del Jefe de Secretaría, que cambia de destino. El número de conserjes es igualmente insuficiente.

2. Inadecuada legislación y no aplicación de la existente por parte del MEC: a) El MEC no ha procurado los medios necesarios para garantizar una coordinación entre los centros de primaria y secundaria, de lo que se ha derivado: un desconocimiento de las características del alumnado en general y de los casos con necesidades educativas especiales en particular. La promoción automática, en la mayoría de los casos, del alumnado con desfase de Primaria a Secundaria. b) Un deficiente control del proceso de escolarización. c) La inadecuación de recursos asignados con los previstos por la ley para los centros con necesidades educativas especiales. d) Un desfase de la actual legislación sobre el régimen interior de los centros que imposibilita la educación de calidad e, incluso, la simple seguridad física porque asegura la impunidad de comportamientos antisociales que no pueden ser solucionados con los recursos de que disponen los centros.

Después de haber estudiado todas estas causas, planteamos las siguientes propuestas para resolver la situación en que nos encontramos: 1º) Creación de un nuevo centro en el barrio, de las mismas características que el instituto, ampliando la oferta educativa con ciclos formativos, garantía social, que recojan institucionalmente la diversidad específica del alumnado. 2º) Reparto proporcional de los alumnos conflictivos entre todos los centros del barrio sostenidos con fondos públicos. 3º) Disminución del número de alumnos por aula. 4º) Dotación de personal (no docente: personal administrativo, conserjes, personal de mantenimiento... docente: cubrir puntualmente las bajas que se produzcan; creación en el centro de un equipo permanente de atención psicosanitaria y social para los

manos a la obra para mejorar el centro. Creo que uno de los focos del problema está en los profesores que siguen la línea del director de años pasados que, como sabemos, tiene una gran capacidad de influencia con la prensa, con la administración... Su discurso es un discurso muy de progresista y muy pactado, razonable... Sin embargo, pone al centro en situación de estrés, de inquietud y de no abordar

su propia situación; creo que, una vez más, se pone de manifiesto un interés y de legitimación personal, en lugar de un interés educativo.

Asesor: Por eso no sé cómo va a ir el desarrollo del plan de trabajo con el centro. He hablado con el **Orientador**, que no estuvo en el *encierro*. Un aspecto importante de cuidar es su implicación en la institución. Estoy a la espera de la llamada del **J. E. (ESO)**. Por tanto, por ahora no tengo más información de lo que ha pasado en el centro. Me consta que la propuesta del plan de trabajo ha sido manejada por el profesorado y por el equipo directivo, en la visita que hizo el Secretario General de Educación, porque me comentan que está rodando por la Unidad de Programas (*se refiere a la unidad de coordinación y gestión dependiente de la administración territorial del MEC*), por lo que pienso que ha sido un plan debatido o, por lo menos, que se está tomando en consideración. Quizá soy algo optimista, pero espero que el plan no se venga abajo y que funcione. No obstante, me veo en una situación bastante difícil.

Responsable AA: Me gustaría que hablásemos sobre la posible coordinación del trabajo de la *Fundación «W.....»* con el Instituto. Sabes que es una ONG de apoyo para aquellos alumnos que viven en ambientes totalmente desestructurados. Su trabajo lo realizan fuera del centro, tienen un centro propio, prestan atención a no más de cinco o seis chavales. Aún está pendiente la aprobación de un apoyo en lectoescritura a través de otra *Fundación «X.....»*, pero me gustaría que estuvieran coordinados con el centro.

Asesor: Estoy totalmente de acuerdo, pero yo todavía no tengo espacio institucional como para poder hacer un seguimiento. Pienso que el **J. E. (ESO)** sería la persona idónea. Es una tarea que me anoto para ver si se puede plantear. Dentro de algún tiempo, te informaré de cómo ha ido el trabajo en el centro y la posibilidad de coordinación con la ONG. Hasta pronto.

Jueves 10/dic. - 9:30 horas
Conversación Telefónica con el Jefe de Estudios Adjunto

Asesor: Hola, preguntaba por el **J. E.**²⁹⁶, por el **J. E. (ESO)** o por el **Director**.

J. E. Adjunto²⁹⁷: Hola, no está el **J. E.**, ni el **Director**, pero soy el **J. E. Adjunto**; y yo a ti sí te conozco, dime qué quieres.

²⁹⁶ Jefe de Estudios del centro y coordinador del resto de jefes de estudios.

²⁹⁷ Jefe de Estudios Adjunto para segundo ciclo de la ESO y Bachillerato.

Asesor: La idea era preguntar sobre la situación del plan de actuación que propusimos en su día, a la vista de las conclusiones del *encierro* que habéis tenido.

J. E. Adjunto: Sé lo del plan que propusiste y creo que saldrá adelante. Por cierto, me gustaría saber si puedes trabajar también con el profesorado de tercero de la ESO.

Asesor: Seguro que podemos encontrar un momento para hablar de esa situación, y aprovecho para comunicarte mi preocupación por la coordinación del horario de mi trabajo en el centro, con las reuniones de los martes, con la del equipo directi-

vo y con la del profesorado del primer ciclo, sabiendo que el acuerdo incluye un contacto con el resto del profesorado del centro, dependiendo de la coincidencia con las reuniones que se tuvieran ya previamente establecidas.

J. E. Adjunto: De acuerdo, yo se lo voy a transmitir y se pondrán en contacto contigo.

CC OO, dic. 98

CC OO QUIERE MANIFESTAR PÚBLICAMENTE SU APOYO AL ENCIERRO EN ASAMBLEA PERMANENTE QUE ESTÁN REALIZANDO LOS/AS PROFESORES DEL IES BAJO EL LEMA «POR EL DERECHO DE TODOS A LA EDUCACIÓN».

La situación de conflictividad y masificación del IES ya denunciada por CC OO y la comunidad educativa (profesores, padres, alumnado) a principios de este curso, sigue sin solucionarse gracias a la pasividad e inoperancia de las Administraciones Educativas Regionales.

Con una falta total de política educativa y de previsión en la planificación y gestión, la Dirección Provincial incumpliendo todas y cada una de las leyes, decretos y ordenanzas, por las que se rige actualmente el sistema educativo en nuestra Comunidad, ha convertido al IES en otro foco de conflictos y problemas...

(...) Exigimos de la Dirección Provincial soluciones, e instamos al Gobierno Regional y, en su nombre a la Consejería de Educación, a que haga operativas las transferencias el 1 de enero de 1999, así como el Acuerdo por la Calidad de la Enseñanza en...

Jueves 10/dic. - 12:00 horas
Conversación Telefónica con el Técnico de la
Administración Territorial

Técnico AT: Hola, **Asesor**, menudo lío tenemos. Por una parte, aquí han visto escrito en el plan: «... si te dice un alumno hijo de puta...», y estará circulando por toda la Dirección Provincial. A mí me han dicho que lo envíe, aunque yo he señalado que eso es un borrador para trabajar con el profesorado. En fin, yo lo estoy parando, pero si me dicen que lo envíe, lo tendré que hacer. Además, aquí se está movilizándolo todo el mundo, se quiere que vayan los del programa «contra la violencia escolar», se ha pensado en la catedrática María..., etc. Se insiste también en que el *Centro de Profesores* envíe a alguien... así que yo no sé qué se puede hacer con todo esto, y, por otra parte, está tu trabajo con el centro... Esto es un lío. Me gusta poder hablar contigo porque así aclaramos cosas. Mi Jefe de Programas no termina de situarse... yo no sé cómo pueden salir las cosas... seguramente por el criterio profesional de los «curritos de a pie».

Asesor: La verdad es que me molesta que, habiendo puesto todo el cuidado del mundo, los demás decidan, sin esperar a conocer lo que se está negociando con el centro... y que se vayan haciendo circular los posibles contenidos de trabajo con el centro. Por otra parte, ¡mira que plantear tantos recursos y que cada uno caiga en el Instituto descoordinadamente, como en paracaídas...! Si esto se concreta como me estás diciendo, no sé si mi trabajo va a ser posible.

Técnico AT: Bueno, hombre, no te pongas así, yo estoy intentando poner un poco de orden, pero no sé qué hacer.

Asesor: A mí se me ocurre que nos reunamos todos los que, de una forma u otra, parece que vamos a actuar en apoyo al centro y busquemos a una persona, un profesional, que coordine las actuaciones de apoyo al centro. Una vez acordado el plan, se negocia con el equipo directivo, no como cosa ya hecha, sino como algo que hay que ajustar con ellos. La idea es que podamos conseguir su identificación con la iniciativa... Eso sí, aclarando que esto se refiere al apartado de apoyo al profesorado, y no a lo referente al psicólogo clínico o a otras intervenciones.

Técnico AT: Creo que tienes razón, así que lo voy hacer así. La idea sería convocar a esa reunión al centro de profesores, al **Responsable AA**, a ti y a mí, como *técnico de la administración*, y después nos entrevistamos con el equipo directivo. ¡Ah! ¿Por qué no me mandas un plan con un formato más formal, para entregarlo al Director Provincial o a quien lo pida?

Asesor: De acuerdo, pero esa convocatoria tiene que ir dirigida a «mis jefes», y es posible que un par de ellos quieran acompañarme, en lugar de ir yo solo... En cuanto a escribir otro plan para las altas esferas, tendrían que saberlo ellos, además de ir con todos los escudos del mundo... Lo que ha circulado es un mero documento de trabajo, no algo preparado para presentarse oficialmente. Si tuviera ese carácter, habría que darle otro formato y nos complicaría y retrasaría.

Técnico AT: Pues también tienes razón. A ver si podemos aligerarlo.

Asesor: Bueno, pues ya me dirás para cuándo es posible la reunión.

Jueves 10/dic. - 13:00 horas
Conversación Telefónica con el Orientador

Orientador: Te envío por fax las conclusiones del *encierro* (se refiere al comunicado a la opinión pública que se ha transcrito literalmente en páginas anteriores), tal y como te prometí. No lo he podido enviar antes, porque he estado muy ocupado. En cuanto a lo que me dices de los posibles temas de preocupación del profesorado, para poder abordar el contenido de los primeros días de trabajo, ya se lo he comentado al **J. E. (ESO)**, que, por cierto, dice que contamos ya con unas dieciséis personas; están los de compensatoria y el resto son casi todos tutores. Ahora no sé el nombre de cada uno. He pasado unos cuestionarios para ver lo que piensan los alumnos sobre la agresividad que hay en el centro, y te los enviaré. El otro día le pegaron a un alumno en el servicio, lo entrevisté, y fíjate que no lo había contado a nadie; ya le dije que eso hay que contarlo, y no lo había hecho; esto son cosas muy importantes, es el clásico chaval que está toda la clase detrás de él para molestarle.

Asesor: Agradezco tu interés, pero no estoy tan interesado en los cuestionarios como en que el **J. E. (ESO)** y tú penséis en dos o tres grandes situaciones que me puedan dar pistas sobre los problemas del centro; ya habrá tiempo para que los interesados apliquen algunos cuestionarios si lo vieran necesario.

Orientador: O sea, que me reúno con el **J. E. (ESO)**, pensamos algunas cuestiones y te las enviamos por fax; de acuerdo, así lo haremos. Hasta pronto.

Lunes 14/dic. - 12:00 horas
Conversación Telefónica con el Técnico de la Administración Territorial

Técnico AT: Hola, **Asesor**. Se te va a convocar a una reunión para el día 18 de diciembre, tal como sugeriste, en la que nos veremos el **Inspector**, el **Director Centro Profesores**, el **Responsable AA**, y tú; posteriormente, tendremos una reunión con el **Director** y otra persona, para que podamos presentar un plan de trabajo aprobado de manera conjunta y poder implicar desde un principio al propio equipo directivo.

Asesor: De acuerdo. Además, creo que sería conveniente que fijásemos una reunión de seguimiento, dentro de un tiempo, de nuevo con el equipo directivo. Tú tendrías información de primera mano y servirá también para que ellos vean la colaboración conjunta que queremos hacer entre la administración central y autonómica y el equipo directivo del centro.

Técnico AT: Me parece muy bien, así lo haremos. Te diré que el **Orient. EETC**²⁹⁸ ha hecho algunos diagnósticos de alumnos, reclamados por el Orientador del centro... Convendría también coordinarse con él, pues seguro que se está pesando en él como el psicólogo clínico que pueda estar instalado en el centro y a quien enviarle el alumnado problemático. Yo, por mi parte, estoy atado, pertenece a otra unidad de gestión y no puedo convocarlo, se me ha dicho que no. Así que, si tú puedes hablar con él, sería estupendo, pero como cosa tuya. Por cierto, se ha enviado otro profesor, por vía urgente, de pedagogía terapéutica. Tienen ya una barbaridad de recursos de apoyo: tres profesores de educación compensatoria, dos profesores de taller y ahora otro profesor de pedagogía terapéutica.

Asesor: Respecto al **Orient. EETC** no te preocupes, yo hablaré con él y trataré de informarle y de coordinar nuestras actuaciones.

2.1.1. El «mundo de la vida». A la búsqueda de un lugar estratégico con influencia

El «mundo de la vida» del grupo en la institución.

Para que sirva de referencia, incluimos aquí una breve reseña de los elementos utilizados para analizar el *mundo de la vida* de la institución, a partir de sus manifestaciones en los incidentes críticos. Se han empleado dos categorías generales de análisis:

(I) interpelación del discurso y las acciones de los sujetos para reconocer algunos de los *supuestos* referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales para una institución educativa).

(II) estudio de los *actos de habla* para determinar si se trata de actos *ilocucionarios* (los asociados a *actos realizativos* coherentes con los enunciados) o *perlocucionarios* (caracterizados por la pretensión de poder).

Para ampliar la descripción de las categorías de observación, consultar el epígrafe A.2. «Identificación y clasificación de elementos», incluido en el apartado 1.7.5. «El análisis de la información».

SUPUESTOS EN EL HORIZONTE PREINTERPRETATIVO DEL CONTEXTO SUBJETIVO DE SIGNIFICADOS.

En el discurso de los profesionales de la institución –a veces con la complicidad de determinados interlocutores de la administración– se observa, como supuesto aceptado, que los colectivos de profesionales pertenecientes a distintos cuerpos administrativos tienen distintos intereses que, en principio, pueden ser opuestos y estar en litigio.

Se considera que los objetivos profesionales del profesorado del cuerpo de Educación Secundaria son distintos a los del profesorado del cuerpo de Primaria, según las expectativas que surgen, entre otras razones, por la distinta oposición de acceso. Para conseguir equilibrar la influencia en la definición de la «política» del centro, la estrategia en la que se suele pensar, por tanto, es la de confrontación más o menos abierta.

Los contenidos de trabajo se negocian desde las distintas posiciones de poder de cada profesional, y no se muestran excesivas expectativas sobre el valor del consenso, de cara a conseguir «la verdad del mejor argumento». Un argumento será mejor o peor en función del «nivel académico» de referencia del profesorado que lo defiende y de su posición estratégica en la institución; *su valor no depende del razonamiento intersubjetivo*. De la misma manera, se considerará que las soluciones externas procedentes de profesionales especializados y «expertos» son las mejores, aunque no se suele estar dispuesto a participar en su desarrollo.

²⁹⁸ Orientador perteneciente a un Equipo Especializado en Trastornos del Comportamiento perteneciente a la Administración Autonómica.

Se asume como otro hecho «natural» que, si se cumple con los diversos requisitos burocráticamente establecidos, se está exonerando de cualquier otra responsabilidad. La formación permanente se vive más como un cierto requisito administrativo que como una necesidad profesional, aunque, a veces, su pretendida carencia se utiliza de coartada para explicar las dificultades existentes en el desarrollo de la tarea. Los problemas del alumnado, del profesorado y de la comunidad educativa en general, son considerados, sobre todo, problemas de la administración educativa que sistemáticamente no los aborda. Fundamentalmente, la tarea de «dar» clase es la mejor considerada; la más útil, necesaria y auténtico exponente de «cualificación profesional». Otras actuaciones o se consideran tediosas o están asociadas a privilegios, en razón del cargo que se desempeña o por la función encomendada (en este caso, se suelen contestar). Haber superado una determinada oposición de acceso, más años de experiencia dentro de cada categoría, 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 un fuerte deseo de conseguir espacio e influencia en la definición de la «política» del centro.

El profesorado como colectivo se considera, dentro de los que constituyen la comunidad educativa, el más cargado de razón. Asume y utiliza su capacidad de presión con la administración y con la opinión pública basándose en sus posiciones, sobre las que no se plantea la necesidad de que sean validadas con el resto de la comunidad educativa.

Como puede apreciarse, en esta secuencia de incidentes se pueden identificar algunos *supuestos* que parecen compartidos en la institución –como los que acabamos de resaltar– y que pertenecen al ámbito de lo no dialogado. Se aprecian, asimismo, acciones encaminadas a buscar o defender un determinado espacio de poder, pero no se observa que haya cabida para auténticos *actos de habla de tipo ilocucionario* que nos permitiesen pensar en un acercamiento a la posibilidad de *acción comunicativa*.

2.1.2. La «colonización sistémica». El «atrincheramiento» institucional, ¡que cambien los demás, los de fuera!

La colonización sistémica del « <i>mundo de la vida</i> »															
Discurso de legitimación ²⁹⁹															
Categorías de claves para la indagación ³⁰⁰															
Racionalidad impulsada por subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural															
Innovación y Asesoramiento de las prácticas de las escuelas															
IAEIB	IAEAR	IAECP	IAEGB	IAEPE	IAIDS	IAISE	IAIVD	IAIPI	IAIDA	IAIEO	IAIIP	IAIRC			
✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
La última etapa de la Reforma LOGSE					Incertidumbre, marco cultural y de pensamiento						Violencia académica				
RDERL	RDEAC	RDECR	RDIDP	RDICA	RDISD	IPEDU	IPEES	IPEDA	IPEDP	IPIMD	IPIIP	IPIRP	IPIEC	VEEMT	VEIAE
✓					✓		✓	✓		✓				✓	

²⁹⁹ Pretendemos mostrar, a través del análisis del discurso de los profesionales, aquellas argumentaciones y enunciados que dan muestras de la «colonización del mundo de la vida», tal como se ha recogido y analizado en cada uno de los capítulos previos de esta monografía y que aluden a: (a) el juego de poderes que surgen de esa *construcción social* que son las *escuelas* (capítulo I), (b) las propuestas de *innovación* de la *Reforma LOGSE* y de los primeros momentos de «la otra Reforma» de la Administración del Partido Popular (capítulo II), (c) los nuevos conceptos del pensamiento *posmoderno*, la *incertidumbre ética* y el *relativismo* cultural que generan (capítulo III), y (d) la visión «al uso» de la que se dispone sobre la actuación de los centros ante situaciones de *violencia* (capítulo IV).

³⁰⁰ Al final de esta tabla se facilita la denominación de cada una de las claves consideradas en este incidente, y que aquí se señalan con un signo de confirmación (✓) debajo de las siglas correspondientes. La tabla 20, «Categorías de indagación sobre la «colonización sistémica del mundo de la vida» de las instituciones educativas», ofrece una relación de todas las claves de indagación que se han utilizado en este «estudio de caso».

Consideraciones:

El análisis de contraste entre la lectura del incidente y las claves obtenidas de la revisión teórica realizada en los capítulos anteriores (referidas a las influencias de las reformas, del pensamiento posmoderno vigente, de las culturas profesionales que se generan, de las relaciones internas de los centros...) nos permite mostrar, para ser validadas, las siguientes reflexiones.

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

En ningún momento se establecen sugerencias que encaminen hacia una modificación de objetivos, modos de enseñar, reestructuraciones administrativas, etc. El plan curricular no se utiliza como un referente que hay que construir. Esta orientación, de la que el profesorado es parte activa y «víctima» al mismo tiempo, agrava el grado de malestar de los docentes.

El entorno y la realidad social del centro se utilizan como recurso del profesorado para sus reivindicaciones; no son percibidos, de manera esencial, como un referente de las acciones necesarias para superar las dificultades. Hay una «conveniente» extrañeza sociológica entre los profesionales del centro y las necesidades de un barrio obrero con población marginal. De hecho, las necesidades e intereses culturales del alumnado se convierten en un referente que el profesorado cree que debería ser tenido en cuenta pero por otras instituciones, o al menos repartir su carga, ya que no lo consideran punto de partida de un ajuste curricular, sino, más bien, comportamientos dignos del mayor de los rechazos desde una cultura «culta», como la escolar.

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

La pretendida autonomía organizativa promovida desde determinadas decisiones de las nuevas reformas apoya, de hecho, el «neocorporativismo» profesional de los docentes, encontrándose claras manifestaciones en esta realidad institucional (en las propuestas más o menos difusas de marginación y exclusión educativa que se reflejan en el discurso institucional analizado, sugiriéndose vías educativas de segundo orden para la atención a la diferencia). Así se corrobora también en las manifestaciones que hace uno de los más elevados representantes de la política educativa de la administración competente en su visita al centro.

La existencia de malestar en los docentes es clara y el refuerzo desde dentro y desde fuera para mantener el inmovilismo y la huida hacia el pasado parece ponerse en evidencia. Las opciones que propone el propio profesorado para salir de ese malestar no incluyen el desarrollo de ningún referente profesional alternativo al tradicional. Este inmovilismo, como hemos tenido ocasión de poner de manifiesto, sigue manteniéndose, con renovada ilusión, desde las nuevas reformas educativas y desde el pensamiento y prácticas posmodernas, de eficacia instrumental y con criterios de mercado a los que se pretende someter a las escuelas.

La competitividad y el enfrentamiento interno en la institución están servidos. La lucha por la capacidad de influir en la toma de decisiones es manifiesta. El objetivo es poder seguir manteniendo un tipo de respuesta educativa académicamente «culta», en donde toda una serie de nuevas funciones profesionales (acción tutorial, planificación de los aprendizajes, rediseño curricular, reestructuración organizativa...) se obvian, y se reclamen, sin embargo, nuevos recursos y soluciones «expertas» provenientes del exterior y ejercidas por otros profesionales paraeducativos, con cualificaciones *ad hoc*, que nada tienen que ver con el «sano y exclusivo» ejercicio de la instrucción, objeto profesional único y referente de identidad demandado como inamovible por un poderoso sector de los docentes de la institución.

Con estos comentarios hemos tratado de poner en evidencia y de relacionar entre sí, algunas de las manifestaciones de la «colonización sistémica del mundo de la vida», que hemos identificado a través del análisis de este *incidente crítico*, mediante la aplicación de las *claves de indagación* que se recogen con siglas en el encabezado de esta tabla y que reproducimos aquí en su denominación íntegra:

- Igualitarismo burocrático (IAEIB)
- Aglomeración de recursos (IAEAR)
- Fuerte tradición de gestión burocrática (IAEGB)
- Inevitable presencia de poder dirigido al éxito (IAEPE)
- Distanciamiento sociocultural (IAIDS)
- Búsqueda de soluciones externas (IAISE)
- Consideración de la violencia problema de disciplina (IAIVD)
- Posición profesional inmovilista (IAIPI)
- Presencia de la vida emocional en las organizaciones (IAIEO)
- Poder de Influencia en la política escolar (IAIIP)
- Reacciones a las propuestas de cambio y toma de decisiones en interacción (IAIRC)
- Autonomía de centros y autonomía corporativa del profesorado (RDEAC)
- ¿Segregar o atender a la diversidad? (RDISD)
- Exclusión escolar y social (IPEES)
- Desconocimiento de los referentes culturales del alumnado (IPEDA)
- Malestar docente y neotradicionalismo revolucionario (IPIMD)
- Marco teórico y estratégico para trabajar situaciones violencia (VEEMT)

2.2. «De cómo más (recursos) puede suponer menos (mejora)»³⁰¹

Grupos y sujetos implicados en la secuencia	
Incidente crítico Nº 2 «De cómo más (recursos) puede significar menos (mejora)»	Grupo Interno de Apoyo ✓ Reunión Tutores ESO ✓ Profesorado de 1º Ciclo de la ESO Profesorado de 3º curso de ESO ✓ Grupo Trabajo Geog./hist./CC.NN. Departamento Geografía / historia ✓ Departamento de CCNN ✓ Departamento de Física y Química ✓ Departamento de Filosofía ✓ Departamento de Latín y Religión ✓ Departamento de Ed. Física ✓ Departamento de Dibujo ✓
	Departamento de Tecnología ✓ Grupo Coordinación Administración Profesorado Edu. Compensatoria ✓ Responsable Adm. Autonómica ✓ Responsable Adm. Territorial Técnico Adm. Territorial ✓ Director del Centro Profesores Inspector ✓ Orientador ✓ Orientador del Equipo Trans. Comport. ³⁰² ✓ Trabajador Social Profesor Apoyo P. Terapéutica ✓ Profesional P. A. «convivencia escolar» ✓

Situación: Al inicio del nuevo año se suceden dos acciones simultáneas: *una*, poner en marcha el plan de investigación y de apoyo aprobado por el centro. Esto suponía el desarrollo de un trabajo directo de análisis y reflexión sobre la realidad del Instituto con el *grupo de tutores de la ESO* (17, entre ellos, asistían voluntariamente 3 de Bachillerato), con el *grupo interno de apoyo* y con el *departamento de orientación*, además de una serie de reuniones de trabajo (aproximadamente de una hora de duración) con *todos y cada uno de los departamentos y ciclos del Instituto*. El objetivo era incorporar a todo el profesorado en el debate profesional sobre la realidad actual del centro. *La segunda* de las acciones estaba relacionada con el «aluvión» de recursos externos que llegaban al centro, indistintamente de la evolución del trabajo de apoyo pactado (aprobado, además, en una reunión *ad hoc* con todos los repre-

³⁰¹ Este incidente podría haberse titulado también, por ejemplo: «A río revuelto, ganancia de pescadores», o, en otro sentido, «Penélope teje el sudario de Laertes».

³⁰² Orientador de un Equipo Especializado en Trastornos Graves del Comportamiento.

sentantes de la administración y el centro) y de las necesidades que en cada momento se iban mostrando.

Nos encontrábamos con una situación en la que el orden que se procuraba instaurar (en una institución educativa «sobresaltada» de incidentes) por medio de una reflexión encaminada a la asunción, por parte del profesorado, de su propia realidad escolar, era deteriorado desde otras iniciativas, basadas en un continuo «aterrizaje» de propuestas, recursos y actuaciones externas (fruto de la reacción de la administración ante las demandas del profesorado). Se facilitaba, con todo ello, una cierta cobertura para el mantenimiento de las viejas rutinas. La actuación requerida para mantener la coordinación en el panorama que se iba conformando necesitaba ser cada vez más complejo.

Elementos críticos: La puesta en práctica de un plan de investigación y de apoyo pactado que significaba el conocimiento y debate, por todo el profesorado, de una propuesta de reflexión sobre la realidad del centro; de manera paralela se produce una «lluvia» de soluciones externas que siguen afianzando un cierto «desquiciamiento» institucional.

Descripción³⁰³:

Martes 12/ene. - 8:55 horas
Reunión con el Grupo Interno de Apoyo

Asesor: Buenos días (saludando al **Conserje. 1**³⁰⁴ y solicitando su ayuda en el traslado de un material de uso para la **reunión con los tutores de la ESO**). Creo que os han dejado el aviso de que vendría y que necesitaría ayuda para descargar unos materiales para el profesorado.

Conserje. 1: No, no me han dicho nada, usted viene a traer unos paquetes... ¿Para qué...? Bueno, pues, si quiere, pase el coche dentro del aparcamiento.

Asesor: Vengo en primer lugar a una reunión con el equipo directivo y necesito que me ayude (*me dirijo al coche y lo aparco dentro del recinto del Instituto, a continuación vuelvo a dirigirme al despacho del conserje.*) Bueno, ya está dentro. ¿Me ayuda?

Conserje. 1: Me decía que eran unos paquetes... ¿Son muchos?... Voy a por la carretilla.

J. E. (ESO): (*aparece en el pasillo, en ese momento, me ve y le dice al Conserje. 1*) Llévelo al aula de música, o no, mejor a mi despacho. Es que hemos decido reunirnos hoy aquí en el despacho del **J. E.**, porque, si no, uno de los jefes de estudios tendría que quedarse de guardia y no podría asistir. Estaban hace poco aquí el **J. E.** y el **J. E. Adjunto**. Voy a avisarles. Ahora vienen. Precisamente, quería comentarte que hemos tenido un altercado ayer. Un grupo de chavales cogieron a un alumno, le envolvieron en una bolsa y se liaron a pegarle patadas y golpes; la familia está pensando en poner una denuncia.

Asesor: Mira, ése puede ser uno de los contenidos de trabajo que podemos abordar desde las sesiones con el profesorado. Esto de abusar de un compañero es algo que suele suceder y sobre lo que podemos pensar qué hacer...

J. E.: Nos hemos reunido aquí, pero pienso que vamos a tener muchas interrupciones y no vamos a poder centrarnos en la tarea. Así que propongo que la próxima reunión se haga en el despacho del

³⁰³ La descripción que presentamos, a continuación, no incorpora todas las reuniones, entrevistas de validación, contactos informales, comentarios, etc. Ante la necesidad de centrarnos en el incidente, se muestran sólo aquellos módulos –lo más fielmente reproducidos– que hemos considerado relacionados estrechamente con la situación que define el incidente. Material más completo se ofrece en el Anexo final II. «Diario de campo», del documento ya citado en otras ocasiones (García, 2004).

³⁰⁴ Conserje del edificio principal.

departamento de orientación. Además, tengo que daros una mala noticia, el **Orientador** no viene a la reunión porque está enfermo, ha llamado su madre y dice que tiene fiebre; y no solamente eso, sino que tenemos, a las 11:30 horas, una reunión con un **Profesional PA «convivencia escolar»**, que trabajaría dos días a la semana en el centro para asesorar al nuevo **profesor de apoyo de pedagogía terapéutica**³⁰⁵, y hubiera querido que estuviera el **Orientador**, pero tendremos que reunirnos sin él.

Director: Buenos días y feliz año, **Asesor**.

J. E. Adjunto: Hola, me presento, porque habíamos hablado por teléfono, pero no nos conocíamos personalmente.

J. E. (ESO): El **Trabajador social** no está; no había venido a las nueve.

Asesor: No obstante, convendría dejar el aviso en el otro edificio, por si llega.

J. E. Adjunto: De acuerdo, yo me encargo.

Asesor: Después de la lista de problemas de conducta que el **Orientador** me hizo llegar, una vez trabajada con el **J. E. (ESO)**, he tratado de elaborar un material muy específico que responda a las cuestiones planteadas y así tratare de mostrároslo. También quiero *validar* con vosotros los contenidos que se van a debatir y a buscar soluciones. Voy a comentar las razones que me han llevado a preparar la propuesta de esta forma y enumeraré los cuatro ámbitos de trabajo que se me ocurren: 1. *El profesor y su rol en el control del aula*, 2. *El profesor y la mejora de las relaciones cara a cara*, 3. *El profesor y su intervención en el caso de abusos entre iguales*, 4. *El profesor y el arbitraje de situaciones de conflicto*.

Anotaciones: A lo largo de la exposición he observado mucha atención y una cierta sintonía que me hace sentir seguro y me permite continuar. Hay bastantes momentos de interrupción, durante los cuales paro la exposición, mostrando mi desacuerdo (guardo silencio en las interrupciones). Uno de ellos se produce al salir el **J. E. Adjunto**, ante el requerimiento de un profesor. Vuelve diciendo que es el segundo día que no tienen calefacción los alumnos de COU, y no sabe si buscarles otra aula; a lo que el **J. E.** en voz baja dice que no, que eso causaría problemas de paso de un aula a otra y posibles alteraciones de disciplina, que decidan ellos si quedarse o irse. El **J. E. Adjunto** se ausenta de la reunión para encargarse de la gestión; al final, parece que los alumnos decidieron irse. El **Director** comenta que ayer avisaron a los calefactores, y que aún no han venido. Otra interrupción es de la **Secretaria** del centro, que entra al despacho donde estábamos reunidos para hacer una fotocopia y una serie de llamadas a familias.

Trabajador social: Disculpad (*en medio de la exposición del plan de trabajo*), creía que era a otra hora la reunión.

Asesor: Después de esta exposición, debéis poner todas las pegas que veáis y que el profesorado podría considerar. Nuestro deber es ajustarnos a las necesidades que, en este momento, tiene el profesorado.

Aunque ya sabéis que esto mismo lo haremos con el profesorado de secundaria, en la reunión de final de la mañana. Bueno, ¿cómo lo veis?

Anotaciones: Se observa una sensación de aprobación y una cierta ilusión de que puede ser útil la propuesta.

³⁰⁵ Todos estos recursos especializados son enviados al centro en virtud del compromiso adquirido por el secretario general de educación en su visita al centro, el día del «encierro» del profesorado. Se supone que vienen para trabajar con el alumnado que presenta conductas desadaptadas.

Director: Esto puede ser polémico, pero ahí está su posible utilidad; y es inevitable que surja esa polémica.

J. E.: Esto está bien para un sector, pero en el caso de una profesora que viene con un parte disciplinar, porque los alumnos de COU le dicen que salga de «su» clase y en vez de poner en juego algún tipo de habilidad para salvar la situación, me exige que, como Jefe de estudios, tome una medida disciplinar «ejemplar»..., ¿qué se puede hacer, si piensa que su tarea es dar «bien» su materia y ya está?

Asesor: Por eso insisto en hablar con el resto del profesorado de los distintos departamentos, para que se empiecen a tratar estos temas y situaciones; desde la responsabilidad de cada uno puede ser, quizá, más difícil. Sin embargo, dentro de una sesión de trabajo entre compañeros, analizando los conflictos, sí se podría trabajar de otra manera.

J. E. Adjunto: Perdona si interrumpo, pero acabo de conseguir que tengamos hoy una *reunión con el departamento de Geografía e Historia* a las 11:30 horas y con el de *Física y Química* a las 12:20 y mañana, a las 11:30, con los *compañeros de 3º de ESO*.

Asesor: De acuerdo, quedamos aquí en el despacho de jefatura de estudios y, cuando acabe la reunión, me acompañas, por favor, a los departamentos, y una vez que comentes la finalidad de mi presencia me puedes dejar, si estás de acuerdo. Mañana vendré a la reunión con los de 3º de ESO.

J. E. (ESO): Me tengo que ir, que tengo clase. Me quedo con muchas ganas de comentarte situaciones, pero luego en la *reunión* de trabajo **con los tutores de ESO** las comentaré.

Asesor: Si no hay otra cosa que comentar, por mi parte, cerramos la reunión.

Anotaciones: A partir de este momento observo que el **J. E.**, con cierta precipitación, le anuncia al **Trabajador social** que a las 11:30 tiene una reunión con el **Prof. PT** y con **un Profesional PA «convivencia escolar»³⁰⁶**, para ordenar el horario de **Prof. PT**. En esa reunión tenía que concretarse la tarea de esa Profesora. Me quedo sorprendido de que, a estas alturas, siguen viniendo profesionales, algunos de los que no sé nada, incluso después de la reunión de coordinación que se mantuvo con la administración territorial precisamente para evitar esto. En otro momento, observo el interés por parte de la **Secretaria** de saber en qué departamento se iba a informar del plan de trabajo, para asistir y enterarse de la propuesta. Es curioso, ya que ella fue la primera profesional con la que contacté para contarle la iniciativa, por lo que pensaba que ya la conocía. Si no hubiera sido por otros contactos que tuve que poner en marcha, a partir del contacto que mantuve con ella, la iniciativa hubiera quedado parada. Está claro que, como elemento de enlace con el centro, no funcionó, aunque en su momento me comentó que ya le había trasladado al equipo directivo la propuesta de trabajo.

Martes 12/ene. - 10:15 horas

**Conversación Informal con el Profesor de
Apoyo Especialista en Pedagogía Terapéutica**

Trabajador social: Mira, no conoces al **Prof. PT**³⁰⁷; es el nuevo profesor que han enviado al centro.

Asesor: Tu cara me es conocida, seguramente nos conocemos.

³⁰⁶ Nombre simulado, que correspondería al ya citado programa institucional que desplegaba una serie de acciones de promoción de la «convivencia escolar».

³⁰⁷ Profesor de apoyo especialista en Pedagogía Terapéutica enviado por la administración para trabajar los problemas de conducta del alumnado.

Prof. PT: Sí, yo a ti te conozco de formación, porque fui asesor de Centro de Profesores y estuve en una charla que diste sobre asesoramiento. Ando hecha un lío, todavía no he cogido alumnos y me han dicho que va a venir **Profesional PA «convivencia escolar»** para hacer un análisis del centro y decir qué cosas puedo hacer.

Asesor: ¡A ver! ¿A quién te refieres? ¿No será el **Orient. EETC**³⁰⁸ que viene, además, con una tarea de diagnóstico de alumnos?

Prof. PT: A mí me han informado, en la *unidad técnica de la administración territorial*, de que viene para hacer un diagnóstico del centro, que forma parte del programa «contra la violencia escolar». Es una persona particular, profesor de la universidad que no pertenece a ningún equipo de la administración, y no sé qué plantearle, porque no sé aún en qué centro estoy, qué se necesita... No veo, en principio, tantos problemas de disciplina... Lo que sí he observado un poco es el trabajo del aula: alguien hablaba con términos como «megápolis»... Lo que pienso es que esos términos, a este alumnado, no le dicen nada. Pienso que podría trabajar con no más de tres alumnos al mismo tiempo, en torno a algunos proyectos, como el *periódico del centro*... y desde ahí incorporar instrumentales... algo así.

Trabajador social: Creo que deberías ir a la reunión con algo pensado, porque si no **J. E.** va a empezar a insistir en que cojas alumnos y acabará con cualquier proyecto que quieras hacer.

Asesor: Si quieres que te ayudemos a pensar juntos, cuenta conmigo. Entiendo que es necesario que tengas una cierta idea de lo que quieres; aunque es importante, también, que te enteres qué te puede aportar el **Profesional PA «convivencia escolar»** y cuál es su tarea. Se podría, igualmente, llevar a cabo un trabajo con alumnos en el que sean ellos los que tomen algún protagonismo en mediación en conflictos, etc. Pero, en fin, creo que te estamos abrumando.

Anotaciones: Al entrar al despacho del departamento de orientación, me encuentro con el **Prof. 1 (comp.)**. Le saludo y le comento con humor: «Luego tenemos la reunión de trabajo con los compañeros, así que, a empujar». El **Prof. 1 (comp.)** responde: «Lo siento, pero ése es tu problema. Tú eres el responsable, tú sabrás cómo lo haces» (entiendo que manifiesta una cierta competencia de liderazgo, que tengo que abordar urgentemente para disiparla, aunque aún no sé cómo).

Martes 12/ene. - 11:30 horas
Reunión en el Departamento de
Geografía e Historia

J. E. Adjunto: Vamos en primer lugar al departamento de Geografía e Historia, que funciona muy bien y que han mostrado interés por la propuesta. Además, tienes muy buena prensa allí, porque cuando les he dicho quién eres, algún profesor me ha dicho «Ah, si es ese **Asesor**, entonces sí voy».

Asesor: Como ya os ha comentado **J. E. Adjunto**, estamos con la idea de promover, con el acuerdo de los **tutores del primer ciclo de la ESO** y de cada uno de vosotros –a ello responde esta reunión–, un debate entre compañeros para analizar las situaciones de conflicto que se presentan en el centro (*después de explicar mi procedencia, formación, experiencia, describo de forma global el plan de trabajo*).

Prof. Bachillerato. 1: Esta actividad la veo muy interesante, ¿se podría hacer a una hora que nos conviniera?

³⁰⁸ Orientador de un Equipo Especializado en Trastornos del Comportamiento.

Asesor: El horario es decisión vuestra, así que es cuestión de que os pongáis de acuerdo y que lo habléis con el **J. E.**

Anotaciones: Se observa una sintonía con la propuesta y salgo de la reunión más tranquilo. El resto del profesorado no hizo otras intervenciones en voz alta, pero manifestaban aprobación. Al salir de la reunión el **Prof. 2** me dice, aparte, que quería hacerme llegar el acuerdo que tanto su compañero (**Prof. 1**) como él, tenían con la propuesta, y que en su día no me lo manifestaron, pero quería hacerlo ahora. Por otra parte, sé que el **Prof. 1** y el **Prof. 2** tienen mucho prestigio ante el **Responsable AA**, y a mí me perciben como dependiendo de la jefatura del citado Responsable.

Martes 12/ene. - 12:30 horas
Reunión en el Departamento de Física y
Química

Asesor: Buenos días, como os ha comentado el **J. E. Adjunto**, sabéis que formo parte de un proyecto de trabajo de apoyo al centro para abordar situaciones de conflicto... *(Me presento, comento mi procedencia profesional y paso a describir el plan de apoyo mostrando una visión general y facilitando a casa uno una copia del material de trabajo... La exposición es interrumpida una y otra vez por algunos profesores con intervenciones como las que aparecen a continuación).*

Anotaciones: Al entrar al departamento observo a uno de los profesores de cierta edad pero con espíritu jovial –**Prof. Bachillerato. 2**– pegando en folios, con especial deleite, recortes de prensa que, según pude observar, se referían a la situación de violencia que se vivía en el Instituto.

Prof. Bachillerato. 3: Bueno, pero esto que nos comentas es un rollo teórico... Porque nosotros no queremos teoría. Ya está bien, nosotros somos muy prácticos, y queremos cosas que nos sirvan. Además, aquí, cuando hablas de metodología, no aparecen cosas como establecer un reglamento interno que quede muy bien definido y que sea ejemplar. Aunque ahora suene mal, a mí me gusta la represión, aunque esté mal decirlo..., a la *mínima de cambio, de patitas a la calle*. Yo creo en la selección..., y aquellos chavales que no estudien, a la calle. Fíjate con qué pena algunos chavales han pasado a tercero de ESO, cuando ellos habían querido pasar al Bachillerato de antes. Lo que hace falta es cambiar las leyes. Esto de la LOGSE es una perdición, y, si no, dime tú, esto de la atención a la diversidad *(todo este discurso lo expresa de una manera acalorada y sin dar lugar a que se pudiese plantear alguna respuesta)*. (...) Las adaptaciones curriculares..., eso no sirve... Yo lo que quiero es dar mi clase y no tener que preocuparme por otras cosas... Por lo menos, me gusta eso de que no seas del Centro de Profesores, porque, si lo fueras, ni te escuchaba.

Prof. Bachillerato. 4 *(Al principio con cierta jocosidad)*: Aquí lo que hace falta son porras eléctricas, como pasa en Inglaterra *(después de manera más acalorada y asertiva)*, y aplicárselas al alumnado, excepto al que tenga problemas de corazón..., y se acaba con esta historia. Aunque la verdad es que nosotros no tenemos problemas; yo desde el primer momento me pongo borde, y al que se mueva, le transmito que le saco los hígados..., y conmigo no hay problemas. Nosotros no trabajamos con el grupo de secundaria, sólo hacemos las guardias; si hay algún problema, al principio nos enfrentábamos, pero al final pasamos, no queremos saber nada. Porque yo tengo derecho como profesor a que no se me insulte, ni se me amenace... Las cosas que pones en este material no se refieren a este centro (consideraba el centro formado sólo por los alumnos y profesores de bachillerato), se refieren a los de secun-

daria. Esto que señalas está bien y seguramente, como el año que viene tendré que ir a otro centro (profesor de reciente terminación de la carrera y destinado como interino en el Instituto), me podría ser útil, si es otro centro más violento. Ahora, si yo lo pasara mal, seguro que otros profesores estarían ya en el cementerio..., yo sé cómo tratarlos... Cuando estudié la carrera e hice la oposición no trabajé el tema de cómo disciplinar a los alumnos. Yo soy químico y me gusta la química, y quiero enseñar química y ya está...

Prof. Bachillerato. 2³⁰⁹: Veo aquí que pones «borrador del plan de actuación con el IES...», y esto no es el IES... Nuestros alumnos son los de Bachillerato, que no es lo mismo, y no presentan estos problemas, y me extraña que, si has hablado con la «junta directiva» (*se refiere al equipo directivo, aunque utiliza términos anteriores a la Reforma*), no sé cómo no te han informado...

Prof. Bachillerato. 5: Porque ¿tú no tendrás nada que ver con la unidad técnica de la *administración educativa territorial*) o con el centro de profesores? ¡Ah!... porque, si no es así, tienes un punto a favor...

Prof. Bachillerato. 6: Aquí lo que hace falta es un cambio de leyes, y, si no, fíjate cómo está España. ¡Cómo vamos a acabar! Lo que no se puede hacer es que el profesorado del otro pabellón (*se refiere al lugar donde están las aulas de la ESO*) apruebe a los alumnos en ciencias naturales porque han cuidado un jardín, y que lleguen aquí (*se refiere al pabellón de Bachillerato*) sin saber leer y escribir...

Prof. Bachillerato. 7: El otro día encerraron a una alumna en clase... La pobre lo pasó mal... Pero nosotros, ¿qué podemos hacer? ¡A ver!

Asesor: (*Intento comentar las afirmaciones planteadas, a veces con la ayuda complaciente y algo paternalista del Prof. Bachillerato. 1, que les dice a los demás que me dejen responder.... Paso a responder algunas cuestiones desde una actitud conciliadora y demostrando, con el material que les facilito, la visión de trabajo práctico que incorpora, referido a situaciones típicas del centro. Se inicia un cierto diálogo al final, pero suena el timbre y termina la reunión. Les informo de que el material estará en Jefatura de estudios. No creo que ninguno tenga interés en participar...*).

Martes 12/ene. - 15:15 horas
Reunión informal con el Profesional PA
«convivencia escolar»

Profesional PA «convivencia escolar»: Tuve una reunión con el **Responsable AT** y con otro **Segundo Responsable**. Soy del programa de «convivencia escolar», además de psicólogo y ex profesor de la universidad, porque he dimitido... Quisiera que colaborásemos; yo haré un diagnóstico de la institución, entrevistando a padres, profesores y alumnos, y luego devolveré al profesorado lo diagnosticado... Yo creo que lo que pasa es un problema de actitudes. Por cierto, **Asesor**, me ha gustado mucho el ejemplo que has puesto sobre actitudes para la primera sesión (*se refiere a la primera reunión de trabajo mantenida con los tutores de ESO, en la que estuvo presente, sin que previamente se me hubiera informado*), y sobre habilidades de gestión de clase.... Yo me he encargado habitualmente de los módulos de formación del programa de «convivencia escolar» y tengo experiencia de trabajo en estos contextos. Si me das tu teléfono, buscamos un momento de reunión, porque ¿tú no puedes venir el jueves, verdad? Bueno, pues ya te llamo.

Asesor: De acuerdo, cuando tú quieras nos vemos. Ya conoces el plan de apoyo, lo tienes en el material que has recogido en la reunión de trabajo con los **tutores de ESO**. Por otra parte, soy un convencido de la necesidad de la coordinación. Si elaboras un diagnóstico de la institución, me gustaría conocerlo.

³⁰⁹ Portavoz del profesorado en el reciente «encierro» y uno de los interlocutores con la administración en cuanto a las reivindicaciones de dicho colectivo.

Miércoles 13/ene. - 10:15 horas

**Reunión con el profesorado de
tercer curso de la ESO**

Anotaciones: que está lleno de periodistas, otros profesionales de la prensa, un profesor con un parte de faltas, gente que entra y sale, uno de los **J. E.** avisando a un alumno de que lo llamarían de la prensa... El director, me dice el **J. E.**, que no está, que le han requerido las «altas jerarquías».

Asesor: El objetivo de la reunión es presentar el trabajo que estamos desarrollando con los **tutores de ESO** (1^{er}. Ciclo) y al que, si lo consideráis oportuno, podríais incorporaros... (A continuación, les presento el Plan de apoyo y la planificación de las sesiones, siendo interpelado con cuestiones como las siguientes...)

Prof. 3º ESO. 1 (muy alterado): A mí no me tienes que decir nada, eso es para el equipo directivo... El otro día, porque tuve que hacer unas entrevistas y dejé al alumnado unos minutos fuera, se me dijo que en este centro eso no se podía hacer. Esto que nos dices, trabájalo con el equipo directivo y no con el profesorado... ¿Están asistiendo a las reuniones? ¿Se están enterando? Porque todo esto que tú nos dices ya lo sabemos los profesores....

Prof. Bachillerato. 9 (alterado): Con esto que dices en el «método de picas» no estoy de acuerdo, porque creo que la fase tercera no puede solucionarse así. (...) Yo lo que creo es que necesitamos un seminario para nosotros (esto último me lo comenta aparte, al final del reunión), para la atención de nuestra salud; me lo ha dicho un psiquiatra, y yo estoy de acuerdo. Todo esto que comentas está bien. Yo ya lo he hecho en otras ocasiones. El problema es cuando la situación se deteriora tanto y nos desborda. En estos momentos, lo mejor es un seminario de salud para los profesores...

Prof. 3º ESO. 2: Aquí, es que no se puede hacer nada, esto que dices está bien, pero fíjate en la compañera que quiso hacer algo, y ya ves. Esto es cosa del equipo directivo...

Prof. 3º ESO. 3: Esto ya lo hemos estado haciendo nosotros y no sirve de mucho...

Miércoles 13/ene. - 11:15 horas

**Reunión con el Profesor de Apoyo de
Pedagogía Terapéutica**

Prof. PT: Me tienes que ayudar. Estoy desesperado. Esta noche no he podido dormir, entre lo que veo aquí en el centro, entre que no encuentro pautas... y mi preocupación por empezar ya con algunos chavales... Te cuento, esta mañana vengo al centro y el **Prof. 3 (comp.)** me dice: «Ahí tienes a **Antonio**³¹⁰, que ha salido de la clase y se ha ido al patio, dile que venga»; le digo que por qué tengo que ir yo, que se acercara ella o que hablase con el profesor de guardia... Pero, en fin, no sabiendo muy bien cuál es mi misión, me fui a por el chaval, que estaba con otros, y me presenté. En principio, me contestó con grosería y me dijo que estaba jugando a las cartas con unos colegas y que no quería ir a clase. Al final, me reta y me dice que si quiero jugar con ellos; le digo que sí, pero en la clase; me dice que quiero engañarlo, pero después de un tira y afloja consigo que se venga al aula de compensatoria a jugar a las cartas. Me dice que si podemos dedicarnos a eso otro día y le digo que sí, aunque, a cambio, tendríamos que trabajar un poco; así acabó la hora de compensatoria y se fue a su aula. Una vez en su aula, armó un altercado sonado y me llaman para hablar con él; consigo hacerlo e intervengo ante un

³¹⁰ Nombre supuesto de uno de los alumnos que genera más problemas de disciplina en el centro.

intento de romper un folio de un compañero. Consigo calmarlo, pero me encuentro sola. El profesor, todo rígido, está como una estatua, y lo único que hace es ir después al jefe de estudios para hacer un «parte de faltas» y decir que la madre de uno de los alumnos, a los que empujó al salir, le va a poner una denuncia al chico. A mí me dice: «Como habrás observado, yo no he hecho nada, no me expongo a que me pegue el chaval...». A lo que respondo: «Pero si yo no mido ni metro y medio. ¡Mira, o estamos todos a una, o yo no hago nada!». Por otra parte, **Antonio** tiene un nivel bajísimo, no sabe ni escribir su nombre bien. Pienso que hay que hacer propuestas de trabajo y establecer normas de comportamiento muy distintas a las del resto. Por ejemplo, quiere fumar en clase y yo creo que lo necesita... Por otro lado, había pensado pasarle un protocolo al profesorado para establecer unas normas comunes para trabajar con el alumnado, tanto cuando esté conmigo como con ellos...

Asesor: *(Aparte de reconocerle sus habilidades y resaltar su entereza ante situaciones tan difíciles, traté de comprender sus circunstancias, manifestándole que encontraríamos el modo de presentar una propuesta adecuada. Para eso, que contara conmigo. También le apunté que el referente profesional de apoyo para él era el departamento de orientación, el **Orient. EETC**, y posiblemente el **Profesional PA «convivencia escolar»**. Eso era al menos lo que se me había informado desde el centro. Yo, no obstante, le daría todo el espacio que necesitara en las reuniones de trabajo que teníamos con los tutores y, además, podríamos tener momentos para organizar su trabajo, que lo entiendo como de «acompañamiento» personalizado a determinados alumnos. No sabía si la opción era hacer un grupo con ellos..., quizás, mejor, grupos en torno a tareas y proyectos distintos en cada caso. En cuanto a lo de pasar un protocolo, le transmití que yo era más partidario de que tuviera encuentros personales con cada uno de los tutores).*

Jueves 14/ene. - 10:00 horas
Conversación telefónica con el Técnico de la
Administración Territorial

Técnico AT: Buenos días, **Asesor**, te llamaba para conocer cómo te había ido el martes en el Instituto.

Asesor: Te has adelantado, te iba a llamar yo. Ahora te cuento; no obstante, estoy algo defraudado por el hecho de que hayáis enviado a otra profesional de un programa de una empresa privada, contratada por la administración, dando codazos por abrirse sitio y ganarse su sueldo, promoviendo «otra» intervención añadida, *contribuyendo a más locura en la institución. Tengo la sensación de que, lo que se va tejiendo desde el Instituto, se va destejiendo desde otros lugares.* Pretende hacer un diagnóstico previo, algo que ya se ha hecho por todos los que estamos apoyando a la institución y que en su día ya comentamos en la reunión conjunta que tuvimos en la unidad técnica de la administración territorial y contando con la presencia y el acuerdo del equipo directivo; hacerlo de nuevo me parece inadecuado. Ahora estamos en el momento de desarrollar actuaciones con el profesorado. Aunque nos mantenemos en continua revisión, no podemos someter al centro a un desembarco de profesionales, cuestionarios, entrevistas, etc. Pero, en fin, dado que estamos en este momento tan delicado, no quiero seguir poniendo inconvenientes, y aunque tengo tentaciones de tirar la toalla, por ahora aguanto... La imagen que se daría sería horrible y sería un mal ejemplo profesional de falta de compromiso con el centro. Pero ¡qué quieres que te diga, lo estáis poniendo cada vez más difícil! *(A continuación le comento aquellos detalles más significativos del estado de desarrollo del plan de apoyo, con la idea de que cada vez haga más suyo este trabajo y que pueda mediar con el **Responsable AT**, aspecto que creo que se va consiguiendo y que ayudará a contener el «torrente» indiscriminado de apoyos).*

Técnico AT: Entiendo perfectamente lo que me planteas; pero esta profesional (se refiere al **Profesional PA «convivencia escolar»**) ha venido enviada desde arriba. Nosotros no hemos podido hacer nada. Yo ya se lo he dicho a mi jefe, advirtiéndole incluso de que era una empresa privada, que haría un diagnóstico y un trabajo de reflexión y apoyo con el profesorado, y que eso lo llevabas tú y que te podrías hartar. Pero tampoco yo lo he podido evitar. Además, como vienen de la empresa pri-

vada, tratarán de cobrar su trabajo y difícilmente se someterán a los criterios que nos puedan convenir a nosotros, como recursos públicos. ¡En fin, qué quieres! Yo estoy animando la idea y quiero hablar con el **Inspector**, para que sea él quien coordine los recursos del centro, ante este «galimatías». Sé también, por lo que me cuentas, que se pueden quemar algunos de los buenos recursos, como es el caso del **Prof. PT**.

Asesor: Estoy de acuerdo con lo que dices; me preocupa que el **Inspector** tome las riendas, porque no ha mostrado hasta ahora mucho criterio sobre intervención institucional. Procura hablar con él; al mismo tiempo, pienso que su papel debe estar más en la sombra, dándole cobertura al equipo directivo y no sustituyéndolo en sus decisiones, como ya ha sucedido en algunas ocasiones.

Lunes 18/ene. - 13:15 horas

**Conversación telefónica con el Orientador
del Equipo Especializado en Trastornos del
Comportamiento**

Orient. EETC: He trabajado con el **Profesor de apoyo de pedagogía terapéutica**, con el **Profesional PA «convivencia escolar»** y con el **Trabajador social**... El profesor de apoyo se hará cargo de unos cinco casos de alumnos más problemáticos y de una clase de 2º curso de ESO a la que ella apoyará con algunos programas de prediversificación, y donde disminuirá el número de profesores... El **Profesional PA «convivencia escolar»** llegó mandada por la Dirección General de Centros del MEC y por un **Segundo Responsable** de la Administración Territorial. Forma un equipo con otro psicólogo. Su campo es la psicología social, y da la casualidad de que han estado en el programa de «promoción de la convivencia escolar», pero su especialidad es psicología social; por eso, yo le he indicado que se podrían dedicar a hacer un estudio del contexto y organizar lo que pudiera ser una escuela de padres. Me comunican que **Antonio** (nombre supuesto), el alumno conflictivo, pegó el viernes una profesora embarazada, y he recomendado su expulsión y la reescolarización. Por otra parte, **Luis** (nombre supuesto), el otro alumno reescolarizado, ya está creando problemas en el otro centro, y ya sugerí que se llamase a la policía municipal para evitar que se apoyara en los amigos del barrio... Así están las cosas.

Asesor: Es evidente que somos muchos los profesionales que estamos interviniendo, y seguramente también tú ves, como yo, la necesidad de coordinar actuaciones. Por ejemplo, las actuaciones de los nuevos profesionales como el **Profesional PA «convivencia escolar»**. ¿Qué te parece si nos vemos y tratamos esto despacio?

Lunes 18/ene. - 13:30 horas

**Conversación telefónica con el Responsable
de la Administración Autonómica**

Responsable AA: Ya se ha aprobado que sea la **Fundación «X.....»** la que apoye al Instituto. Te lo digo para que lo tengas en cuenta y se promueva su coordinación desde el centro. La semana que viene yo hablaré con el **Director** y le diré al **responsable de la Fundación** que se ponga en contacto contigo.

Asesor: (Le comenté brevemente la situación del plan de apoyo con el centro. La lentitud actual del proceso y cómo he ido promoviendo, con el **equipo de apoyo interno**, la necesidad de coordinar la actuación de la **Fundación «X.....»** desde las necesidades del Instituto).

Lunes 25/ene. - 11:30 horas
Reunión con el Departamento de
Latín/Religión

Prof. Bachillerato. 10 (*Jefe del departamento*): Dime cuál es tu experiencia, a qué te dedicas. Te lo pregunto porque lo que puedas plantear, que puede estar muy bien..., pero lo importante es saber si se puede llevar a la práctica. Dime si ha tenido éxito esto que me estás hablando en algún otro centro. Todo este material y la actuación que estás llevando con el profesorado de secundaria son paños calientes. En lugar de estar, en estos momentos, haciendo una identificación de los alumnos problemáticos y tomar medidas... Con respecto a lo demás, no es necesario hacer nada nuevo. El centro estaba y está muy bien. Ya estamos hartos de todos aquellos que diseñaron la reforma y que desde su despacho dijeron lo que tenían que hacer los otros. Me gustaría verlos ahora trabajando sobre aquellas cosas que dijeron que había que hacer. Yo quiero ser clara contigo y decirte que lo importante está en trabajar directamente con el profesorado, y no todo ese grupo de formadores que nos vienen a decir lo que tenemos que hacer. Te soy muy sincera, y te puedo comentar que, todo esto que nos estás planteando, no tendría lugar si el equipo directivo tomara las riendas del centro y adoptase las medidas disciplinarias que son necesarias.

Prof. Religión. 1³¹¹: Estoy totalmente de acuerdo. Los alumnos están ahora peor que nunca. Tú dices que has estado trabajando en primaria y con centros problemáticos... Verás que ahora, aquí, es muy diferente. Te aseguro que no te imaginas lo que es trabajar con estos alumnos. Hace años yo trabajaba en primaria y había alumnos con problemas, pero ni mucho menos esto que nos estamos encontrando. Ahora es muy difícil enseñar, y si estos alumnos no quieren aprender..., pues que no estudien y que no estén en el Instituto.

Prof. Bachillerato. 11: Este ejemplo que pones en el material, en el que los alumnos se ríen del profesor, es algo que sucede, y sucede porque no se toman medidas. Por ejemplo, ¿por qué no se le pide a cada alumno su carné, para poder entrar en el centro, y si hay alguien que no tenga el carné, de esta manera se le puede expulsar? Además, si cada uno tuviera el carné, no haría falta preguntarle por el nombre. Así no se guasearían del profesorado chavales que no son del Instituto. Se le mira el carné y ya está... Lo que está claro es que la reforma ha fracasado, ya lo dicen todo los profesores, y si tú tienes contactos con las personas que toman decisiones, diles que esto ya no funciona, que lo sabe todo el mundo y que internacionalmente ya se conoce que esta LOGSE no funciona.

Anotaciones: Saliendo ya de la reunión, esta profesora me comenta en el pasillo...: «Perdona si hemos descargado en ti todo el malhumor, pero la sensación de incomodidad que tenemos es real, es así. Al profesorado no se nos hace caso y nos sentimos muy poco valorados por la sociedad, esto ya no es como antes».

Prof. Bachillerato. 10: Ahora que ha dimitido la Ministra (Esperanza Aguirre), que vive cerca de mi casa, le voy yo a comentar las decisiones absurdas que ha tomado, al no echar abajo la reforma y plantear medidas que no han tenido que ver con lo que el profesorado quiere. Estamos hartos de decir que esta reforma ha fracasado y que no sirve.

³¹¹ No forma parte de la plantilla de la administración; es enviada por el Episcopado.

Anotaciones: es preciso saber que el departamento de lenguas clásicas ha sido uno de los más «castigados» por los nuevos planes de estudio de secundaria y bachillerato, con la consiguiente pérdida de prestigio en la institución, de lo que se culpa a la reforma LOGSE.

Asesor: *(mi presencia en la reunión consistió en ir describiendo las características del trabajo con el profesorado de secundaria, pero tuve que interrumpir bastantes veces, ante los continuos comentarios del profesorado, que ya he descrito. Intenté en varias ocasiones responder a las cuestiones planteadas).* Soy un profesor y tengo experiencia en estos temas..., pero nada tengo que ver con la planificación de la reforma ni tengo ninguna capacidad de influencia para que ésta se cambie. Sí considero que ha supuesto un gran logro social el incorporar a un mayor sector de la población a la educación. Esto significa y requiere un ajuste en donde el profesorado tiene que poner en práctica nuevas actitudes y habilidades. Estoy aquí con vosotros porque entiendo que, desde mi tarea, no puedo «escurrir el bulto» y tengo que apoyar el trabajo que se realiza en estos centros. Nadie me ha obligado a ejercer esta tarea en centros como éste, con especial problematicidad, pero considero que forma parte de mi tarea profesional...

Lunes 25/ene. - 12:30 horas
Reunión con el Departamento de
Ciencias Naturales

Asesor: Buenos días *(me presento)*, soy **Asesor** y llevo trabajando desde el mes de noviembre en vuestro Instituto, desarrollando una actividad de apoyo al profesorado en el estudio de situaciones conflictivas cotidianas. Si me lo permitís, expondré el material que estamos utilizando, y creo que será la mejor manera de que valoréis, si os interesa o no, la posibilidad de incorporaros a un grupo de trabajo que se está constituyendo para seguir trabajando sobre estos conflictos.

Prof. Bachillerato. 12 *(Jefe del departamento):* ¿Sabrías decirme si esto que estás contando sirve de algo, si tiene algún éxito? Es más, yo preguntaría a algunos de este seminario que están trabajando contigo, que me den su opinión.

Prof. 1³¹²: Yo, que estoy asistiendo, considero la propuesta muy interesante y creo que nos está permitiendo hablar de las cosas que nos preocupan. El contenido es una mera excusa para llegar a acuerdos entre el profesorado sobre las situaciones de conflicto cotidianas. Yo valoro la actividad como algo muy positivo.

Prof. 7³¹³: Yo no asisto. Ya hace tiempo tuve la ocasión de trabajar de esta manera, cuando estaba destinada en otro barrio. Esto que dices es muy necesario. Yo ya lo conozco.

Prof. Bachillerato. 13: Las compañeras de Geografía e Historia quieren participar, y es que yo salgo una hora antes los miércoles, a las tres de la tarde, y me tendría que poner de acuerdo con ellas.

Asesor: La hora ya os comento que es cuestión vuestra, podéis poner la que os interese. Siempre que estéis de acuerdo. Con respecto a la utilidad de lo que estamos trabajando en secundaria, creo que es el profesorado quien debe hacer los comentarios, y, en esa línea, ya ha expresado su opinión el **Prof. 1**.

Prof. Bachillerato. 9 *(había asistido a la reunión mantenida con el profesorado del tercer curso de la ESO):* Perdona que haya estado corrigiendo ejercicios mientras hablabas, pero yo ya había hecho mi elección. Creo que es muy interesante lo que dices y, como sabes, algo de esto ya he hecho en el aula.

Anotaciones: El resto del profesorado siguió la sesión con atención a lo que se exponía, pero no hubo más participación.

³¹² Profesor tutor del primer ciclo de la ESO, profesor de un colegio de primaria del barrio en el que habíamos desarrollado, como asesor, tareas de apoyo.

³¹³ Profesora tutora del primer ciclo de la ESO.

Lunes 25/ene. - 13:30 horas
Reunión con el Departamento de Filosofía

Prof. Bachillerato. 14 (*Jefe del departamento*): Os presento al **Asesor** que nos va a comentar lo que está haciendo con el profesorado sobre las situaciones de conflicto del alumnado.

Asesor: (*Hago la presentación habitual y observó mucha atención. Es necesario destacar que este departamento no tiene apenas actuación en secundaria, su área curricular es de Bachillerato y COU, y parece, además, que no se implica mucho en las guardias. Comento, también, que estas ideas provienen de un pensamiento de origen social y de determinados autores que así lo exponen*).

Anotaciones: Observo con interés cómo el profesado de Filosofía comenta las características culturales de los orígenes del conflicto, y observo que su preocupación es fundamentalmente teórica, no lo relaciona, para nada, con la realidad de su trabajo directo en el aula: «Eso no es tarea suya».

Lunes 25/ene. - 14:30 horas
**Encuentro con el profesor de apoyo
especialista en Pedagogía Terapéutica**

Prof. PT: No sé qué hacer, me paso el día yendo y viniendo detrás de los chavales, cuando yo ya tengo realmente un plan de trabajo. Por ejemplo, **Fernando**³¹⁴ no viene o es expulsado sin que se me diga nada, con lo cual, la tarea que tengo emprendida no sirve para nada. Me has dicho que tienes material para elaborar programas de diversificación, déjame e intentaré elaborar una unidad didáctica para trabajar con estos chavales algún contenido curricular. Por otra parte, siento que estoy entrando en competencia con el **Orientador**, y mira que no tengo ningún interés, pero mis propuestas no son bien aceptadas, y, por otra parte, el **Orient. EETC** tampoco acaba de terminar los diagnósticos y no encuentro pautas concretas de actuación. Bueno, no sé qué voy a hacer.

Asesor: (después de brindarle mi ayuda, manifestándole que podríamos trabajar la situación con el **equipo interno de apoyo**, le animé a que continuara en su tarea, desarrollando las habilidades que tenía de relación con el alumnado, que eran muchas. Pensaba que esto le reportaría seguridad y que, de momento, no se veían otras opciones posibles).

Martes 2/febr.- 10:10 horas
Reunión con el Departamento de Música

Prof. Música³¹⁵: No puede ser todo a base de buena voluntad. Hay que tomar otras decisiones; tú sabes que durante nuestra clase no salen los alumnos del aula, y así es imposible trabajar con ellos.

Prof. Bachillerato. 15 (*Jefe del departamento*): Yo ya propuse en la Comisión de Coordinación Pedagógica que se tendría que diagnosticar a determinados alumnos y, si eran «caracteriales», buscarles otra ubicación, en otro centro que pudiera atenderles.

³¹⁴ Nombre supuesto.

³¹⁵ Profesor de un curso de la ESO. Asistía a las reuniones de trabajo con el **Grupo de trabajo de tutores de ESO (Grupo I de Formación)** contempladas en el plan de apoyo.

Prof. Francés: *(forma parte de este seminario, porque da algunas clases de música para completar horario. Asiste a la sesión y permanece callada, mostrándose en una actitud complaciente conmigo y con los compañeros...).*

Anotaciones: Recordemos que éste fue el profesor que dijo, en la reunión de presentación del plan de trabajo con los tutores de ESO, que quería saber si iban a ser útiles o no las reuniones de trabajo conmigo.

Asesor: *(después de hacer algunos comentarios sobre el prestigio profesional que se necesita como profesor, mantengo con ellos un intercambio agradable en el que se observa una cierta sintonía...).*

Miércoles 3/febr.- 10:15 horas
Reunión con el Departamento de
Educación Física

Prof. Bachillerato. 16: *(Jefe del departamento)* Bueno, ya conocéis al **Asesor**; quiere comentarnos qué se está haciendo con los compañeros de secundaria; vosotros dos ya lo conocéis *(se refiere a los otros dos compañeros que forman el departamento de educación física)*, dado que estáis asistiendo a las reuniones de trabajo...

Prof. Bachillerato. 17: Observarás que ya no me quedo a las reuniones con secundaria, pero es que se me hace tarde, tengo que llevar a mis hijos a practicar tenis. Mis hijos son buenos jugadores de tenis y tengo que llevarlos a entrenar; no obstante, mi hija, que estudia educación física y que le han mandado hacer un trabajo para la facultad, le he dejado el material que nos diste al principio para que se lo prepare, y me dice que está muy bien.

Este compañero *(se refiere a la Prof. Bachillerato. 16)* no está acostumbrado a lidiar con estos chavales, por eso está más desbordado. Siempre ha trabajado con los de Bachillerato; pero yo, que ya he estado en muchos institutos..., sé que esto luego se calma y no es tan grave. El otro día hice el tonto, porque ayudé a unos alumnos que saltaban la valla, y que ingenuamente creí que necesitaban ayuda, a darles unos bultos que contenían algunos televisores que en ese momento estaban robando del centro. Esto sale a colación del hecho de que está entrando y saliendo gente, saltando las vallas. Aunque creo que subir las vallas no es la solución. porque te entrarán por otro sitio y, además, se puede convertir en un cierto reto para los chavales del barrio para robar una y otra vez, precisamente por haber subido las vallas.

Prof. Bachillerato. 18³¹⁶: La verdad es que esto está muy deteriorado y yo me siento desbordada. Me están tomando el pelo continuamente. El otro día, durante el visionado de un vídeo que pusimos en clase, estaban con un mando a distancia que tienen en el reloj, cambiándome continuamente el vídeo. Entiendo que es muy difícil dar clase con estos chavales.

Asesor: Sé que es difícil trabajar con estos alumnos, y mi experiencia, durante muchos años de trabajo como profesor y como director de un centro en el barrio.....³¹⁷, me permite hacerme una idea de la dificultad que esto supone. No obstante, tenemos que pensar en actuaciones que nos ayuden a afrontar la situación, si no, nos superará. En esta línea está la propuesta que estamos desarrollando con los compañeros sobre los conflictos del centro. Sabéis que podéis acudir a las sesiones que se llevan a cabo, como posteriormente las que se desarrollarán con todo el centro. Me han contado que lo de la subida de la valla se está agilizando, aunque no tengáis excesivas esperanzas en que eso arre-

³¹⁶ Profesora de un curso de la ESO. Asistía a las reuniones de trabajo con el **Grupo de trabajo de tutores de ESO (Grupo I de Formación)** contempladas en el plan de apoyo.

³¹⁷ Barrio conocido por su especial conflictividad social y escolar.

gle el problema. Entrarán por debajo o por cualquier otro sitio; hay que buscar, además, otras soluciones desde dentro, consiguiendo acuerdos y adoptando posiciones comunes.

Prof. Bachillerato. 16: Algo habría que hacer con estos chicos (*mostraba un semblante totalmente abatido y desganado, con muy poca energía para afrontar situaciones de este tipo*), habría que escolarizarlos en otros centros, en otros sitios que se les pudiera atender; aquí ya es imposible, y no nos dejan trabajar. Perdona, pero quería comentarles, además, un comunicado que nos ha llegado desde la jefatura de estudios. Así que, gracias por tu visita, y hasta pronto.

Miércoles 3/febr. - 11:15 horas
Reunión con el Departamento de
Lengua y Literatura

Asesor: Me presento, ya sabéis que soy orientador de un Instituto y que, en virtud de un convenio de colaboración entre el MEC y la Comunidad Autónoma, estoy desarrollando un trabajo de apoyo al profesorado en temas de análisis de conflictos... (*presento las características generales de la actuación en el centro y comento el desarrollo hasta estos momentos del trabajo con el profesorado de secundaria, invitándoles a participar en un proceso posterior, que se iniciará a partir de febrero, de participación de todo el profesorado que quiera. Después de mi exposición se abre un turno de consultas y opiniones...*).

Prof. Bachillerato. 19 (Jefe del departamento): Esto que nos cuentas no tiene que ver con nosotros. La solución es fácil: aplíquese el reglamento de régimen interno, y aquel chaval que no cumpla las normas se le echa... y ya no necesitamos aprender ningún otro procedimiento que no sea el enseñar como siempre lo hemos hecho hasta ahora. Yo no digo segregarlos, pobrecitos, pero sí que se les lleve a un centro especial y que se trabaje con ellos. Nosotros no tenemos ningún problema. Si hay algún profesor que tiene algún problema, y no te digo que no los pueda haber, le podrá ser útil esto que nos estás diciendo, pero aquí no lo necesitamos. Yo enseño mi materia, Lengua, y si tienen dificultades, pues bien, me adapto a ellas. Pero si tienen otros problemas, que vayan a otro sitio y que les ayuden.

Prof. Bachillerato. 20: Esto pasa porque no se toman medidas. Lo que tenemos que hacer es adaptar el reglamento de régimen interno y aplicarlo, así de fácil. Sistemas para engañar a la ley, ya lo haremos nosotros, ya lo hemos hecho en muchas otras ocasiones. La podemos ir modificando como nos interese; mientras esta ley no se cambie, podemos expulsar a aquellos que nos interese. Elaborar un reglamento de régimen interno que nos interese y solucionar todos estos problemas. Mientras esto no se haga así, no le veo solución y para qué otro curso de formación... Yo ya sé lo que tengo que hacer y el problema no lo tenemos los profesores, el problema es de la sociedad, que lo arregle ella.

Prof. Bachillerato. 21: La culpa no la tiene el profesorado, o ¿es que vamos a pagar los trastos rotos de todo lo que no hace esta sociedad?... Además, después de tanto tiempo que has estado sin dar clase, porque en cinco años las cosas han cambiado mucho, yo te digo que no sabes realmente lo que pasa en las aulas. (*Les había comentado que era orientador y que mi trabajo no consistía, en estos momentos, en trabajar con el alumnado en las aulas, sino que mi trabajo base era el de apoyar al profesorado y, coherentemente con esa tarea, se entendía la razón por la que estaba en el Instituto. Lo que no significaba que, en aquellas actuaciones conjuntas pactadas con un profesor y referidas a un determinando alumnado, yo colaboraría con el mayor interés*).

Prof. 4³¹⁸: Yo no tengo ningún problema. Es necesario que el profesor tenga carácter y, si no lo tiene, que se vaya. Un día me llegó **Antonio**³¹⁹ creyendo que me podía tomar el pelo, y se dio cuenta de que a mí no podía torearne; de esta manera se arreglan los problemas, y que cada uno se las ventile como

³¹⁸ Profesor tutor del primer ciclo de la ESO, antiguo director de uno de los colegios de educación primaria del barrio.

³¹⁹ Nombre supuesto.

pueda. Me parece muy bien que te pidan algo de lo que nos cuentas, si alguien necesita ayuda, de cualquier tipo, se la podrás prestar, pero nosotros no la necesitamos. Me hace mucha gracia eso que dices de negociar con el alumnado, ¿Qué es lo que hay que negociar con el alumnado? Yo les digo qué es lo tienen que hacer y basta.

Asesor: Lo que haces con el alumnado en esa relación es tratar de vencer, pero no de convencer, y si estamos en una institución educativa, creo que eso de convencer es útil. Además de ser más práctico. Ese alumno, en cuanto pueda crear un problema, si no es contigo, con otro profesor, ante el que se sienta que puede ganar, lo hará; además, creo que desde ahí es muy difícil construir centro.

Prof. 6: A mí sí me parece útil lo que está planteando el **Asesor**, además, como está señalando es algo para trabajar voluntariamente (...); el que quiera ir que vaya y el que no que no vaya. Por otra parte, sabemos que los alumnos de secundaria de hoy pasarán a Bachillerato mañana y los tendremos de una u otra manera.

J. E. (ESO): Entiendo que las situaciones que aparecen en el centro son de suficiente complejidad, como para no negar que tenemos dificultades con los chavales; y aunque exista un reglamento de régimen interno, entiendo que eso no soluciona todas las situaciones.

Asesor: *(aludo a la idea de la prevención y a la sugerencia de no dejarlo todo hasta que el conflicto tenga difícil solución, sino que se pueden llevar a cabo otras medidas como las que comento, que estamos trabajando en secundaria, para prevenir estas situaciones. Observo una actitud por parte de algunos profesores no sólo de negación, sino también de adhesión a un cambio de las leyes actuales y de la sociedad en general, pero no sintiéndose partícipe de ese problema. En la expresión de dos profesores de lengua, observo rigidez, malhumor y un planteamiento bastante rígido y cerrado, sin querer reconocer ninguna acción por su parte para mejorar la situación. Los problemas siempre dependen de otros: del equipo directivo, de la sociedad..., aspecto que es compartido por el jefe del departamento y por el profesor de secundaria Prof. 4.).*

Viernes 5/febr.- 10:15 horas
Reunión con el Departamento de Tecnología

Asesor: Como he hecho con el resto de los departamentos, mi intención es presentar la tarea que se está haciendo con el profesorado de secundaria, y, por tanto, que estéis informados de primera mano, así como comunicaros la posibilidad de participar en la actividad de trabajo de reflexión con todo el centro sobre nuestros conflictos cotidianos... *(Sigo el planteamiento habitual de presentación sobre mi experiencia y el trabajo realizado en el contexto del barrio, con las distintas unidades administrativas y con el resto de departamentos; a continuación, se inicia un debate al respecto).*

Prof. 3º ESO. 2: Pienso yo... ¿No habría otros centros donde pudieran atender a estos alumnos? Aquí es inútil; en Tecnología *(señalándome un texto)* es imposible que sigan las clases, y hacen que sea imposible el trabajo de los demás. Sé que va contra la ley, pero aquí lo único que hacen es estorbar. Es verdad que con los profesores de compensatoria algo se ha notado... Sé que va contra la ley, pero pienso que se debería hacer algo, lo de la Garantía Social es algo más cercano. Puesto que no pueden seguir el ritmo de la clase de Tecnología... ¿por qué no se los lleva el profesorado de compensatoria fuera del aula? Además, ellos mismos quieren irse con sus amigos de compensatoria, y que allí jueguen al parchís o a lo que se les ponga...

Prof. F.P. 2: Pienso que la solución puede que no esté en llevarlos a otro centro, sin embargo, según la experiencia que tenemos los profesores, los recursos actuales y nuestra preparación..., no estamos haciendo una labor que permita integrar a este alumnado...

Conserje. 2³²⁰: Buenos días, que dice el **Inspector** que no se vaya sin hablar con él... *(Parecía más una orden que una demanda, o al menos se entendió así, según el mensaje del conserje).*

³²⁰ Conserje del Pabellón de ESO (las aulas y servicios de educación secundaria estaban situados en un pabellón anexo al edificio principal, que era el que existía «desde siempre»).

Prof. F.P. 3: Pero si estos alumnos no son rentables para el Estado... Estos chavales salen más caros que los normales, para qué gastar tanto esfuerzo en ellos...

Anotaciones: Me quedo perplejo ante la afirmación de **Prof. F.P. 3**, que es, además, una persona joven; no tendrá más de 28 años.

Lunes 8/febr.- 11:15 horas
Reunión con el Departamento de Dibujo

Prof. Bachillerato. 22 (*Jefe del departamento*): Quiero que me digas qué soluciones aportas, y si en algún centro en el que hayas estado has podido solucionar algo, es decir, has obtenido resultados, porque creo que has ido hablando por todos los departamentos y te ha ido mal, según me han dicho. Yo no sé qué han podido decirte, pero nosotras pensamos que los orientadores sois de mucha verborrea, pero pocas soluciones. Así que quiero que me contestes a esa pregunta, nos das soluciones o no, porque yo soy muy práctica. A ver, yo tengo dos alumnos que se están paseando por la clase y que no hacen nada, ¿qué se puede hacer...? Además, como las familias los tienen «mimados», porque no le piden nada, les dejan hacer todo lo que quieren... Pues claro, llegan aquí y no respetan nada.

Prof. Bachillerato. 23 (*imparte clases en ESO*): La culpa la tienen los profesores de compensatoria, porque les permiten todo, no consiguen hacerse con el alumnado. Estoy puerta con puerta con la clase de compensatoria, y veo cómo la **Prof. 2 (comp.)** lo disculpa todo con buenas palabras, pero no consigue que hagan nada. No consiguen poner orden, estando, como están, ocho profesores... El problema está en los alumnos de compensatoria; si se fueran los de compensatoria, se acabaría el problema; y según lo que tú nos dices nos serviría para un veinte por ciento de las situaciones; pues para eso no merece la pena ese esfuerzo. Además, ¿tú crees que se puede negociar con estos alumnos, según los procedimientos que tú nos cuentas...? A mí me dijeron «folladora» y tuve que aguantarme, y, sin embargo, en compensatoria, teniendo tan pocos, no los meten en vereda... Cuando echaron a **Luis**³²¹, se arregló el problema en la clase, y ahora ya se puede trabajar en ella; los demás dejaron de imitarle, y para mí, **Antonio**³²², que para todos es un problema, pues para mí no lo es. Así que no sé qué pasa con los demás porque conmigo trabaja y me limpia la mesa...; lo que te cuento es desde la práctica y no desde la teoría, así que es verdad...

Prof. Bachillerato. 24 (*más joven... alrededor de los 27 años*): No se puede dar clase con estos alumnos, no hay orden ni disciplina para poder trabajar con ellos...

Director: Pienso que el problema no está sólo en los de compensatoria. **Luis** no era de compensatoria y, sin embargo, era muy problemático. Hay chavales que dan problemas y no entran en el perfil de alumno de compensatoria...

Asesor: En las sesiones con el profesorado de secundaria hablamos de casos concretos, y no de teoría...

³²¹ Nombre supuesto.

³²² Nombre supuesto.

Anotaciones: No me dejan responder a las preguntas, se agolpan y me quitan la palabra, quieren «pillarme»... Me ponen una situación de aula para que les dé una solución; les comento cómo podría abordarse, y entonces dicen «¡pero si ése no es el problema, sino lo que ocurre en el pasillo...!». Manifiestan una actitud muy cerrada. No se sienten miembros de una institución..., igualan Departamento de Orientación y LOGSE. Dejan entrever que lo que se hace desde la Orientación es palabrería («Bla, bla, bla») sobre la LOGSE...

Martes 16/febr.- 11:30 horas
Conversación telefónica con el Inspector

Inspector: ¡Por fin! Sé que hemos estado buscándonos el uno al otro. Bueno, como ya quedamos, la idea era comentar lo que está sucediendo en el trabajo con el centro. Ésa es mi intención, que estemos en contacto. En el centro observo que se siguen sin asumir las dificultades que existen, al menos por parte de un sector del profesorado... Se sigue sin entender la necesidad de modificar sus actuaciones. Están discutiendo en el Claustro en este momento *84 medidas para el centro*, pero siguen proponiendo algunas, como el que venga una enfermera... Como sigan planteando estas propuestas que no tienen nada que ver con las medidas educativas, no sé qué puede pasar, porque buscar a una enfermera, por si hay algún accidente, para que lo atienda, me parece que está fuera de contexto...

Por otra parte, no he podido aún entrar en contacto con el **Orient. EETC**, aunque sé que va los miércoles a trabajar con el centro. No conozco qué medidas se han tomado, que, por cierto, pensaba que con **Francisco** y con **Antonio**³²³ ya se habían adoptado algunas, y, sin embargo, todo sigue igual. La semana pasada hubo un fuerte enfrentamiento con el **Director**, en el que **Francisco** le dijo de todo, «maricón», etc., y el **Director** dijo incluso que lo iba a denunciar, que ya no podía más. Yo le comenté que **Francisco** pasaba de la denuncia y que de los padres no se podía esperar mucho más.

El **Profesor de apoyo** dice que ya no coge a **Francisco**, que no sé si puede decir eso, porque, si ha sido destinada como profesor especialista, tendrá que hacerlo. Estoy de acuerdo con el cambio de escolarización pero la administración educativa no tiene recursos de apoyo, porque si este alumno tiene que ir a un centro que está en otro barrio, necesitaría que alguien le llevase, un educador de calle o algo por el estilo; en el caso de **Maribel**³²⁴ alguien del asentamiento la trae, a determinadas horas, al centro y trabaja con el profesorado de compensatoria. Sin embargo, con **Francisco** nadie se compromete...

No sé si sabes que la semana pasada nos reunimos en el centro el equipo directivo, la responsable de los servicios de educación compensatoria en la administración territorial, y todo el departamento de orientación, incluidos los compañeros del programa de educación compensatoria; se pudieron abordar algunas cuestiones. Te lo digo para que sepas que yo intento también acordar y coordinar actuaciones en el centro, y, además, creo que se valoró muy bien. Ya en su día también le dije a los departamentos que sus programaciones no se adaptaban a las medias de atención a la diversidad del centro, al igual que el Proyecto Curricular, e incluso les comenté cómo las evaluaciones que se dan a los alumnos de compensatoria no se deberían comparar con las del resto, porque, por ley, sus criterios de evaluación se refieren a los niveles curriculares que esos alumnos tienen, no a los que tiene el grupo de referencia.

³²³ Nombres supuestos.

³²⁴ Nombre supuesto.

Anotaciones: Recuerdo que, en la conversación que mantuve con el **Trabajador social** del centro –que se siente miembro del programa de educación compensatoria y nunca del departamento de orientación– dijo que se valoró muy mal esta reunión. Se entendió como una agresión directa al programa de educación compensatoria.

Voy a pedirle al **Responsable AT** que nos convoque otra vez para hacer un seguimiento del trabajo del centro. Es necesario evaluar qué se está haciendo. Porque, por otra parte, están las decisiones de escolarización del próximo año. Yo ya he informado de que en el Instituto no se pueden escolarizar todos los alumnos que lo necesitan según su zona de Influencia. He calculado que se necesitarían 40 grupos. En la actualidad, en el Instituto se escolarizan 36, y no creo que el centro esté el año que viene como para coger más grupos, además de que yo pienso que en este centro es necesario disminuir la «ratio». No sé lo que piensan hacer el próximo curso, me comentaron que querían hacer un aulario, cerca del Colegio San Eulogio, pero mi experiencia con la administración me dice que eso no va a estar listo, así que no sé lo que va a pasar el próximo curso. En un principio se podría pensar que ha habido hasta ahora problemas de planificación..., pero con todo lo sucedido durante este año, ya no se entendería que volviese a ocurrir el próximo curso. Hay que conocer estas respuestas, le voy a pedir al **Responsable AT** que nos reúna otra vez y que veamos todas las posibles respuestas. Además, creo que hay que pedirle al **Orient. EETC** que nos elabore los diagnósticos oportunos para poder reescolarizar a aquellos casos que sean imprescindibles. Estoy esperando esos informes, pues dentro de nada nos metemos en marzo.

Existen amenazas de los padres de denunciar a determinados alumnos ante la policía, y no sé cómo podemos resolverlo, porque, si entra la policía por medio, no sé qué vamos a poder hacer. Me alegra que estemos de acuerdo en algunas de estas cuestiones, porque yo informes ya los he hecho, ahora, que me hagan caso, eso ya no lo sé. *Yo ya he cumplido con mi tarea, la de informar, y ahora que sea otro el que tome las decisiones.*

Asesor: El equipo directivo está intentando abordar el problema lo mejor que puede, con dedicación. Otra cosa es que seguramente no siempre acierte o no siempre tenga las habilidades necesarias para tratar problemas tan singularmente difíciles. Coincido contigo en el hecho de que hay muchos compañeros que todavía no asumen los problemas del centro. Consideran que es algo que no tiene que ver con ellos. Insisten en considerarlo una cuestión de la ley que no se cambia y que no sirve. Entiendo que hay mucho por hacer. En estos momentos, me encuentro trabajando, de manera sistemática, con el profesorado de la ESO y, al mismo tiempo, me estoy entrevistando con todo el profesorado, a través de las reuniones que tienen planificadas en los espacios establecidos por ellos. Les informo sobre mi papel en el centro, tratando de que se reflexione sobre la necesidad de colaborar en la tarea de abordar conjuntamente las situaciones de falta de convivencia. En cada momento me juego mi tarea de apoyo, parece que siempre estoy sometido a examen; lo que les planteo es seguir hablando sobre algo de lo que ellos no quieren hablar.

En cuanto a lo de **Luis**, entiendo que, tal y como está el centro, es necesario un cambio de modalidad de escolarización; el **Prof. PT** tiene muchas habilidades, pero se encuentra desbordada, sobre todo porque está sola ante el problema. Se necesita una mayor presencia del **Orient. EETC** y, especialmente, la colaboración del profesorado. No se puede estar en la fecha en la que estamos y todavía sin haber abordado seriamente los temas. El **Orient. EETC** tendría que dedicarse durante un tiempo continuado a apoyar a la **Prof. PT** en el trabajo con determinados alumnos, y luego hacer un seguimiento periódico con ella y con el profesorado implicado; lo que no sucede en estos momentos. Me han comentado que al ser un solo equipo para toda la comunidad autónoma, tiene que atender otras necesidades y no pueden dedicarle más tiempo al centro.

Ya me dijeron que mantuviste una reunión con el departamento de orientación; no ha pasado desapercibida. Pienso que puede ser una buena idea esa nueva reunión de coordinación en la *unidad técnica de la administración territorial*. Me preocupa mucho lo del año que viene, la escolarización y el desdo-

blamiento o no de los cursos. Entiendo contigo que la solución del aulario no es real para el próximo curso. Estaremos en contacto; entre tanto, te diré que he ido informado al **Director Centro Profesores** y al **Técnico AT** de los avances con el centro...

Viernes 26/febr.- 11:00 horas
Contacto telefónico con
un profesor de ESO (Prof. 2)

Prof. 2: Te llamaba para comentarte que, tanto el **Prof. 1** como yo, vamos a poner en marcha un *curso de formación* en el centro sobre el «Proyecto Harvard». Tenemos el visto bueno del **centro de profesores**, y no queremos entrar en solapamiento con las reuniones de los grupos de trabajo que tenemos contigo. Nosotros lo haremos otro día, pero queríamos que lo conocieras para evitar solapamientos y poder coordinarnos.

Asesor: De acuerdo, pero quizás fuese conveniente que nos viésemos para comentarlo un poco más; si quieres, el martes, cuando vaya al centro, nos podemos ver a la hora del recreo.

Anotaciones: No entiendo esta iniciativa... no la considero algo interno del centro... algo que surja desde el interés del profesorado... creo que ésta, en concreto, es algo ya premeditado y no ajustado a la realidad del centro, algo que ya sabía el **Responsable de la administración autonómica** y que, de alguna manera, me instó para que la apoyara...; otra cuestión que añadir es que lo supiera el *Director del Centro de Profesores* y que no me haya dicho nada, cuando hablo con él cada quince días. Esto puede significar otra manera de hacerse valer, por otra parte necesaria, de un sector del profesorado que necesita de un prestigio profesional como es el caso del **Prof. 1** y del **Prof. 2**. No obstante, esto me crea alguna incertidumbre... En principio le he mostrado todo mi apoyo. No sé si estoy haciendo lo correcto.

Martes 15/abr. - 14:00 horas
Contacto informal con una investigadora que
se propone trabajar en el Instituto

Investigadora: Me ha comentado uno de tus compañeros que estás trabajando en el Instituto. Yo quiero hacer un trabajo de investigación, que mi director de la facultad me ha encargado. Quiere que me ocupe de investigar lo que está pasando en ese Instituto. De hecho, yo ya he tenido alguna entrevista con algún profesor, y me contaron que tenían reuniones de trabajo contigo. Incluso, por parte del sindicato «...», se me dijo, que, ya que iba a hacer una investigación en el centro, podría dedicarme a formar al profesorado en *resolución de conflictos*, aunque eso aún no se ha concretado. Espero reunirme formalmente con ellos y llegar a un compromiso. Lo que por ahora sí haré es la investigación. Ya estaré en contacto contigo para que nos coordinemos.

Asesor: Deberíamos tener bastante cuidado con estas tareas, porque podemos crear más dificultades de las que tienen ya en estos momentos. Estoy de acuerdo en que nos veamos y hablemos del tema.

Anotaciones: Se añade ¡otra! nueva intervención. Creo que, a veces, la resistencia «tenaz» al cambio de los centros está plenamente justificada. Puede ser, incluso, fruto de las actuaciones poco planificadas y no coordinadas de asesores, formadores, investigadores, expertos... Más tarde comprobé que, tras un par de reuniones con algunos profesores de educación compensatoria, esta intervención quedaría aplazada.

2.2.1. El «mundo de la vida». Las leyes se hacen para complicarle la vida los profesores. ¡No pasa nada por saltárselas!

El «mundo de la vida» del grupo en la institución

Para que sirva de referencia, incluimos aquí una breve reseña de los elementos utilizados para analizar el *mundo de la vida* de la institución a partir de sus manifestaciones en los incidentes críticos. Se han empleado dos categorías generales de análisis:

(I) interpelación del discurso y las acciones de los sujetos, para reconocer algunos de los *supuestos* referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales para una institución educativa);

(II) estudio de los *actos de habla* para determinar si se trata de actos *ilocucionarios* (los asociados a *actos realizativos* coherentes con los enunciados) o *perlocucionarios* (caracterizados por la pretensión de poder).

Para ampliar la descripción de las categorías de observación, consultar el *epígrafe A.2*, «Identificación y clasificación de elementos», incluido en el apartado 1.7.5, «El análisis de la información».

SUPUESTOS EN EL HORIZONTE PREINTERPRETATIVO DEL CONTEXTO SUBJETIVO DE SIGNIFICADOS

En el discurso de los profesionales de la institución se mantiene el «mito de la simplicidad» (las cuestiones complejas pueden tener soluciones simples, que no requieran demasiada energía). Ya es suficientemente exigente la tarea cotidiana. Ante la «inquietud» que genera abordar las cuestiones complejas de la enseñanza y sus implicaciones en las relaciones con el alumnado, los profesores se lanzan en busca de una «tabla de salvación» y, con frecuencia, parecen encontrarla en «la instrucción». Ésta se presenta como el recurso infalible y universal que permite restituir el equilibrio personal, «vivido» en las situaciones de conflicto como algo que puede perderse.

Ese sentimiento acerca a otro, el de «impunidad» ante el incumplimiento de las leyes. Nadie conoce el «sufrimiento» del profesorado, ni se valora en su justa medida, y menos desde «los despachos de la administración», donde se escriben «las normas». En el fondo, las normas no parecen estar para cumplirse. Las medidas contempladas en ellas se presuponen imposibles de concretar, y así se establece ese consabido acuerdo implícito de que «no pasa nada por saltárselas». Incluso «está permitido» hacer una cierta ostentación de esa conducta. Todo esto colabora en la construcción de un resorte de «bloqueo» a la escucha de nuevas propuestas; se anticipa su desajuste respecto a la realidad de las aulas. La creencia que parece subyacer es que las propuestas y las normas que vienen desde la administración no tienen otro fin que «complicar la vida a los profesionales» que trabajan en los centros. Las leyes no se hacen para facilitar la tarea de los centros, sino, más bien, para hacer la vida del profesorado «inútilmente» más complicada.

Creencias de bondad, también «míticas», se depositan en medidas «radicales» como clasificar, aplicar normas al alumnado, haciendo cumplir lo que se ha dicho y hecho desde siempre. La negociación, los acuerdos, los matices de consideración evaluativa... son «paños calientes» que no conducen a nada. No se olvida que las escuelas funcionan como lugares de homologación, «estandarización»..., y no como espacios para promover singularidades. En consecuencia, se plantea que habría que habilitar otras instituciones «especializadas». Con ello se intenta mantener un *statu quo* que se considera más que conquistado («ya hicimos en su día una oposición»). En algún sitio del universo «experto» habrá una solución a la nueva complejidad de lo escolar. Solución que, según el profesorado, deberá pasar inevitablemente por una reordenación de las categorías de los centros, una clasificación del alumnado, una potenciación del conocimiento tradicional instrumental y positivo y una revalorización de la función instructiva del profesor. Por tanto, el profesorado entiende que no sería necesario cambiar nada sustancial de la cotidianidad del Instituto. Manifiesta un cierto «empecinamiento» en demostrar que todo sigue igual y que, en el fondo, nada ha cambiado, «y, si no, al tiempo».

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

Se mantiene una cierta creencia en que todo volverá a ser como era, que podrá haber mucho «ruido», pero que luego quedarán muy pocas «nueces» para el cambio. La cuestión es resistir un poco y quejarse otro poco, o mucho... En los planes del centro se podrán plantear buenos propósitos, pero no se repara en revisar su cumplimiento; se sobreentiende que «se hace lo que se puede», a juicio de cada profesor. Los órganos de coordinación didáctica no están realmente para coordinar actuaciones y prácticas en las aulas; están para distribuir funciones, responsabilidades y tareas de tipo burocrático. Cada profesor sabe, o al menos debe saber, lo que tiene que hacer con su alumnado. Como telón de fondo, se mantiene la creencia de que la acción de enseñar y su reflejo en las prácticas de aula son imposibles de coordinar.

Se tiene asumido que, en la actualidad, la tarea de enseñar lleva incorporado un cierto «sufrimiento», bastante sobresalto y mucha intuición o «sentido común». La frustración y la falta de ilusión profesional son consideradas como algo natural, propias del tipo de tarea. Hay bastante pesimismo sobre la posibilidad de cambiar las cosas. Frecuentemente, el centro es considerado como un terreno «quemado», entre otras razones por el desembarco de formadores, asesores, propuestas, iniciativas, etc. El terreno de la innovación y del cambio parece como si necesitara de un tiempo de «barbecho». El discurso psicopedagógico ha perdido capacidad para captar el interés del profesorado; se considera irrealizable, imposible de concretar, teórico y «paralelo» a la actividad de transmitir los conocimientos «científicos» propios de cada materia, que es lo que de verdad otorga sentido e identidad profesional. De ahí que cualquier tarea desempeñada por un profesional del centro que no se relacione directamente con ese identificador esencial de la docencia será juzgada «sin piedad». Cualquier tarea que no sea la de «impartir clase» es considerada de «relleno». No estar muy diligente en las guardias, en la vigilancia de pasillos y servicios, ausentarse de las reuniones o acudir tarde, serán siempre actuaciones disculpables. El terreno que existe fuera del aula es responsabilidad del equipo directivo, de los conserjes..., de otros, en definitiva. El espacio del profesor es la clase y la sala de profesores.

En esta cadena de incidentes no aparecen indicios de abordar estos supuestos desde el diálogo intersubjetivo. Más se aprecia la tendencia a no cuestionarlos y hacerlos valer como escudos que protegen de la crítica externa o interna, y que sirven de autojustificación. Por tanto, desde el punto de vista de los actos de habla, no se aprecian señales de actos ilocucionarios, ni tendencia a una acción comunicativa.

narrativas», como diría Postman (1999); el deterioro de las utopías está servido, y el desencanto docente, generalizado y asumido.

La práctica administrativa burocrática es de hecho bien aceptada, permitiendo refugiarse en las funciones y competencias, y evitando entrar en el cuestionamiento de las rutinas cotidianas. Se asumen determinadas jerarquías de poder no formal, lo que Ball (1989) describe como la política de los «Barones» de la institución, que ejercen presión para mantener su influencia y liderazgo, con el fin de dejar las «cosas como estaban». Se sitúan frente a cualquier otro sector emergente («los de secundaria» o «los de compensatoria»), a quienes no les pondrán las cosas fáciles. Se viven como una amenaza que hay que «extirpar» (enviándolos a otro centro), o «contener» (manteniéndolos en otro edificio y desprestigiando su tarea). Se concibe la capacidad de influir en las decisiones como una práctica «entre bastidores». No se tiene ningún deseo de «sacarla a la luz», y menos aún de considerarla un contenido de trabajo, algo que hay que negociar.

El «bastión» de lo académico es el «buque insignia» que hay que mantener a flote; las acciones de otro tipo son para «otras» escuelas, otros profesionales, otras exigencias sociales... No debe quitársele ni una «gota de pintura» a ese «buque insignia» de la tarea docente que es la instrucción académica. Si hay otras necesidades, que la sociedad busque las soluciones; pero esas soluciones no deben tener ninguna relación con lo que se ha hecho y se deberá seguir haciendo desde las escuelas: enseñar unas materias que hay que aprender en un determinado orden, de acuerdo con el criterio de los docentes que son los expertos. Así queda avalado por la «oposición» que aprobaron.

Con estos comentarios, hemos tratado de poner en evidencia y de relacionar entre sí algunas de las manifestaciones de la «colonización sistémica del mundo de la vida», que hemos identificado a través del análisis de este *incidente crítico*, mediante la aplicación de las *claves de indagación* que se recogen con siglas en el encabezado de esta tabla y que reproducimos aquí en su denominación íntegra:

- | | |
|---|---|
| • Igualitarismo burocrático (IAEIB) | • Reacciones a las propuestas de cambio y toma de decisiones en interacción (IAIRC) |
| • Aglomeración de recursos (IAEAR) | • Postura en torno a la LOGSE: manifestaciones de rechazo o recelo (IRDERL) |
| • Fuerte tradición de gestión burocrática (IAEGB) | • Autonomía de los centros y autonomía corporativa del profesorado |
| • Inevitable presencia de poder dirigido al éxito (IAEPE) | • ¿Segregar o atender a la diversidad? (RDEAC) |
| • Distanciamiento sociocultural (IAIDS) | • Exclusión escolar y social (IPEES) |
| • Búsqueda de soluciones externas (IAISE) | • Desconocimiento de los referentes culturales del alumnado (IPEDA) |
| • Consideración de la violencia como problema de disciplina (IAIVD) | • Malestar docente y neotradicionalismo revolucionario (IPIMD) |
| • Posición profesional inmovilista (IAIPI) | • Obstáculos de la tradición académica de las escuelas (VEIAE) |
| • Presencia de la vida emocional en las organizaciones (IAIDA) | |
| • Poder de influencia en la política escolar (IAIIP) | |

2.3. «No se ganó Zamora en una hora (ni Roma se fundó luego toda)»

Incidente crítico Nº 3 «No se ganó Zamora en una hora...» ³²⁷	Grupos y sujetos implicados en la secuencia	
	<p>Grupo Interno de Apoyo ✓</p> <p>Reunión Tutores ESO ✓</p> <p>Profesorado de 3er curso de ESO</p> <p>Profesorado Educación Compensatoria</p> <p>Grupo Trabajo Geo./Hist./CC.NN. ✓</p> <p>Departamento de Geografía e Historia</p> <p>Departamento de Ciencia Naturales</p> <p>Departamento de Física y Química</p> <p>Departamento de Filosofía</p> <p>Departamento de Latín y Religión</p> <p>Departamento de Educación Física</p> <p>Departamento de Dibujo</p> <p>Departamento de Tecnología</p>	<p>Profesorado de 1º Ciclo ESO</p> <p>Trabajador Social</p> <p>Orientador</p> <p>Profesor Apoyo de Pedagogía Terapéutica</p> <p>Grupo Coordinación Administración</p> <p>Responsable Administración Autonómica</p> <p>Responsable Administración Territorial</p> <p>Técnico Administración Territorial</p> <p>Director del Centro Profesores</p> <p>Inspector</p> <p>Orientador del Equipo Trans. Comport.³²⁸</p> <p>Profesional P. A. «convivencia escolar»</p>

Situación: Después de cuatro meses de trabajo, se llegan a constituir tres grupos estables de trabajo (*grupo interno de apoyo, grupo de tutores de la ESO –del que formaban parte también algunos profesores de Bachillerato– y grupo de profesores de Bachillerato pertenecientes a los departamentos de Geografía e Historia y Ciencias Naturales*), un total de 24 profesores implicados, en mayor o menor grado, que representaban a distintos estratos jerárquicos de la institución y a distintos grupos de presión del Instituto.

Frente a las dificultades iniciales, unido a una cierta «torpeza» administrativa y a las «improvisaciones» de los apoyos externos, el *Plan de apoyo* pactado comienza su desarrollo, surgiendo la reflexión y el debate entre los profesionales. Se va a poder hablar de los modos de relación cotidiana con el alumnado. Va cambiar el foco de análisis de los problemas, pasando del alumnado a las actitudes y prácticas del profesorado, no como una nueva «rutina» alcanzada, sino, más bien, como un «flash» *que podría abrir camino para la identificación y cualificación profesional*, eso sí, lleno de «sobresaltos». De hecho, todos sabemos que «No se ganó Zamora en un hora (ni Roma se fundó luego toda)».

Elementos críticos: El deterioro de la imagen pública del Instituto exige de la planificación y desarrollo de iniciativas que permitan al profesorado hacerse con las riendas del Instituto y de su tarea profesional a corto plazo...

Descripción³²⁹:

Martes 13/abr. - 14:15 horas
Reunión de tutores de la ESO

Prof.1: Quisiéramos hacer una observación. Esto que comentas sobre el conflicto del último día no está bien recogido. Yo atendí a las chicas como muestra de solidaridad, pero entendía que escapaba

³²⁷ Expresión recogida de nuestra obra literaria universal: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, edición de A. Amorós (1999: 908), Madrid: SM.

³²⁸ Orientador de un Equipo Especializado en Trastornos Graves del Comportamiento.

³²⁹ La descripción que presentamos a continuación no incorpora todas las reuniones, entrevistas de validación, contactos informales, comentarios, etc. Ante la necesidad de centrarnos en el incidente, se muestran sólo aquellos módulos —lo más fielmente reproducidos— que hemos considerado relacionados estrechamente con la situación que define el incidente. Material más completo se ofrece en el Anexo final II. «Diario de campo», del documento ya citado en otras ocasiones (García, 2004).

a mi competencia (*se refería a una determinada situación conflictiva que fue analizada por el grupo para estudiar las distintas posibilidades de actuación*); no era mi responsabilidad y, además, no las llevé a la misma clase de apoyo, sino que llevé a cada una a una clase distinta.

Orientador: Quisiera hacer una intervención. Considero que los problemas del Instituto no se resuelven como dices aquí con un plan de atención a la diversidad... Por mucho que el profesorado trate de ajustarse al alumnado que tiene, hay una serie de alumnos que nunca se iban a enganchar con los contenidos que se les propusieran. Creo que habría que buscar otras salidas, y, al respecto, acabo de leer en la revista *Comunidad Escolar* una experiencia en Francia, en la que a aquellos alumnos que, por falta de la figura paterna, manifiestan alteraciones de conducta —éste ha sido el criterio utilizado y entiendo que puede ser razonable— se les escolariza en centros específicos. Yo creo que el Ministerio de Educación no ha encontrado ni pensado otras salidas, como la de centros específicos para atender a esta población.

Anotaciones: Me quedo perplejo ante la intervención del **Orientador**. Se trataba de promover el necesario ajuste de los contenidos de aula para prevenir dificultades de aprendizaje, ya que claramente se había detectado esa carencia por parte del profesorado. Ante la necesidad de encontrar un espacio y buscando hacer una intervención que fuese bien recibida (entendiendo yo), llega a esta afirmación. Algunos profesores me miran intentando crear conmigo una especie de alianza, en oposición a lo que afirma el **Orientador**. Me llama la atención en este sentido el **Prof. Bachillerato. 25**, que precisamente ha estado distraído en la sesión, y que, al oír esta afirmación del **Orientador**, trata de establecer complicidad conmigo. Esta actividad está consiguiendo la implicación, todavía no muy notoria, de algunos profesores, como es el caso de **Prof. Bachillerato. 25**.

Prof. 1: Esto es lo que me defrauda de todo este planteamiento que estamos analizando...; el que yo tenga mejor relación con las alumnas (*refiriéndose al caso que se discutió en la sesión anterior*) me permite estar tranquilo cuando están conmigo, pero es una relación «cínica», porque no consigo que ellas entiendan lo positivo de aprender y, de hecho, se relacionan muy mal con el resto de profesores... El fin educativo no lo veo por ninguna parte.

Prof. 2 (comp.): Sin embargo, tenemos que admitir que gracias a esa relación, que tú llamas «cínica», tenemos siempre abierta una puerta para la actuación. En caso contrario, habríamos perdido toda posibilidad de diálogo con algunos chavales. Yo creo que eso es muy importante.

Prof. PT (*Al salir de la reunión me comenta...*): No hagas mucho caso de las intervenciones del grupo, porque hoy están un poco malhumorados después de la reunión de tutoría, en la que se ha polemizado sobre, entre otras cosas, la expulsión de un alumno de la clase del **Prof. 2 (comp.)**.

Prof. 2 (comp.) (*acercándose en privado*): No he comentado en la sesión el asunto de la expulsión que ha hecho el **J. E. (Director)**³³⁰ precisamente de aquel alumno que habíamos trabajado contigo en la sesión anterior, poniéndolo como ejemplo de la manera de establecer pactos... Así que, mientras yo estoy intentando llegar a un pacto con él, sin consultarlo conmigo, el **J. E. (Director)** va y lo expulsa del centro. *¡Así no se puede hacer nada!*

³³⁰ El **Director** había sufrido una dolencia que le impidió continuar con sus funciones. Estuvo de baja por enfermedad hasta final de curso. El Jefe de Estudios (**J. E.**) —a quien en adelante le asignaremos las siglas **J. E. (Director)**— asumió, en funciones, las tareas directivas.

Anotaciones: No sé qué ha pasado en el grupo; lo veo algo derrotado. Es necesario trabajar el porqué de esa situación. Observo que, a pesar de tener una reunión del Consejo Escolar inmediatamente después de nuestra sesión, el **Prof. 1 (comp.)** está presente (eso significa que hoy no tendrá tiempo para comer). Por otra parte, también he observado una actitud defensiva y algo beligerante en el **Prof. 1**, cuando esperaba lo contrario (le había facilitado una documentación sobre distintos modelos de reglamentos de régimen interior que le interesaban; se había mostrado ilusionado y agradecido). Sin embargo, lo encuentro reticente en la sesión, diciendo: «todo esto de la negociación, al fin y al cabo, nos lleva a una especie de cinismo, en el que yo negocio lo que sea, alejándome del fin educativo para el que estoy designado». Quizá es el deseo de escapar a la presión de grupo y mantenerse en defensa de **Prof. 1**, manifestando la buena relación que tiene con las alumnas protagonistas de la situación estudiada. Entiendo que puede ser una manera de reafirmarse y de apoyar a su compañero **Prof. 2**.

Martes 20/abr. - 16:00 horas
Reunión grupo de trabajo Geografía e Historia
y Ciencias Naturales

Asesor: Después de estudiar las necesidades planteadas en la primera sesión, en la que estuvimos analizando un conflicto, creo que tengo la oportunidad de hacer una *propuesta de material* que os entrego a continuación y que nos puede servir para reflexionar sobre las relaciones con el alumnado (*les facilité una propuesta de material específico en el que se incorporaba algo de teoría sobre resolución de conflictos, y todo un proceso de reflexión y entrenamiento en torno a lo que podemos llamar relaciones «cara» a «cara», desde la óptica de construcción de unas relaciones educativas y éticas con el alumnado.*

Prof. Bachillerato. 12: La verdad es que se llega a un nivel de acostumbramiento ante la violencia y a un escepticismo... que, sin darte cuenta, te pones en actitud pasota y te vas conformando cada vez con menos... Es como si tuvieras un «relé» de violencia, mientras no llegas a ese nivel, que cada día es más alto, no te enfrentas... «pasas».

Prof. Bachillerato. 9: Quiero que quede claro, aunque ahora está mal visto decirlo, que yo soy enseñante y no educadora. Para eso están las familias. No creo que tengamos que reivindicar otra función que no sea la de enseñantes. La sociedad debe asumir otros papeles que no está cumpliendo, en lugar de dejarlo todo para el profesorado... Para ejercer mi tarea de enseñante, como dices tú, **Asesor**, tengo que saber relacionarme de manera positiva con el alumnado, y para ello necesito procedimientos como los que estamos analizando en el grupo de trabajo.

Prof. Bachillerato. 26: Mi forma de intervenir cuando hay situaciones de violencia es pararme a pensar y decidir luego cuál es la mejor manera de actuar... Yo no sé actuar impulsivamente, cosa que a veces admiro de otros compañeros.

Asesor: Yo creo que la tranquilidad emocional del profesor está en razón con el nivel de control que tiene de su conducta, no por la contención forzada, sino porque tiene una teoría explicativa y de actuación que le permite sentirse dueño de su conducta, y de eso tratará la propuesta de reflexión que os propongo hoy y en la que podremos analizar los modos de enfrentarse a un conflicto con el alumnado.

Prof. Bachillerato. 9: Mira, yo no creo en esto que planteas de las entrevistas orientadoras. Yo ya he hecho entrevistas con mucha frecuencia, y ¿sabes lo que me encontrado? Pues el silencio y la no colaboración, el silencio y la no respuesta... Por tanto, todo esto que tú dices es muy bonito, pero yo pienso que no se puede hacer nada. Te dije que sería muy crítica en el grupo y, como ves, te digo lo que pienso.

Prof. Bachillerato. 27: Vamos mujer, no seas tan destructiva y no estés siempre con la crítica, así dejas al **Orientador**, que lo tienes al pobre aburrido de oírte siempre argumentar en contra...

Prof. Bachillerato. 9: Yo es que no puedo con el **Orientador** y todas las tonterías que dice. Así que «...», ya estoy hablando mal, pero estoy muy harta de tanto *bla, bla, bla...*

Prof. Bachillerato. 28: Bueno, tengo que decir que yo sí le veo a todo esto una posibilidad de utilización con el alumnado.

Prof. Bachillerato. 12: Yo, también; creo que podemos continuar trabajando en esta línea.

Anotaciones: En la sesión se oyen afirmaciones como la siguiente: «La verdad es que en estas ocasiones me siento contenta, cuando siento que no pierdo los estribos». Cuando explica la situación, se hace evidente que esa calma es irreal y, si llega, es cuando el alumno hace lo que la profesora quiere... Esto me plantea la necesidad de tratar las «pretensiones de poder» en el grupo...

Preocupaciones del profesorado	Listado de contenidos de trabajo
«¿Qué podemos hacer ante la exigencia de la madre de una niña musulmana sobre algunas conductas que no están permitidas?»	«Estudio y análisis de un conflicto de centro»
«¿Qué podemos hacer ante un alumno que se pone violento en clase? ¿Y con aquel alumno que miente, responde groseramente o mira de manera descarada?»	«La búsqueda de la autoridad personal y el autocontrol del alumnado»
«¿Qué podemos hacer en las guardias cuando le preguntas a algún alumno quién es o cuál es su clase y ni te contesta, sale corriendo o te amenaza?»	«La estructuración de las relaciones 'cara' a 'cara': Argumentación y procedimiento»
«¿Qué hacer ante la agresividad física o verbal que se 'palpa' en el ambiente, cuando sabemos que son actitudes que se contagian?»	«Puesta en común de análisis y discusiones grupales sobre desarrollos estructurados de relaciones 'cara' a 'cara'»
«¿Cómo ser un profesor del Instituto y conservar los ánimos?»	«Nuestras actitudes como profesionales y nuestras 'rutinas' habituales»
«Estoy desconcertada, los alumnos no sacan el libro, esto es como predicar en el desierto, y para esto yo no he sido formada, no entiendo cuál es mi tarea»	
«Aquí estamos hablando de cómo sobrevivir»	

Martes 11/mayo - 9:00 horas
Reunión con el Equipo de Apoyo Interno³³¹

Asesor: Tal y como acordamos, os presento el orden del día de la reunión y, si os parece, empezamos. (*Me siento impresionado por la presencia del J. E. (Director) en la reunión estando tan reciente su situación personal³³². Muestra el dinamismo de siempre; creo observar un semblante entre «contenido» y amigable*).

J. E. (Director): Bueno, si empezamos por el primer punto, informo de que ya se ha abierto el periodo de presentación de candidaturas para el nuevo Director, cuestión que acaba el 25 de mayo; el 9 de junio el Consejo Escolar decidirá. Por ahora, sé que hay una sola candidatura, la de un profesor que no tiene la acreditación, pero que puede encontrar a uno que la tenga y, por tanto, aparecer como Jefe de Estudios.

En cuanto a las tareas del Consejo Escolar, hemos estado trabajando los criterios para la elaboración de los programas de diversificación para de 3º de la ESO, de forma que el próximo miércoles los apruebe el Claustro. También se estuvieron analizando los resultados de la primera y de la segunda evaluación, a la vez que preparando para llevar a la reunión de Claustro los criterios de promoción, y de presentación de optativas, de tal manera que podamos utilizar otros criterios distintos a los de este año, en los que la única optativa era el Francés, y, desde luego, esto no favorecía precisamente la superación de la conflictividad. Presentaremos al Claustro también la posibilidad de solicitar para el año que viene la participación en un programa para la «promoción de la convivencia escolar»; sería la manera de conseguir que todos los recursos de este año, y otros posibles como los del *Equipo de maltrato a la infancia*, estén trabajando en el Instituto. Esto es lo que me propusieron el **Prof. 1** y el **Orientador**. Requeriría el compromiso, por lo menos, de 50 profesores, y no creo que se consiga.

J. E. (ESO): En mi opinión, no se perdería nada si no viniera el *Equipo de maltrato a la infancia* (un equipo de profesores que se encarga de coordinar actuaciones en el sector y con las familias de aquellos alumnos «abandonados» o desprotegidos familiar y socialmente).

Asesor: Quisiera aclarar que mi trabajo con vosotros no tiene nada que ver con ese programa que anunciáis «promoción de la convivencia escolar». Surge desde otro lugar. La participación en ese programa significaría llevar una secuencia, una rutina de trabajo, que no es la nuestra. Lo comento con el fin de que se disponga de toda la información. Siempre se podría colaborar, pero sí quiero dejar claro que son cosas distintas y que ese programa en cuestión responde a otra lógica...

J. E. (Director) (Sigue informando y añade...): Ante el rumor de que el curso próximo se iba a trasladar a una serie de alumnos a un pabellón prefabricado..., hemos decidido que, si es necesario, se hace un doble turno. El consejo escolar ha decidido hacer lo imposible para que el alumnado no salga del centro y que, en principio, se atienda a todo el alumnado por la mañana... La noticia que estamos teniendo es que va a haber, incluso, una disminución de grupos con respecto a este curso. Yo creo que la **Administración Territorial** lo sabía y nos ha estado dando largas con la construcción del nuevo centro. También estamos trabajando el expediente disciplinario de **Luisa**³³³ para expulsarla. En cuanto a los criterios de adscripción de los alumnos de compensatoria, os informo de que el **Orientador** me dio

³³¹ Entre los procedimientos que se suelen utilizar en el desarrollo de la tarea asesora con los centros –muy ilustrados, por otra parte, en la documentación al respecto (véase el capítulo I de la presente monografía)– hay la opción de promover, como *equipo de apoyo a la mejora*, la constitución de un grupo de profesionales con autoridad formal e influencia informal en la institución. Sería un grupo de validación de los análisis y significados del «mundo de la vida» de la institución, de las mejoras que se propusieran y de asunción de competencias para la promoción autónoma de futuros cambios, siguiendo las líneas marcadas por teóricos y prácticos defensores de la capacitación institucional (Goodson, 2000), también denominada «empowerment», «dotarse de poder» o «capacitarse», como lo define Moreno (1996: 36).

³³² La semana anterior murió su hijo (adolescente) de manera singularmente dramática.

³³³ Nombre supuesto.

unos criterios, aunque me dijo que no se habían acordado en el departamento (*observo un gesto de malestar por parte del **Trabajador Social**, y añade que eso será algo para discutir el próximo viernes en la reunión del departamento*).

Asesor: El **Orientador** me ha comentado que no podría venir a la reunión porque tenía que atender a unos determinados alumnos de 3º de ESO, que podrían incluirse en los programas de diversificación. Me hizo mucho hincapié en la necesidad de poner en marcha actuaciones para mejorar la imagen del centro en el barrio; después de sus contactos con el equipo de sector (**EOEP**), se dio cuenta de la mala imagen que tiene el Instituto.

J. E. (ESO): Yo ya estuve en la reunión con los equipos directivos de primaria y están de acuerdo con la utilización de los protocolos de evaluación de la competencia curricular que les enviamos en relación con el alumnado de posible matriculación en el Instituto.

J. E. (Director): El centro sigue con la elaboración del RRI, el PCE y con las propuestas necesarias para adaptarnos

a la situación del próximo curso. Estamos elaborando distintos criterios de atención a la diversidad según las ideas que se han aportado. Entre ellas están las que tú nos has facilitado (*se refiere al **Asesor***) y que hemos hecho llegar a los departamentos, aunque, por otra parte, hay opiniones a favor de que el alumnado se agrupe siguiendo los mismos criterios de agrupación de los centros de primaria de origen, aspecto que es valorado positivamente por el profesorado. A partir de mañana, el Instituto se abre a la visita de los Jefes de Estudios y del alumnado del barrio. La idea es que se realice una visita guiada de los cursos 5º y 6º de primaria, los miércoles y jueves del mes de mayo; verán las instalaciones del centro, una práctica de laboratorio, un recreo y participarán en una charla-coloquio con ex alumnos del centro. Como sabéis, la intención es mejorar la imagen del centro, que ha quedado tan deteriorada por los medios de comunicación. En esta medida están implicados tanto la **J. E. (ESO)** como el **J. E. Adjunto**. Informaremos al Claustro (*ante la pregunta que le hice sobre qué nivel de difusión tenía esta idea en el centro*) y al profesorado implicado.

Anotaciones: Me doy cuenta, y luego se confirma con los comentarios del grupo de secundaria, que las actividades del centro no son conocidas por el profesorado, falta difusión de las medidas...

Orden del día

1. Análisis y propuestas del Claustro / CCP / Consejo Escolar para el final de curso y propuesta para el próximo.

2. Acuerdos de la sesión anterior:

"Disponer de datos sobre el alumnado que se matricule en el centro, poner en marcha un plan de recogida de datos (la reunión del **orientador** con el EOEP, los datos de escolarización del alumnado de compensatoria, la reunión de la **J. E. (ESO)** con miembros de los equipos directivos del barrio, las propuestas de la **orientador**).

- Propuesta de organización de los grupos del primer ciclo de educación secundaria y la preocupación por la organización de la atención a los sesenta alumnos de educación compensatoria.
- Ajustes a la propuesta de implantación de las jornadas de acogida para el próximo septiembre.
- Propuestas de trabajo y difusión.

3. Información sobre los nuevos contactos mantenidos por el **asesor** para la coordinación del plan de actuación en mejora de la convivencia en el Instituto:

- Profesorado del Departamento de Geografía e Historia y CC NN Reunión de 16:00 a 18:00 horas.
- Contactos con el Asesor de la Unidad de Programas.
- Contactos con la Inspección.
- Contactos con el Responsable del Plan de Mejora de la Calidad.
- Contactos con el CPR.

4. Medidas de prevención de conflictos para el próximo curso: ¿Convendría, en junio, trabajar con los departamentos un documento de balance?

5. Validación de las tareas desarrolladas en la reunión de tutores de la ESO:

- Balance de la **Reunión 11** con los **tutores de la ESO**.
- Presentación del material de la reunión 12ª.

(En este momento, el **Prof. PT** interrumpe la sesión con una entrada «airada», quejándose de la poca cobertura que tiene en el centro ante las agresiones que recibe del alumnado: malas respuestas, amenazas de agresión físicas, etc. Entra en el despacho para llamar por teléfono al «consorcio gitano», ante una actitud de amenaza de un alumno. Ante este hecho, el **J. E. [Director]** le dice: *Ya sabes, Prof. PT, si quieres le hacemos un parte y lo expulsamos... La Prof. PT le responde: ¿Y después qué hacemos? Eso no es solución).*

Estamos pensando (continúa hablando el **J. E. [Director]** en buscar a un periodista majo, quizás de *El País*, que pase un día por el Instituto y desmienta esa mala imagen que nos han puesto, sobre todo a partir del artículo del otro día en el que se dijo que el equipo directivo del centro dimitía. Esto no es así. Hemos cumplido un periodo y no hemos querido continuar. A iniciativa de los padres, hemos creado, también, una comisión formada por padres, profesores y alumnos..., pretendemos visitar a las APA de los centros de Primaria, con dos cuestiones: una, presentar lo que ofrece el Instituto, y otra, la propuesta de un nuevo equipo directivo, por eso queremos esperar al 25 de mayo, que conozcamos ya las candidaturas. Y como ya sabéis, hemos decidido enrocarnos en el centro, en lugar de pensar en pabellones prefabricados, pensando en que llegaremos sólo a 34 grupos de alumnos.

El **Profesional PA «convivencia escolar»** me ha entregado una propuesta en la que incluye mantener tres reuniones con las tutorías de secundaria (primero, segundo y tercero..., con tutores y padres), con la idea de que se abra un diálogo sobre la situación en el Instituto y que a partir de esta mentalización logremos evitar más huidas (sabemos que algunos tutores recomiendan al alumnado que se vaya del Instituto). Además, me sugiere mantener alguna reunión con el alumnado que se marcha, así como organizar algunas actividades de formación del alumnado en *Bullying*. También, y a propuesta de los padres, se ha pensado redactar un comunicado, desde el consejo escolar, dirigido al barrio y a las APA.

Asesor: Os informo de las reuniones de trabajo con el profesorado de Geografía e Historia y de Ciencias Naturales. Se ha formado un grupo muy interesado y vamos a continuar hasta el 15 de junio... He podido hablar con el **Inspector**, con el **Director Centro Profesores** y con el **Técnico AT**, informándoles de cómo iba el plan de apoyo al Instituto; también he hablado con el **Responsable AA**.

Trabajador social: Pienso que deberíamos organizar algunas actividades con el alumnado de segundo y tercero de la ESO, que sirvieran de motivación para seguir en el Instituto, en lugar de abandonarlo, a veces para quedarse en la calle... Quizá comentándoles cuáles serían las salidas que tendrían si continuaran en el Instituto..., hablándoles de lo que podrían estudiar y de qué ventajas personales podrían sacar... se podría trabajar en algunas tutorías la ventaja de quedarse en el centro y que no vayan al absentismo por el absentismo.

J. E. (Director): Nos preocupa la idea de la mala prensa que puede ir transmitiendo el alumnado al irse del centro. Se trataría de mentalizarlos para reconocer el sufrimiento y esfuerzo de todos por mejorar la calidad del trabajo en el Instituto y que no sea inútil. Eso que comenta el **Trabajador social** sería una buena iniciativa para trabajar desde el departamento de orientación. El resto de aspectos que hemos comentando ya se haría desde otro nivel, más institucional.

Anotaciones: Al acabar la reunión me acompaña **J. E. (Director)** hasta la clase del **Prof. Bachillerato. 12** con la idea de confirmar la reunión de la tarde (reunión del grupo de G^a e H^a y CC NN). **J. E. (Director)** se quejaba ante las continuas paradas que tenía que hacer durante el trayecto, respondiendo a demandas del profesorado con el que se iba encontrando... Choca con un grupo de alumnos que se acerca a la puerta y, casi sin pedirles explicaciones, les grita de manera «exagerada» y les manda al despacho de jefatura. Al llegar a la puerta de la clase del **Prof. Bachillerato. 12**, me hace parar y se dirige, pidiendo permiso, al **Prof. Bachillerato. 12** para que salga de la clase —entendiendo que es con la clara intención de poner de manifiesto que esa llamada es una cuestión de él y no de un profesional externo como es mi

caso—. Entiendo que la respuesta exagerada de **J. E. (Director)** tiene que ver con su situación personal. Es una manera de dar sentido al despliegue tan exagerado de actividad que está teniendo en estos días.

Martes 18/mayo - 9:00 horas
Reunión con el Grupo Interno

Asesor: Os presento el orden del día de la sesión (*véase el margen de la página siguiente*). Dejad uno, por favor, para el **J. E. (Director)**. Me imagino que llegará en cualquier momento. Tal y como habíamos quedado en la sesión anterior, os informo de cómo va el trabajo con los grupos de profesores implicados en el análisis de los conflictos de convivencia en el centro.

En la hoja que os he entregado aparecen las sesiones de trabajo pendientes y las cuestiones que estamos abordando... También he incluido el trabajo de este **grupo**. (*A continuación doy información de las reuniones pendientes con los grupos y de algunas cuestiones referidas al desarrollo de las mismas. El objetivo era facilitar la máxima información y que se ejerciera, como grupo interno, el papel de control y validación de los análisis sobre la práctica docente y las propuestas de trabajo que se estaban desarrollando en el centro*).

J. E. (ESO): Como sabéis, me puse en contacto con el colegio Landoiro³³⁴ (*se estaba refiriendo a un plan de acción pactado dentro del propio grupo interno de apoyo, en sesiones anteriores, para promover que el alumnado de los colegios de la zona visitasen el Instituto. La finalidad era superar ciertos recelos por parte de algunas familias a matricular sus hijos en el Instituto*). Acabo de recibir una llamada del jefe de estudios diciendo que sólo están dispuestos a venir los **hermanos Jiménez**³³⁵; el resto del alumnado no quiere venir... Dice que les da miedo. Por cierto, los **hermanos Jiménez** son los alumnos con más problemas de su centro. Me ha dicho el Jefe de estudios que la mayoría de sus alumnos han buscado plaza en los institutos de Grajuela³³⁶ y que incluso alumnos de los nuestros, de segundo y de tercero de la ESO, también han solicitado plaza en esos institutos... Dice que les han admitido.

En total, sabemos que vamos a tener, en primero, de 30 a 35 alumnos de compensatoria, y, en segundo 33, entre los que suben de primero y los que se van a quedar en segundo. Esto daría lugar a formar 3 o 4 grupos «K» (*fórmula de agrupamiento flexible del alumnado defendida por el Prof. 1 (comp.)*, en la que cada 10 u 11 alumnos de compensatoria estarían ligados a un grupo –10 a 15 alumnos– del programa de prediversificación, de tal manera que hubiese tantos grupos «K» como grupos de prediversificación; esto permitiría la colaboración entre el profesorado de ambos grupos). Los grupos de prediversificación tendrían una «ratio» de 20 o 25 alumnos, menor que el resto de las aulas que estarían distribuidas en cuatro grupos con una «ratio» de alrededor de 30 alumnos.

J. E. (Director): Yo no estoy de acuerdo con esa propuesta.

Orientador: Sin embargo, yo pienso que es una solución para el Instituto y que las dos propuestas (*la organización de la compensatoria en grupos «K» y la propuesta de globalización del currículo para algunos cursos del primer ciclo, a la que hemos llamado prediversificación*) intentan abordar el tema. Yo me abstengo de la decisión que se adopte al final, aunque me temo que, si no se hace de esta manera, se podrían llegar a formar unidades cerradas de compensatoria, dado el escaso número de horas

³³⁴ Nombre supuesto.

³³⁵ Nombre supuesto.

³³⁶ Nombre supuesto; sustituye el nombre real de una localidad relativamente cercana, aunque lo suficientemente alejada del barrio como para hacer imprescindible la utilización de transporte.

que van a participar con el resto del alumnado, y eso, siempre que mantengamos el mismo horario en las aulas de compensatoria que en los grupos del referencia.

J. E. (Director): Yo sigo sin estar de acuerdo. Pienso que el año próximo tendremos 10 grupos, a no ser, como ha pasado otros años, que en la última evaluación se cambien los criterios de promoción (es decir, depende de si se abre la mano). En el primer curso quizás tengamos cuatro grupos, eso son los datos sobre los que debemos ir pensando soluciones y no hacer propuestas teóricas. Creo que lo que estáis planteando sería muy complejo de organizar: esos grupos «K», paralelos a los grupos de prediversificación. Se podría ver la manera de disminuir la «ratio», aunque me parece injusto que precisamente a los alumnos que menos interés muestran por el estudio se les den más facilidades, manteniéndolos en grupos pequeños.

J. E. (ESO): Yo sigo sin ver la utilidad de los grupos heterogéneos. En un grupo heterogéneo, un profesor no puede hacer nada. Sigo pensando en grupos homogéneos, del mismo nivel y es más, me propongo como voluntaria para trabajar con un grupo de especial problemática o de compensatoria y os demuestro que, ajustando el nivel al grupo, se puede trabajar de esta manera.

J. E. (Director): Yo creo que, sin la posibilidad de hacer números, lo más sencillo organizativamente es hacer este tipo de categorías: una, los grupos normalizados; otra, los grupos de prediversificación; y otra, los grupos de compensatoria.

Trabajador social: Deberíamos contemplar dos grupos de prediversificación y dos grupos de compensatoria con un número manejable. No se puede hablar de grupos de prediversificación con veinticinco alumnos.

Anotaciones: En ese momento llaman por teléfono al **J. E. (Director)** desde el centro de profesores. Atiende la llamada a pesar de que estamos reunidos y observo, a través de sus comentarios, que le están proponiendo que solicite la participación del Instituto, para el curso próximo, en el programa institucional de «promoción de la convivencia escolar». El **J. E. (Director)** contesta que no cree que salga esa propuesta, porque no va a encontrar un número de profesores suficiente, pero, no obstante, queda en proponerlo y dar luego la respuesta. Desde el

Orden del día

1. Propuestas de terminación de las actividades de los grupos:

Grupo de ESO: 3 sesiones, acabando el 1 de junio:

- Análisis de las actitudes en las entrevistas.
- *Propuestas de diversificación y compensación en el 1er. ciclo de la ESO.*
- Seguimiento y evaluación de las sesiones de trabajo.

Grupo de Geografía e Historia y Ciencias Naturales: 3 sesiones, acabando el 15 de junio y con las temáticas siguientes:

- Claves para el análisis de los conflictos.
- Una estructura para afrontar relaciones "cara" a "cara" con el alumnado.
- Las actitudes ante los conflictos.
- Seguimiento y evaluación de las sesiones de trabajo.

Grupo Interno: ¿15 de junio?

- *Propuestas de organización y atención a la diversidad en ESO para el próximo curso.*
- La acogida del nuevo alumnado en el próximo curso.
- Evaluación del trabajo del año.

2. Acuerdos de la sesión anterior:

- *Propuesta de organización de la atención a los sesenta alumnos de educación compensatoria.*
- Ajustes a la propuesta de implantación de las jornadas de acogida para el próximo septiembre.
- *Traslado a los jefes de departamento de las propuestas de organización de la atención a la diversidad para el próximo curso.*

3. Validación del Plan de trabajo con el profesorado del Departamento de Geografía e Historia y de Ciencias Naturales. Reunión de 16:00 a 18:00 horas *Material específico* (Teoría y entrevista).

4. Medidas de prevención de conflictos para el próximo curso:

- ¿Convendría en junio pasar por los departamentos con un documento de balance?

5. Acuerdos de la sesión.

centro de profesores se le dice que es algo que yo conozco. El **J. E. (Director)** piensa que puede hacerse compatible el trabajo que se está llevando en estos momentos con el desarrollo del programa institucional de «promoción de la convivencia escolar». A pesar de los continuos contactos que he tenido con el centro de profesores, nunca me habían informado de esta posibilidad ¿Qué ha sido del **Profesional** que en principio iba a desarrollar en el Instituto este programa? Desde los apoyos externos seguimos añadiendo confusión...

J. E. (ESO): Creo que hacer grupos heterogéneos no soluciona nada. Decís que este año con grupos homogéneos no se ha conseguido gran cosa en *compensatoria*. Pero no creo que se deba a los grupos homogéneos, sino a que no se ha conseguido parar el mal comportamiento del alumnado... Se les sigue permitiendo hacer lo que quieren, sin ningún tipo de disciplina, ni orden.

Trabajador social: No creo que sea así. Entiendo que ha habido un gran avance desde comienzo de curso.

J. E. (Director): La propuesta que llevaré a la comisión de coordinación pedagógica es la que yo he señalado anteriormente, es decir, grupos normalizados, grupos de prediversificación y grupos de compensatoria, eso sí, con flexibilidad de acceso de unos grupos a otros.

Anotaciones: Observo en **J. E. (Director)** un cierto agotamiento, un abandono de la lucha y una huida hacia planteamientos más conservadores. Hay que tener en cuenta en estos momentos sus circunstancias personales³³⁷.

Orientador: Pues cuando yo les hablé de esta propuesta a los **inspectores**³³⁸, ellos estaban de acuerdo.

J. E. (Director): Mira, los **inspectores** estarán de acuerdo ante cualquier propuesta que signifique que no van a tener problemas el año que viene porque el profesorado está de acuerdo; así que no me saques más ese argumento porque no me vale.

Orientador: Fíjate que habíamos pensado que algunas áreas básicas comunes, como plástica y tecnología, podrían tener también mayor utilidad trabajándolas globalizadamente.

Trabajador social: Insisto en la necesidad de que haya tantos grupos de prediversificación como de compensatoria, para no desbordar al profesorado en las áreas comunes.

J. E. (ESO): Yo estoy de acuerdo con **J. E. (Director)**. El año que viene habría que formar grupos de prediversificación, grupos de compensatoria y grupos normalizados.

Trabajador social: Os advierto que poner juntos a todos los alumnos con dificultades hace más duro el trabajo con esos grupos. Además, también será más difícil para ellos poder superar su fracaso escolar.

³³⁷ La semana anterior murió su hijo (adolescente) de manera singularmente dramática.

³³⁸ Se había reforzado la atención desde la inspección de educación hacia el centro, responsabilizando a dos inspectores de las tareas de supervisión del funcionamiento del Instituto.

Anotaciones: Me doy cuenta de que, en estos momentos, no debo seguir insistiendo en ese contenido. En próximas sesiones habrá que retomarlo, pero después quizás de haberlo trabajado más con el profesorado. La posición de **J. E. (ESO)** tendría que pasar por la reflexión en la **reunión de tutores de la ESO**. Ahora causa mucho malestar como para seguir insistiendo. Por tanto, el orden del día de la próxima reunión tendrá que centrarse en otros aspectos como las jornadas de acogida... Una vez acabada la reunión, el **Trabajador social**, delante del **Orientador**, sigue insistiéndome en que ve imposible que un profesor, que no sea de compensatoria, pueda hacerse cargo de manera adecuada de un grupo de alumnos con dificultades en áreas como música, tecnología... Insiste en que van a estar desbordados y que los alumnos más difíciles llegarán a hacerse más fuertes en estos grupos. Se termina la reunión y me dirijo a un encuentro que tenía acordado previamente con **Director Centro Profesores**...

Una vez más, me doy cuenta de que el orden del día acordado previamente queda desbordado por la ansiedad que genera la toma de decisiones en el centro. No obstante, considero que debo seguir insistiendo en un orden de previsión de los temas y en el seguimiento de los acuerdos...

Martes 25/mayo - 9:00 horas
Reunión de tutores de Educación Secundaria

Asesor: Tal y como habíamos quedado en la reunión anterior, hoy nos centramos en la presentación y análisis de la *propuesta de atención a la diversidad* que, a sugerencia de **Prof. 1**, se me pidió que elaborase pensando en este Instituto en concreto. Yo la presento como un elemento que pueda servir de base para el debate.

Prof. 1 (comp): Creo que podrías hacer un resumen de la propuesta, porque no creo que vaya a dar tiempo para leerla.

(Hago una síntesis de la propuesta de atención a la diversidad en el primer ciclo de educación secundaria, insistiendo sobre todo en la reducción del número de profesores, realizando un agrupamiento del profesorado y de las áreas en torno a un ámbito sociolingüístico y a otro científico-tecnológico y abriendo la posibilidad de realizar otras concreciones para atender al alumnado de compensatoria. Lanzo la idea de utilizar una tarea común: el área instrumental, clave en la atención de este alumnado, como contenido necesario en todo el primer ciclo de la ESO).

Orientador: Veo un peligro en la propuesta que haces, y es que trabajar con unidades globalizadas es un problema añadido al trabajo de los departamentos, porque es muy difícil la coordinación. Puede dar lugar a que algunos contenidos se pierdan, que haya lagunas y un cierto deterioro.

J. E. (ESO): Lo que no veo es eso de los grupos heterogéneos. Mi experiencia me dice que, efectivamente, hay que adaptar el currículo, pero es mejor adaptarlo en grupos homogéneos, de tal manera que cada clase tenga un nivel distinto, pero que dentro de cada clase todos tengan el mismo nivel.

Prof. 1: Mi experiencia en el colegio San Eulogio³⁹⁹ es que, cuando los grupos se homogeneizan, aparece el efecto «imán». Cuando rompes un imán en dos trozos, a su vez, de cada extremo sale un polo norte y un polo sur; esto quiere decir que si separas un grupo en dos, en el grupo bueno suelen a su vez formarse dos grupos, uno mejor y otro peor y, desde luego, así, pienso que no se soluciona el problema.

³⁹⁹ Nombre supuesto.

J. E. (ESO): No lo he probado, pero creo que sería más útil hacer clases distintas con niveles distintos. Si mezclamos a los alumnos normales con los de compensatoria, bajaríamos los niveles. Sin embargo, sí estoy de acuerdo con la reducción del número de profesores por grupo.

Prof. 1: El problema no lo veo por ahí. Lo que me preocupa de esta propuesta es que puede entenderse como una manera de «magisterizar» la ESO, en lugar de «institutorizarla». Esta decisión

puede suponer la pérdida de todo el prestigio de las tareas que se realizan en secundaria. Acordaos el otro día cómo un profesor del otro pabellón etiquetaba la ESO como nivel con escaso valor («Me queréis decir ¿qué cátedra existe en secundaria?»). Esta propuesta prima los criterios pedagógicos sobre otro tipo de intereses, y no sé si eso tiene prestigio en el resto del Instituto..., me temo que no.

Prof. 2: Yo no estoy de acuerdo con la propuesta; además, pienso que puede tener un montón de problemas de cara a la organización de los profesores, los horarios, las tareas...

Prof. 1: Pues yo, a pesar de todo, sí estoy de acuerdo con esa propuesta.

Martes 1/jun. - 9:00 horas Reunión con el Equipo de Apoyo Interno

Asesor: Si os parece, y aunque no ha llegado aún **J. E. (Director)**, podemos comenzar. El *orden de día* de la sesión tiene dos partes: una, recoger los acuerdos pendientes de la sesión anterior y, otra, seguir pensando en medidas de prevención de conflictos para el próximo curso. Si estáis de acuerdo, comenzamos.

Orientador: He estado mirando la propuesta de Jornada de Acogida que nos presentó el **Asesor** y pienso que es un poco exagerado lo de los colores señalando el itinerario hacia el aula.

J. E. (ESO): Yo sí veo bien los colores, lo que creo es que no se va a hacer, porque lo tendría que hacer el profesorado...

Orientador: Desde luego, la tarea no se la lleva sólo el tutor, sino que es una tarea para hacerla por parte de todos, colaborando el tutor y el resto de los profesores, por ejemplo, en el momento de la visita a las distintas dependencias del centro.

J. E. (ESO): Yo sí coincido con **Asesor** en que el alumnado colabore.

Trabajador social: Se podría hacer que la mitad de los alumnos se quedasen en clase y la otra mitad estuviera

Consideraciones a la sesión nº 13.

1. Recordar dónde nos quedamos el día anterior...
Revisar la actividad propuesta sobre actitudes ante la entrevista.

2. La última sesión será el 1 de junio:
La programación queda de la siguiente manera:

Comentar la *propuesta de diversificación* para el curso próximo.

La propuesta de grupos globalizados, incluso en las áreas de plástica y tecnología. Además de trabajar las instrumentales y enganchar las propuestas de los grupos "k" de compensatoria.
Balance y evaluación de la actividad de formación.

3. Insistir en la definición de nuestro papel como profesores.

Orden del día

1. Acuerdos de la sesión anterior:

Hacer una contrapropuesta para las jornadas de acogida de septiembre.

Estudiar la posibilidad de presentar un balance de las actividades de formación a los departamentos. ¿Lo consideramos útil?

2. Medidas de prevención de conflictos de convivencia para el próximo curso:

Aprobadas por el claustro, la comisión de coordinación pedagógica, el consejo escolar, etc.

La preparación de las Jornadas de Acogida del alumnado de ESO para el próximo curso. ¿Cómo trabajarlas con el profesorado que se quede en el Instituto el próximo curso?

¿La continuidad de la formación en el centro?, y posibles ámbitos de trabajo: la comisión de mediación, las propuestas curriculares adaptadas, la elaboración de prototipos de programas de prediversificación, etc.

Acuerdos:

con el profesorado y el alumnado veterano visitando el Instituto. Creo que habría que hacer, como máximo, grupos de quince alumnos y que todo estuviera muy bien organizado. (En este momento, entra **J. E. [Director]** y, sin disculparse por la tardanza, se sienta en su sitio).

J. E. (Director): J. E. (ESO) no sé si habrás aclarado que nosotros, para el año que viene, sólo podemos hacer propuestas (no tenían claro si se presentarían a las elecciones para equipo directivo; en ese momento afirmaban que no. De hecho, en el siguiente curso se configuró un nuevo equipo directivo, aunque **J. E. [Director]** continuó ejerciendo las funciones de Jefe de Estudios, pasando a Director el **Prof. Bachillerato 12**). Nosotros hemos tenido este año unos objetivos que hemos cumplido, y ya sólo nos queda hacer una propuesta muy general para el equipo directivo del próximo año.

Orientador: Supongo que la comisión de coordinación pedagógica tendrá que aprobar el plan de acción tutorial y en esa aprobación tendrá que contemplar las *jornadas de acogida*.

J. E. (Director): Nosotros lo que podemos hacer es plantear una idea muy general, porque será tarea del departamento de orientación encargarse de ordenar bien las actividades necesarias para realizar las jornadas de acogida. Nosotros, en la memoria, no entraremos en qué tipo de actividades se podrían realizar.

Anotaciones: Observo en **J. E. (Director)** una actitud negativa y de boicot a ciertas iniciativas de avance; sólo se incorpora al debate en la medida que pretende que los demás apoyen sus propuestas...

Trabajador social: Lo ideal sería que, además del profesor tutor, estuviera el profesor correspondiente en el aula de cada especialidad (laboratorio, gimnasio, etc.) para que pueda explicar su uso a los chicos que vayan llegando.

J. E. (ESO): A eso le veo un problema. Si se hace así, es necesario que haya un número suficiente de profesores dispuestos a participar, o, si no, se obliga a que cada profesor vaya con las llaves del centro en la mano.

Orientador: Se podrían planificar dos itinerarios para que no se produjera confluencia de grupos.

J. E. (ESO): Esto, el año que viene, habrá que organizarlo, pensándolo de tal manera que colabore todo el mundo, diga el claustro lo que quiera. Yo creo que es cuestión de ponerse, y se consigue. Además, yo utilizo el cuaderno de tutoría, porque a mí me funciona. Lo utilizo a modo de *agenda* y quiero que el año que viene mi alumnado lo siga teniendo.

Orientador: Incluso creo que ese día se puede presentar, además del horario del centro y la agenda, el plan de acción tutorial... Dar una imagen de conjunto.

Trabajador social: Lo veo difícil, porque creo que el profesorado tendría que participar en su elaboración y no tenerlo como algo ya hecho, a comienzo del curso.

Orientador: Es verdad que contaremos con la incorporación de nuevos tutores. Sin embargo, en este año ya disponemos de tutores definitivos que podrían preparar las actividades de antemano, y con un plan sencillo de acción tutorial y con un organigrama básico sobre el funcionamiento del centro, en septiembre se podría poner en marcha la *jornada de acogida*.

J. E. (ESO): Si nos pregunta el nuevo equipo directivo, le comentaremos esta idea. Son ellos quienes tienen que hacerse cargo.

Trabajador Social: Considero que, de cualquier modo, siempre será conveniente que el equipo directivo tenga propuestas, ya se las facilitemos desde aquí o lo haréis desde el equipo directivo saliente...

J. E. (Director): El nuevo equipo tendrá sus ideas y echará mano del departamento de orientación, y ése será el momento de decidir cómo desarrollar estas cosas. Y perdona, **Asesor**, pero me tengo que marchar.

Anotaciones: Estoy algo desorientado con respecto a las reacciones del **J. E. (Director)**. De hecho, hoy, cuando venía a la reunión con el grupo interno, lo he visto tomando café en el bar del Instituto, sabiendo que eso significa llegar tarde a la reunión; estaba hablando con algunos profesores y, efectivamente, llegó tarde a la reunión. El nuevo jefe de estudios en funciones (ya que, al asumir **J. E. [Director]** las funciones de dirección, se necesitaba a alguien que ayudara) interrumpe dos o tres veces. Aclaran que ella va a la reunión de escolarización para que él esté presente en nuestra reunión de grupo interno. Sin embargo, se muestra muy poco pendiente de lo que sucede, mantiene una actitud algo displicente y, de hecho, se va antes de que termine...

Orientador: Yo creo que no podemos dejar fuera de las jornadas de acogida la visita al centro y el acompañamiento con un profesor y con alumnado voluntario. Además, estaremos el profesorado del departamento de orientación y podremos suplir algunas ausencias. Pienso que prácticamente toda la mañana podría dedicarse a esta actividad. Para compensatoria habría que pensar en algo específico. *(Una vez acabada la reunión, Orientador me dice: «El año que viene sí es verdad que hay que hacer más cosas que este año, porque yo este año me he sentido desbordada; pero el año que viene seguro que todo esto ya cambiará y se podrán tomar más iniciativas... Este año ha sido todo muy difícil, pero el año próximo será distinto»).*

Anotaciones: A continuación se acerca el **Trabajador social** y me dice: «**Asesor**, tengo aquí el documento que hemos preparado para hablar de la organización de la compensatoria. Te haré una copia y lo miras, a ver qué te parece».

Me encuentro en la puerta de la sala de reuniones (departamento de orientación) con el **Prof. 2 (comp.)**, que me dice que él hubiese deseado haberme entregado con anterioridad el documento que me dará el **Trabajador social**, al igual que al **Orient. EETC** para que también lo conociera. Se lo agradezco y le digo que ya me llevo una copia para estudiarlo.

Martes 1/jun. - 16:00 horas
Reunión con el grupo de trabajo de profesorado de Geografía e Historia y Ciencias Naturales

Asesor: Nos queda pendiente, de las sesiones anteriores, un debate de análisis en torno al buen hacer en las entrevistas con el alumnado, y también el análisis de la entrevista de **Prof. Bachillerato. 9...** y de cualquier otra persona que lo desee.

Por otra parte, he preparado un esquema sobre las distintas respuestas que se pueden dar a un conflicto a corto y a medio plazo, y qué requerimientos institucionales se deducen. La última sesión será el día 15, y la dedicaremos a un análisis de evaluación sobre esta actividad.

Prof. Bachillerato. 28: **Asesor**, no sé si te habrás dado cuenta, pero el día 15 de junio tenemos análisis de suficiencia *(pregunté en qué consistía y a modo de «coro» me dijeron: ¡hombre, parece mentira que lo hayas olvidado! Se refiere a dar la oportunidad a que los alumnos suspendidos aprueben la asignatura...)*. Así que tendremos que buscar otro día. Mirando el calendario, podría ser el próximo martes, día 8.

Asesor: Yo preferiría el lunes día 7.

Prof. Bachillerato. 28 y Prof. Bachillerato. 12: Creo que estamos de acuerdo.

Asesor: Si queréis, el comentario de la entrevista lo podemos hacer al hilo de la exposición que nos haga **Prof. Bachillerato. 9**.

Prof. Bachillerato. 9: Pues bien, yo el otro día, en una situación de examen y ante una intervención de un alumno, que pretendió dar la respuesta a una pregunta, le contesté, «a bote pronto», que era «un imbécil». Esto me hizo sentirme bastante mal y, en el mismo momento, le dije que quería hablar con él. Al día siguiente le di la posibilidad de que nos viésemos en la biblioteca, en un apartado en el que pudiéramos hablar un rato y, a falta de encontrar otro sitio mejor, allí celebramos una *entrevista*. Empecé por comentarle que pretendía disculparme por lo sucedido el otro día, que entendía que mi reacción no fue adecuada... y, además, le dije que también me parecía inadecuado que él dijera la respuesta a la pregunta, además, equivocadamente, lo que llevó a error a otros alumnos. Después de dar mi visión, le dije que me gustaría escuchar la suya. El alumno me comentó que había tenido una cierta lucha en clase intentando que no se dijeran tantos «tacos», e incluso había tenido un cierto enfrentamiento porque él no quería decírselos. Cuál fue su sorpresa cuando la profesora le dijo uno. Por eso escribió una nota en el examen diciendo que era injusta la respuesta que le había dado delante de la clase. Después de aceptar que, por mi parte, y como profesora, me había disculpado, se comprometió a que delante de la clase mostraría más interés por el trabajo de aula y que estaría más pendiente del estudio. Me dijo que este año le era difícil aprobar pero que tenía interés, y que había prometido a sus padres que el año que viene iba a intentarlo con todas las fuerzas. El hecho es que es un alumno que no plantea problemas en clase y, efectivamente, creo que va a poner más interés. Desde la entrevista, muestra una conducta bastante adecuada; cuando me disculpé delante del grupo, la clase se mostró solidaria y condescendiente con mi disculpa. Antes de ponerme a hacer la entrevista, en un papel en blanco, me hice estas tres preguntas: *qué había sucedido, por qué habíamos actuado el alumno y yo de esa manera, y qué podría hacer*. Estoy contenta de que me haya funcionado y me sirve para pensar más las cosas.

Asesor: *(Valoré positivamente su trabajo; hice por mi parte algunos comentarios referidos a la necesidad de que el alumno, y de una manera manifiesta, hubiera asumido también la necesidad de rectificar su conducta reconociendo lo inadecuado de su respuesta, y apoyando cualquier otra solución que él hubiera propuesto pero que fuese algo palpable y para ser realizado en este curso, no dejándolo sólo en la buena intención de que el año que viene estudiaría más).*

Prof. Bachillerato. 28: *(Una vez más afirma que ella no es educadora, y continúa...)*. Yo tuve dos entrevistas, pero la verdad es que no me sirvieron. Una consistió en mediar entre dos alumnas descaradas... Yo las llamé aparte, y la verdad es que no me hicieron ningún caso... hasta que vino el Jefe de estudios y, aun así, tampoco se disculparon conmigo.

Asesor: La verdad es que la situación que nos cuentas es difícil para entrenarse en las pautas de realización de una entrevista. Si nos fijamos, no se habían tenido en cuenta las precauciones previas que hemos venido trabajando. No había dado lugar a una preparación previa y no era una entrevista, sino, más bien, un encuentro para legalizar una sanción. Estaba muy forzada en el tiempo y con la amenaza de intervención desde la jefatura de estudios. Cuando uno está intentando familiarizarse con un procedimiento, lo mejor es empezar por una situación más sencilla.

Martes 8/jun. - 14:00 horas
Conversación Informal con el J. E. (Director)

Anotaciones: Observo que no hay mala relación, o malas expectativas, sobre mi actuación. Incluso veo un cierto afán de sintonizar, pero sólo es una impresión. Creo que tienen mayor información de la realidad que el resto del profesorado, y una actitud positiva hacia el trabajo con el alumnado. Me da la impresión de que no quieren dedicarle mucho tiempo al trabajo fuera del aula. No obstante, creo que sí me manifiestan, de comienzo, su apoyo a que se lleve a cabo un trabajo con el centro.

J. E. (Director): A ver si encuentras en el grabado del mechero algo que eches en falta (*había un grabado de la portada del disco de los Beatles Abbey Road*).

Asesor: Hombre, creo que lo extraño es que George Harrison no esté vestido de blanco.

J. E. (Director): Tanto a mí como a mi hijo nos gustaban mucho los Beatles; de hecho, este mechero era de mi hijo.

Asesor (con la clara intención de establecer una relación de empatía): A mí también me han gustado mucho los Beatles... y la música de los años sesenta y setenta.

J. E. (Director): Yo tenía una gran colección de música..., aunque ya no me ocupo, no tengo tiempo...

2.3.1. El «mundo de la vida». El interés colectivo basado en el diálogo y el consenso

El «mundo de la vida» del grupo en la institución.

Para que sirva de referencia, incluimos aquí una breve reseña de los elementos utilizados para analizar el *mundo de la vida* de la institución, a partir de sus manifestaciones en los incidentes críticos. Se han empleado dos categorías generales de análisis:

(I) interpelación del discurso y las acciones de los sujetos, para reconocer algunos de los *supuestos* referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales para una institución educativa).

(II) estudio de los *actos de habla* para determinar si se trata de *actos ilocucionarios* (los asociados a *actos realizativos* coherentes con los enunciados) o *perlocucionarios* (caracterizados por la pretensión de poder).

Para ampliar la descripción de las categorías de observación, consultar el *epígrafe* A.2, «Identificación y clasificación de elementos», incluido en el apartado 1.7.5, «El análisis de la información».

SUPUESTOS EN EL HORIZONTE PREINTERPRETATIVO DEL CONTEXTO SUBJETIVO DE SIGNIFICADOS

El análisis del discurso de los profesionales participantes pone de manifiesto la necesidad «vital» de sentirse miembro de alguno de los grupos de opinión (de presión) dentro del centro. Es algo que, si no se consigue, se reclama; es contenido de queja que se manifiesta abierta o confidencialmente. Como contrapartida, se sabe que esto exige un grado importante de disciplina hacia el grupo de referencia, aquel que le cobija y respalda. Cambiar de opinión ante un buen argumento tiene que ser medido con respecto a cómo puede ser considerado por el grupo de referencia... Se corre el riesgo de que sea entendido como una cierta «traición» a las actitudes y prácticas defendidas por aquel o aquellos profesionales que marcan las líneas de ese grupo.

Quienes son conscientes de detentar algún grado de poder, no dudan en usarlo en la toma de decisiones; a veces, sin ningún tipo de disimulo ni de pudor. De ahí que los demás centren su preocupación en conseguir un cierto espacio de protagonismo, a sabiendas de que no bastan las «buenas ideas» para conseguir reconocimiento... Hay un factor decisivo: *el espacio que uno consigue dentro del grupo de referencia y el lugar de ese grupo dentro de la institución.*

El equipo directivo parece asumir que cualquier cuestión relativa a la gestión del centro le incumbe «en exclusiva» y, por tanto, no pide ayuda, ni tampoco espera colaboración, ni mucho menos implicación, por parte de otros profesionales; a veces exige respuestas de tipo técnico o instrumental. En esto parece haber acuerdo, ya que el resto del profesorado comparte esa creencia, lo que le lleva a desentenderse (frecuentemente, su implicación se limita a criticar las iniciativas que se adoptan). Se trata de algo implícito que inhabilita una práctica de corresponsabilidad. Es en los espacios de diálogo cuando surgen otras opciones más «colegiadas», no tanto desde la perspectiva de «repartir el trabajo», sino desde la perspectiva de «implicarse en los procesos» que, de esta forma, serán vividos como propios, avivando, en ocasiones, cierto sentimiento de seguridad y de identidad profesional, personal y colectiva.

Las «buenas soluciones» están siempre contaminadas por la necesidad de ajustarlas a las expectativas del grupo, valorando mucho las exigencias de esfuerzo –entendido, sobre todo, como cambio de rutinas– que significa. Serán evaluadas desde la experiencia cercana del profesor y, desde ahí, aceptadas o rechazadas. El testimonio, la ejemplificación por parte de un «colega» en el desarrollo de la «buena solución»... se convierten en un primer paso para que la propuesta sea, al menos, tomada en cuenta. Se viven mal las excepciones. Hay una tendencia a seguir el lema «¡todos a una!», sabiendo que la definición del objetivo común viene dada por aquellos que, en ese momento, se erigen en portavoces de la institución; ante esto, sólo hay dos opciones, la alianza o el enfrentamiento. En general, no existen oportunidades –no se buscan, ni se desean– para hablar de estas cuestiones y someterlas a negociación.

Todo esto tiene su reflejo en la relación del profesorado con el alumnado. Las normas de régimen interno no se entienden como convenciones necesariamente arbitrarias, constructos más «convenientes» para unos sectores que para otros... No se toma en consideración la posibilidad de negociarlas desde una racionalidad dialogada, sino que se entienden como cuestiones «naturales». Igualmente, se considera «natural» que sean definidas por un sector –el profesorado– y acatadas por otro sector –el alumnado–, sin ningún tipo de reflexión sobre la cuestión del reparto del poder que subyace a ese supuesto «orden natural». El profesor que no puede o no quiere participar en este *statu quo* es cuestionado y desvalorizado por los «colegas», que sienten la carga de lo que el compañero no puede o no quiere hacer. Se considera que traiciona la confianza puesta en él; no asume lo establecido, que es lo considerado legítimo y habitual. La falta de espacio institucional vivida por algunos profesionales les lleva a exigir el cumplimiento de las funciones burocráticas.

Parece existir un sobrentendido: «Ser profesor es durísimo, todos lo pasamos más o menos mal en un momento u otro». Por otra parte, se utilizan ciertas rutinas profesionales con un fuerte deseo de búsqueda de equilibrio personal. Estas rutinas tienen que ver con la «homogeneidad organizativa» y con el «academicismo curricular». Las actuaciones tendentes a la flexibilización de la organización o del currículo generan tanta incertidumbre que son paralizadas. Queda 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 «iniciativas para el recuerdo», de gran utilidad en el futuro como argumento a favor del inmovilismo. Se sabe que iniciar un proceso de cambio puede ser molesto, pero existe la experiencia de que éste difícilmente será sometido a seguimiento; la vida de los centros está llena de «buenas ideas» que alcanzan muy poco desarrollo. El seguimiento y la evaluación no suelen tener un espacio realmente significativo. Los fantasmas de «la bajada de los niveles», o de «la disminución del prestigio de la institución», siempre aparecen en respaldo del poder consolidado en el centro. No obstante, hay algunos contenidos de mejora que, por su poder para facilitar el trabajo cotidiano del profesorado, pueden favorecer una actitud positiva hacia los cambios. Encontrar modos de gestión del aula que permitan «impartir clase» se convierte en uno de los principales motores a raíz del cual poder pensar en otras modificaciones más o menos innovadoras.

Parece existir un convencimiento por parte de los docentes de que el cambio se produce por «la acción» y no por «la planificación de la acción». De hecho, es frecuente que esta última consuma la poca

energía disponible en los centros para cambiar. Las acciones de cambio tienen un ciclo; se concreta en el curso escolar. El final del curso significa balance, culminación y la creencia *fantasiosa* de que, en el próximo año, se llevará a cabo todo aquello que, reiteradamente, ha sido imposible cambiar en el actual. Se piensa que con el nuevo curso, por fin, «tendremos el viento a favor» y las cosas serán mucho más satisfactorias. Esto tiene su aspecto positivo, por ejemplo, cuando muchos profesionales bienintencionados, no sólo confían en que «mágicamente» se produzca un cambio a mejor, sino que planifican y concretan actuaciones con las que perfeccionarán aspectos de su práctica. Dentro de este marco, suele haber algunos «haces de luz» que propician el avance; entre ellos están los argumentos sensatos, razonables y prácticos, y muy especialmente la posibilidad de dialogar sobre ellos. Aun con todas las limitaciones y los lastres que dificultan el intercambio abierto y sincero sobre los temas, vemos que, en determinadas circunstancias, se produce pensamiento y se planifican actuaciones, aunque los pasos sean cortos: «No se ganó Zamora en una hora, ni Roma se fundó luego toda...».

Se suelen encontrar algunos resquicios que permiten a la institución movilizarse hacia otro equilibrio de fuerzas diferente, que facilita una mejor adaptación a las nuevas condiciones y demandas. Objetivos comunes como «salvar el Instituto» pueden aunar voluntades y pueden abrir nuevas esperanzas de cambio. Se habla del deterioro progresivo del centro, la merma de matrícula —especialmente se estaban perdiendo los mejores alumnos—, una importante tendencia a la marginalidad... y podían temerse «males mayores» que, ya fueran reales o imaginarios, pusieran en cuestión la subsistencia de la institución o de sus profesionales. Las crisis tienen un fuerte poder de movilización de ideas y sentimientos. Permiten plantear nuevos roles profesionales y mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado. En estas ocasiones, algunos profesionales pueden ampliar su foco de preocupación, teniendo en cuenta no sólo aquello que estrictamente sucede en «su clase», sino también una serie de factores asociados, relacionados con el contexto (el barrio, las familias...), con la organización del centro (agrupación, horarios, asignación de profesorado...), con las expectativas, intereses y deseos del alumnado... La existencia de un espacio que permita hablar de las cuestiones cotidianas, así como confrontar ideas y prácticas, puede facilitar cambios en las expectativas y en las actuaciones, mientras disuelve determinadas fantasías paralizantes.

Esta clase de espacios de intercambio requiere de la presencia de algún coordinador que anime el pensamiento del grupo. A cualquier persona que pretenda ser coordinador de un proceso tan costoso y que remueve tantas incertidumbres y resistencias se le va a hacer pasar por abundantes pruebas de diferente tipo, al menos al comienzo. Se sopesará su prestigio profesional y el respaldo social e institucional con el que cuenta; se le exigirá un «saber» teórico y se buscarán pruebas de su buen manejo de situaciones cotidianas presentes en las aulas; se le pondrá a prueba con intervenciones que pretenden entorpecer el trabajo de los grupos, de forma mimética a como determinados alumnos entorpecen en su clase el trabajo del profesorado...

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

Sea por la inminencia de una crisis —y de los peligros que se anticipan—, sea por la posibilidad de encontrar espacios de intercambio garantizados por un agente externo, puede observarse, en algunos episodios, el *restablecimiento del diálogo y del pensamiento* sobre temas que afectan al núcleo más significativo de lo que está ocurriendo en el centro y a sus soluciones reales y éticamente adecuadas; es decir, en esta secuencia sí aparecen indicios de *actos de habla* de tipo *ilocucionario*. Siguen estando presentes otros intereses menos compartidos pero, en el continuo mencionado, puede apreciarse la *aparición de un interés por lo colectivo basado en el diálogo y el consenso*, que aproxima al concepto de acción comunicativa.

2.3.2. La «colonización sistémica». El deseo de nuevas expectativas

La colonización sistémica del «mundo de la vida»													
Discurso de legitimación ³⁴⁰													
Categorías de claves para la indagación ³⁴¹													
Racionalidad impulsada por subsistemas económico, político-administrativo y sociocultural													
Innovación y Asesoramiento de las prácticas de las escuelas													
IAEIB	IAEAR	IAECP	IAEGB	IAEPE	IAIDS	IAISE	IAIVD	IAIPI	IAIDA	IAIEO	IAIIP	IAIRC	
			✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	
La última etapa de la Reforma LOGSE						Incertidumbre, marco cultural y de pensamiento					Violencia académica		
RDERL	RDEAC	RDECR	RDIDP	RDICA	RDISD	IPEDU	IPEES	IPEDA	IPEDP	IPIMD	IIPIP	IIPIR	IIPEC
✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓
Consideraciones:													
<p>El análisis del incidente –y su contraste con las claves de indagación elaboradas desde cada uno de los capítulos anteriores de esta monografía– nos permite poner de manifiesto la «colonización sistémica del mundo de la vida» que, en este caso, otorga la cobertura necesaria a las ideas más conservadoras presentes en la argumentación de los profesionales de la institución. Lo que resulta más alentador en este incidente crítico es la presencia de indicios de que, además de sufrir los efectos colonizadores más negativos, bajo determinadas circunstancias es posible que aparezcan reacciones en «el mundo de la vida» que nos muestran su capacidad para construir respuestas más cercanas a lo que hemos denominado, siguiendo a Habermas, «acción comunicativa». Damos cuenta, a continuación, tanto de los aspectos que muestran los efectos colonizadores como de los que muestran la capacidad de la institución para construir otro tipo de respuestas que se acercan más a la búsqueda de soluciones encaminadas a la consecución de objetivos colectivos. El lector podrá estudiar el incidente y hacer su propia validación, a la que quedan sometidas, igualmente, las consideraciones que hacemos a continuación.</p> <p>La institución educativa reiteradamente muestra su escasa permeabilidad a la realidad social y cultural del alumnado, aunque una y otra vez da muestras de intuir su importancia... Con frecuencia, reclama que esta realidad sea tomada en consideración, pero suele ser desde la perspectiva de que sean otros (la administración, los formadores, los orientadores, los legisladores, los de compensatoria...) quienes lo hagan.</p> <p>Insistentemente, aparece el mito de las llamadas «soluciones provenientes del exterior», aunque hay que señalar que, en el transcurso de este <i>incidente crítico</i>, el profesorado da muestras de comprender que se trata de obtener pautas para empezar a pensar o para debatir y transformar, y no tanto de buscar</p>													

³⁴⁰ Pretendemos mostrar, a través del análisis del discurso de los profesionales, aquellas argumentaciones y enunciados que dan muestras de la «colonización del mundo de la vida», tal como se ha recogido y analizado en cada uno de los capítulos previos de esta monografía y que aluden a: (a) el juego de poderes que surgen de esa *construcción social* que son las *escuelas* (capítulo I), (b) las propuestas de *innovación* de la *Reforma LOGSE* y de los primeros momentos de «la otra Reforma» de la Administración del Partido Popular (capítulo II), (c) los nuevos conceptos del pensamiento *posmoderno*, la *incertidumbre ética* y el *relativismo* cultural que generan (capítulo III), y (d) la visión «al uso» de la que se dispone sobre la actuación de los centros ante situaciones de *violencia* (capítulo IV).

³⁴¹ Al final de esta tabla se facilita la denominación de cada una de las claves consideradas en este incidente, y que aquí se señalan con un signo de confirmación (✓) debajo de las siglas correspondientes. La tabla 20, «Categorías de indagación sobre la 'colonización sistémica del mundo de la vida' de las instituciones educativas», ofrece una relación de todas las claves de indagación que se han utilizado en este estudio de caso.

compulsivamente recetas prediseñadas para ser aplicadas sin necesidad de reflexión ni adecuación. Se va entendiendo la necesaria elaboración y apropiación de esas propuestas.

Llama la atención la coexistencia de dos modos de entender la estructura organizacional. Se puede tratar de algo inamovible –si es en relación con el Bachillerato– o de una cuestión modificable –cuando se trata de la ESO–, pero siempre que el resultado sea que lo primordial –el Bachillerato, otra vez– no se vea afectado. Serviría el viejo lema: «Cambiar una parte (prescindible) para que lo importante no cambie nada».

La autonomía organizativa de los centros se entiende, en una versión restrictiva y corporativa, como autonomía del profesorado. Es el respaldo para desarrollar lo que interesa a los profesores, bajo el argumento de que ellos son los expertos y quienes pueden tomar las mejores decisiones para asegurar la bondad (algunos dirían la «calidad») del sistema.

El currículo tradicional y la estructura organizativa que lo soporta son el «bastión» que, una y otra vez, se reclama para garantizar el orden y la racionalidad institucional. La comprensividad es un constructo extraño al profesorado, que se suele asociar a experiencias negativas: «falta de respeto por parte del alumnado», «desorden»... podría expresarse con un «todo vale, todo se da por bueno, todo se consiente...».

La segregación de lo diferente se entiende como una solución conveniente, inevitable... Habitualmente se argumentará como una cuestión de eficacia en la gestión y de rentabilidad de la tarea. La exclusión escolar se enmascara con etiquetas biensonantes como «ajustes curriculares», siempre manteniendo una apariencia de orden que permita preservar la homogeneidad y minimizar los cambios sustanciales. Actualmente los grandes conceptos –solidaridad, justicia, diálogo, consenso..., «no están de moda», están ausentes del discurso del profesorado. A cambio, se habla de que las soluciones sean o no *prácticas, difíciles o fáciles*, más o menos *convenientes, oportunas*, con mayor o menor *aceptación u oposición*...

La escuela pública desenfoca su objetivo y se apropia de valores que, en su origen, le son ajenos y que chocan con su sentido como servicio «público», «de todos y para todos»: economía en la gestión y el gasto, maquillaje de los problemas, falta de transparencia en los recursos, mensajes aparentes, discursos para la galería...

Con estos ingredientes, no puede extrañar el llamado «malestar docente». Lo sorprendente sería que, en la realidad que estamos 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 espalda, buscara un tratamiento quiropráctico sin pararse nunca a pensar en cambiar de silla. Sólo quienes consideran las prácticas escolares habituales como un hecho «natural», «necesario» y «fundamentado científicamente», pueden pensar que el malestar sufrido por sus protagonistas puede tener origen en cuestiones extraescolares –emocionales, culturales, de desprestigio social...– y puede mejorar con un tratamiento también «extraescolar».

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 individualistas– la energía se encauza hacia objetivos de corto alcance y muy centrados en intereses corporativos, institucionales... La influencia en las decisiones y el respaldo a las concepciones de cada sujeto pasarían 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 da sentido al desarrollo personal es el canto al individuo como «absoluto» de referencia.

Las repercusiones sobre la denominada violencia escolar serán muy notables. Parece existir consenso en que la violencia escolar es un fenómeno que se amplifica por las tensiones de poder que forman parte de la estructura de la institución; tensiones que, mientras no exista algún cauce de diálogo o negociación, no pueden encontrar salida y se van enconando. No puede existir «paz» escolar, éticamente soportada, si se olvida que su fundamento es la solución de la necesidad de consenso entre los inte-

reses, actitudes, motivaciones culturales y de desarrollo humano en el alumnado, los intereses corporativos del profesorado y los intereses mediatizados de las familias.

Dentro de la colonización manifiesta, la presencia de problemas, malestares y dificultades en el desarrollo de la tarea cotidiana, genera reacciones en aquellos sujetos que no se sienten atendidos «justamente» en sus demandas. Quizá los momentos en que se agudiza alguna crisis favorezcan la aparición de acciones, más o menos lícitas, de conquista de espacio y poder, con el deseo primordial de buscar soluciones. Se utiliza la experiencia personal, la formación y aquella 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 y se refleja en movimientos como los denominados *antiglobalización*– sustentando el deseo de conseguir mejoras que, en el caso de que se dirijan a la construcción de proyectos con sentido ético, permitirán albergar sólidas esperanzas sobre la posibilidad real de los cambios en educación.

Por eso nos parece de tanto interés la existencia de episodios como los que aquí se han reseñado; se pretende mostrar que, aun predominando circunstancias procedentes de contextos muy poco favorables, se hace posible la aparición de condiciones que permitan poco a poco, y de forma titubeante, virar la dirección y el sentido del proceso.

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

Con estos comentarios, hemos tratado de poner en evidencia y de relacionar entre sí algunas de las manifestaciones de la «colonización sistémica del mundo de la vida», que hemos identificado a través del análisis de este *incidente crítico* mediante la aplicación de las *claves de indagación* que se recogen con siglas en el encabezado de esta tabla y que reproducimos aquí en su denominación íntegra:

- | | |
|---|--|
| • Fuerte tradición de gestión burocrática (IAEGB) | • Un currículo para dar respuesta ¿al alumnado o al profesorado? La comprensividad (RDECR) |
| • Inevitable presencia de poder dirigido al éxito (IAEPE) | • ¿Segregar o atender a la diversidad? (RDISD) |
| • Distanciamiento sociocultural (IAIDS) | • El descrédito de las utopías y el final de la historia del cambio en educación (IPEDU) |
| • Búsqueda de soluciones externas (IAISE) | • Exclusión escolar y social (IPEES) |
| • Posición profesional inmovilista (IAIPI) | • Desconocimiento de los referentes culturales del alumnado (IPEDA) |
| • Presencia de vida emocional en organizaciones (IAIEO) | • El desprestigio de una concepción de escuela pública (IPEDP) |
| • Poder de influencia en la política escolar (IAEGB) | • Malestar docente y neotradicionalismo revolucionario (IPIMD) |
| • Reacciones a las propuestas de cambio y toma de decisiones en interacción (IAIIP) | • Obstáculos de la tradición académica de las escuelas (VEIAE) |
| • Autonomía de los centros y autonomía corporativa del profesorado (RDEAC) | |

2.4. «Ciego, el que no ve por tela de cedazo»

Incidente crítico Nº 4 «Ciego, el que no ve por tela de cedazo» ³⁴²	Grupos y sujetos implicados en la secuencia	
	Grupo Interno de Apoyo Reunión Tutores ESO Profesorado de 3º curso de ESO Profesorado Educación Compensatoria Grupo Trabajo Geo./Hist./CC.NN. Departamento de Geografía e Historia Departamento de Ciencia Naturales Departamento de Física y Química Departamento de Filosofía Departamento de Latín y Religión Departamento de Educación Física Departamento de Dibujo Departamento de Tecnología	Profesorado de 1º Ciclo ESO Trabajador Social Orientador Profesor Apoyo de Pedagogía Terapéutica Grupo Coordinación Administración ✓ Responsable Administración Autonómica Responsable Administración Territorial Técnico Administración Territorial Director del Centro Profesores Inspector Orientador del Equipo Trans. Comport. ³⁴³ Profesional P. A. «convivencia escolar»

Situación: Una de la preocupaciones y, por tanto, uno de los objetivos de trabajo que incorporaba el Plan de apoyo al centro, era conseguir el máximo respaldo institucional y administrativo, al mismo tiempo que posibilitar la mayor coordinación posible de todas las actuaciones que llevasen a cabo por los apoyos externos al Instituto. Esto dio lugar a promover, a iniciativa nuestra, la constitución de un foro (liderado por la administración territorial) que permitiera instrumentar ese objetivo. Se llegaron a producir tres reuniones con una representación muy nutrida de las distintas administraciones, profesionales de apoyo y de supervisión y representantes del centro. Por otra parte, se trataba de una iniciativa sin precedentes, hasta ese momento. Aquí describimos la tercera de estas reuniones, la dedicada a la evaluación del trabajo realizado durante todo el curso; por su especificidad y el juego de implícitos que, según entendemos, se manifiestan en ella, la presentamos como un incidente digno de analizar.

Elementos críticos: Final de curso. Momento de balance con y entre aquellos profesionales que habían tenido una responsabilidad significada en el desarrollo de las distintas actuaciones de apoyo a la tarea compleja que, durante el curso, se había abordado en el centro.

Descripción³⁴⁴:

Miércoles 30/jun. - 11:00 horas
Reunión con el Grupo de Coordinación de la Administración

Anotaciones: Es una reunión de balance; aunque me parece que se busca cubrir el expediente, justificar la tarea de cada una de las partes y dejar las cosas como estaban. Responde, entre otras razones, a una determinada iniciativa surgida desde nuestro *Plan de apoyo*; ésta es la tercera reunión. Se ha contado siempre con la colaboración del **Técnico de la Administración Territorial**. En esta ocasión se convoca, también, según parece, a raíz de la presión ejercida por el **Inspector** y por una petición del **Orient. EETC**, aparentemente con un deseo de coordinación más técnica.

³⁴² Expresión recogida de nuestra obra literaria universal: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, edición de A. Amorós, (1999: 902), Madrid: SM. Explicada por el autor como: «se refieren a los que no ven lo que está claro».

³⁴³ Orientador perteneciente a un Equipo Especializado en Trastornos del Comportamiento dependiendo de la Administración Autonómica.

³⁴⁴ La descripción que presentamos a continuación no incorpora todas las reuniones, entrevistas de validación, contactos informales, comentarios, etc. Ante la necesidad de centrarnos en el incidente, se muestran sólo aquellos módulos –lo más fielmente reproducidos– que hemos considerado relacionados estrechamente con la situación que define el incidente. Material más completo se ofrece en el Anexo final II. «Diario de campo», del documento ya citado en otras ocasiones (García, 2004).

Responsable Administración Territorial (*comienza la reunión, en tono amable*): La sesión de hoy tiene como objetivo lo que no conseguimos en la anterior: hacer un balance de errores y aciertos de nuestra tarea en el Instituto, así como estudiar posibles previsiones para el próximo curso (*quiere trasladar con el contenido y el tono del mensaje una cierta tranquilidad y una actitud de cercanía*). Estudiar los recursos que son necesarios..., saber si vamos, o no, a poder contar con los apoyos de este año... Sabréis que, por ejemplo, el **Prof. PT** pide un descanso para el próximo curso y habrá que buscar a otro profesional. El trabajo del **Profesional P.A. «convivencia escolar»** habrá que valorarlo. En definitiva, valorar y buscar alternativas, analizar los problemas...

J. E. (Director): En cuanto en la atención a la excepcionalidad, que es a lo que se ha dedicado el **Profesor de Apoyo**, no podemos decir que haya funcionado con **Luis**³⁴⁵, ni con **Antonio**³⁴⁶. La solución de la re-escolarización de **Francisco**³⁴⁷ tampoco ha funcionado. Él no aceptó lo que se pactó con la madre, y no va a ningún aula taller. La **Fundación «S.....»** ha conseguido controlar a algún alumno. **Carlos** y **Lorenzo**³⁴⁸ han sido enviados a aulas taller, por decisión del Consejo Escolar.

En cuanto al Proyecto Curricular, las novedades que incorpora en lo referido a la atención a la diversidad han sido aprobadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, y falta que se pronuncie el Claustro; en este documento hablamos de la «compensatoria» y de la «prediversificación». Estamos pensando en un primer ciclo de tres años para los alumnos de compensatoria y, de esta manera, que puedan ser atendidos durante un año más por el profesorado de compensatoria. Por otra parte, es fundamental recuperar la *imagen del Instituto* como un centro que garantice un currículo con mínimos de calidad, hay que evitar que el Instituto quede como un centro con un currículo segregado, diferente a los demás institutos. Hay que evitar que los alumnos «normales» sean minoría. Garantizar un currículo normalizado y una prediversificación en la que integrar la «compensatoria». Esta integración debe ser un objetivo ético, ya que trabajamos valores; estos alumnos deben estar en condiciones de poderse integrar en prediversificación. Estamos hablando de tres currículos: uno, el de compensatoria, dos, el de prediversificación, y tres, el normalizado. La prediversificación que incluya a los de compensatoria apoyada con desdobles, el profesorado de compensatoria, el de pedagogía terapéutica...

Responsable AT: Me preocupa que no haya retorno de un currículo a otro.

J. E. (Director): Pero no te equivoques, sólo se producirá integración cuando los alumnos puedan seguir el currículo del aula normal, y eso no es posible. Hay que pensar en un currículo en el que tengan algunas posibilidades, como es el currículo de prediversificación.

Responsable AT: Veo que estas medidas se piensan para primero y segundo de la ESO. Para tercero de la ESO creo que la integración del alumnado de compensatoria deberá ir por la vía de la garantía social, por la diversificación o por el currículo normal, y esto sí me parece más real en el segundo ciclo de la ESO. No tanto para el primer ciclo...

Inspector: Hay dos alumnos que por edad deberían pasar a tercero, aunque seguirán siendo atendidos desde compensatoria... En el libro de escolaridad rezará que están en tercero de ESO.

Responsable AT: Desde la administración se ha dispuesto que el apoyo de compensatoria sea para el primer ciclo de la ESO y se les dice a los recursos de compensatoria que se dediquen al primer ciclo; aunque, luego, que sea el centro el que lo distribuya como quiera...

Los que pasen a tercero con apoyo de compensatoria irán, más tarde, a Garantía Social. En el segundo ciclo de la ESO, ya sí que se puede apostar por un currículo de calidad. Los problemas de los centros vienen de los propios centros y no desde fuera. Si a alguien como la **Fundación «X.....»** se le van los alumnos, ése es su problema y no podemos hacer nada... Pero los problemas nuestros sí tenemos

³⁴⁵ Nombre supuesto.

³⁴⁶ Nombre supuesto.

³⁴⁷ Nombre supuesto.

³⁴⁸ Nombres supuestos.

margen para solucionarlos. Los nuestros sí, podemos considerar nuestro Instituto como un centro «pilotado» y llevar a cabo distintas experiencias y valorarlas; está en nuestras manos, ¡vamos a ser creativos!

Inspector (colaborador)³⁴⁹: Sería muy importante definir lo que para el centro constituiría el perfil de alumno para prediversificación... ¿Cuál sería el alumno de prediversificación?

J. E. (Director): Aquellos que al menos tengan un año de retraso significativo, alumnos que procedan de la etnia gitana y que estén en compensatoria. Lo que sí es verdad es que deberemos atender a unos cuantos cupos de alumnos de compensatoria, para no acumular en el Instituto todas estas necesidades educativas juntas. Recordemos que había una previsión de distribución equitativa del alumnado con dificultades del barrio, entre todos los institutos del sector de escolarización... siguiendo las pautas planteadas desde una comisión de escolarización, que, de hecho, no se llegó a crear.

Inspector (colaborador): Ya el **Director Territorial** habló de que se llevase a cabo la distribución de la población de compensatoria por el propio centro.

J. E. (Director): Claro, pero eso no se puede decir desde el propio centro. Nosotros ya tenemos la lista de los posibles alumnos de compensatoria que se matricularían en el Instituto; otra cosa es que luego aparezcan o no. Una cosa es hacer la lista y, otra, que nosotros le digamos al resto de los centros quiénes y cuántos se han de matricular en cada uno.

Responsable AT: ¡Hombre, claro, cómo vais vosotros a decirle a los centros qué alumnos tienen que escolarizar! Para eso, una vez confeccionada la lista, la enviáis al **Director Territorial**, con una propuesta.

Asesor: Me vais a permitir que disienta del planteamiento de los tres currículos (uno, normal, otro, de prediversificación y, dentro de éste, otro, de compensatoria). El elevado número de alumnos con fracaso escolar pone de manifiesto, que todo el primer ciclo de la ESO debería mantener un currículo ajustado lo más posible a las características generales de la población que atendemos. Sobra decir que, en algunos cursos, se puede llegar a un nivel mayor de profundización. Eso siempre es posible dentro del grupo aula. Entiendo que crear un currículo «normal» y otro de prediversificación, donde estén los alumnos de compensatoria, es crear vías paralelas a una edad tan temprana como los doce años. Partiendo del reconocimiento de que hay que hacer el esfuerzo desde el centro por atender al problema de la atención a la diversidad, me remito a la propuesta elaborada en su día, cuando se me pidió un diseño para la organización de un grupo de prediversificación.

Inspector (colaborador): Yo sí entiendo que los tres currículos son una buena medida, porque sirven para integrar de manera temporal a los alumnos más conflictivos; sería imposible de otra forma.

Inspector: Yo he leído tu documento, **Asesor**, y apoyo esa idea de prediversificación, veo la propuesta muy razonable, aunque también encuentro algunas dificultades.

J. E. (Director): Debéis pensar que el grupo de prediversificación contará siempre con el apoyo de los profesores de compensatoria.

Inspector (colaborador): Un agrupamiento específico va a permitir la integración real y, para ello, es necesario un grupo referencia, y ése puede ser el grupo de prediversificación.

J. E. (Director): Pensad que eso es una medida transitoria y que tiene que ir acompañada de otras medidas... Hay que hacer que el Instituto se abra al barrio, sea algo poroso... Es fundamental que el Instituto utilice el espacio de las tardes para promover una mayor integración social. Yo veo al **Profesional P. A. «convivencia escolar»** en ese espacio de la tarde trabajando hábitos sociales con los chavales. Lo que trabaja el profesorado por la mañana, ponerlo en juego con los compañeros del barrio por la tarde. El Instituto crea por la tarde un ambiente de colaboración. Con esto se puede instaurar otra visión del centro; esto es algo que incluso los padres están pidiendo.

³⁴⁹ Con anterioridad comentamos como, a mitad del curso escolar, el Servicio de Inspección educativa destinó un segundo Inspector para colaborar con el que ya era responsable de la supervisión administrativa del Instituto.

Responsable AT: Todo esto que estáis comentando para hacer por la tarde... necesita del apoyo del consejo escolar. Si no está detrás el consejo escolar, no sirve para nada. Tiene que haber una implicación del centro en este tipo de medidas.

J. E. (Director): Tenemos que pensar en otras actuaciones con los alumnos de compensatoria... No es suficiente con facilitarles actividades extraescolares³⁵⁰ que no se ofrecen al resto de los alumnos normales. En este momento, en el centro se tiene que empezar con mano dura. Jamás en la vida se le ha permitido en un alumno de BUP y COU las cosas que se les están permitiendo ahora a los alumnos de compensatoria. Están haciendo lo que quieren. La posible fuga de matrícula del Instituto tiene que ver con el miedo a determinados alumnos agresivos. El miedo es una de las preocupaciones del alumnado. Un alumno en concreto, que tiene que repetir tercero, me dice que no quiere hacerlo de ninguna manera porque le tiene miedo a un gitanillo del grupo.

Técnico AT: Eso que estáis planteando es «coger el toro por los cuernos», y está bien, pero plantear tres currículos es ir haciendo diferencias entre tres currículos distintos, entre tres «tipos» de alumnos, pero también tres tipos de profesores... Además, hay que añadir un cuarto currículo, del que aquí no se ha hablado: el de los excepcionales, que no están tampoco en compensatoria. La integración significa un análisis de problemas organizativos, horarios, selección..., en los que hay que pensar a medio y largo plazo. No penséis que vuestro Instituto es el único con este problema, podemos decir que casi todos los institutos están insertos en los mismos problemas que estáis planteando... Por ejemplo, que el currículo de compensatoria del primer ciclo sea de tres años en lugar de dos es algo pedido por todos.

J. E. (Director): Hombre, la idea es establecer algún tipo de prelación e ir seleccionando a los alumnos con mayores dificultades, con mayor retraso escolar... Es necesario hacer algo así.

Técnico AT: Por definición, creo que ésa no es la tarea de un curso, de un año...

J. E. (Director): De hecho, no se va a conseguir superar las dificultades aprendizaje en un solo año.

Responsable AT: En mi opinión, la Educación Secundaria Obligatoria no tendría que suponer un desfase tan significativo, ni tan importante con respecto a Primaria. Quizá habría que insistir a inspección para que el alumnado que no supere los contenidos de Primaria pudiera quedarse en los centros de Primaria. Por otra parte, se entiende que si en Primaria existe menos cambio del profesorado, ¿por qué en el primer ciclo de Secundaria tenemos que cambiarlo todo, tan drásticamente? ¿Por qué no adoptar ese otro estilo más de Primaria para el primer ciclo de Secundaria? Todos sabemos que, en el fondo, en el centro podemos hacer un poco lo que queramos.

Orient. EETC: Acerca de la propuesta de llevar a la práctica un ritmo distinto, es decir, establecer tres currículos para intentar ajustar los niveles de competencia, me parece bien y, al mismo tiempo, va a tener una acción positiva sobre la variable violencia, variable que no tiene que ver con otras como la etnia, y sí con el currículo establecido. Si el profesorado no hace un ajuste de su enseñanza a las necesidades del alumnado, esto va a generar conflictos. Es necesario, por tanto, llevar a cabo adaptaciones desde el currículo normal, desde la tutoría, etc.

Existe otra conflictividad, que no tiene que ver con la competencia curricular, y es la indisciplina, no respetar las normas, eso de que ocho o nueve alumnos roban y agreden a los compañeros... Esto requiere otro tipo de actuación, respecto al cumplimiento de las normas en el centro, y con una respuesta muy individualizada a través de adaptaciones curriculares. Es decir, hay un número de alumnos que requieren una adaptación muy significativa y un tratamiento individual.

³⁵⁰ El planteamiento curricular del alumnado de educación compensatoria incluía, desde la planificación realizada por el profesorado de compensatoria, llevar a cabo toda una serie de salidas extraescolares a partir de las cuales promover un desarrollo significativo del currículo. Esto ha sido muy criticado durante todo el curso por el profesorado de Bachillerato, que entendía que al alumnado de compensatoria se le daba un «premio» que no se merecía.

Anotaciones: En este momento llega el **orientador** disculpándose por la tardanza y argumentando que le había surgido un problema de tráfico...

J. E. (Director): Todos los alumnos de prediversificación requieren de un «DIAC».

Director Centro Profesores: Yo valoro de manera positiva todo lo que el centro ha hecho este año. Nosotros hemos intentado apoyar desde la formación la calidad del centro. Hemos estado en contacto con el **Asesor** con el que estamos bastante coordinados. Hemos apoyado, además, la formación que ha habido con el Proyecto Harvard³⁵¹, lo interesante hubiera sido que este año se hubiera llevado a la práctica.

Nuestra idea es continuar ofertando formación al centro con el **Asesor**, pensando, además, en la posibilidad de llevar a cabo unas jornadas de motivación del profesorado, coordinando todos los recursos de apoyo externo y presentado algunas experiencias de centros que se han organizado para afrontar los problemas de convivencia y de violencia. No se tomará ninguna iniciativa si no es contando con el centro. Creo que tenemos que planificar la formación después de celebrar una reunión de coordinación con todos los apoyos externos y con el centro, viendo cuáles son las posibles actuaciones. Esto lo haremos en septiembre.

Responsable AT: Ya sabéis que podéis contar conmigo de manera incondicional.

Prof. Bachillerato. 12³⁵²: Bueno, yo lo que veo es que cada uno ha intentado hacer una propuesta, buscando todos una manera de ir abordando las dificultades del Instituto. El tema del proyecto curricular de etapa ha sido tremendamente doloroso hasta que lo hemos conseguido. Mi idea es continuar con esa línea. No pretendo llevar a cabo ninguna ruptura, sino seguir con esa línea de cambio, buscando la no segregación, sabiendo que, cuanto más complejo es el entramado curricular, más oportunidades tiene el alumnado de llegar a un currículo normalizado, a través de los puentes que lo posibiliten. Bueno, en esa línea podemos avanzar siempre que haya ratios bajas y más recursos. Yo, durante el mes de julio, con todas estas propuestas que he visto, estudiaré la situación y haré un esbozo, que comunicaré a todo el mundo, tratando de ver qué hacer para que funcione el Instituto. Primero, quiero tomarme el tiempo necesario para conocer bien la situación, y luego, haré propuestas sobre lo que se podría hacer el curso próximo.

Responsable AT: En cuanto tengas un esbozo nos lo envías... Lo importante es que los recursos estén suficientemente coordinados y lleguen a acuerdos entre ellos. De momento, parece que se vislumbran algunas de soluciones... Y, no siendo amigo de los «santones» de lenguaje, porque conozco en parte la realidad, sí considero necesario que no perdamos el norte de esto que llamamos la atención a la diversidad.

Inspector: En cuanto el modelo organizativo esté, y yo disponga de él, insistiré en que la **Administración Territorial** envíe los recursos necesarios. Sabemos que el **Prof. PT** se va, y es difícil de sustituir, ya que ha desempeñado un papel importantísimo.

J. E. (Director): Si el **Prof. PT** continuase el próximo curso, le sería más fácil... Muchos profesores no han conocido su labor; sin embargo, los alumnos sí lo respetan y ha conseguido establecer una buena relación y un cierto ascendente con determinados alumnos muy difíciles.

³⁵¹ El **Prof. 1** y el **Prof. 2** llevaron a cabo, con el apoyo del centro de profesores y del programa de mejora de la calidad de la administración autonómica, una actuación de formación con varias sesiones explicativas del Proyecto Harvard. La actividad incorporó un pequeño grupo (5-6 profesores), sobre todo de Bachillerato. De esta actividad se me informó como algo que se iba a hacer y que ya contaba con el visto bueno de la administración autonómica.

³⁵² Su presencia en la reunión se justificaba por ser el candidato que, aceptado por el Consejo Escolar, asumiría la dirección del Instituto el curso próximo, después de la dimisión en pleno del equipo directivo anterior (el actual). Más tarde, comprobamos que el **J. E. (Director)** aceptó, de nuevo, ser Jefe de estudios, en ese nuevo equipo directivo presidido por el citado **Prof. Bachillerato. 12**, al que se unió también el **Prof. 1** como Jefe de estudios de Secundaria.

Responsable AT: Estuve hablando con el **Prof. PT** y quedamos que en septiembre buscaríamos a alguien para ese puesto, aunque yo no he perdido la esperanza de que continúe. Sabéis que contáis con mi apoyo para el tema de los recursos, pero no me habléis de cupos, porque, en razón al número de alumnos, el Instituto tiene cupos en demasía... Otra cosa es hablar de proyectos, algo que yo pueda argumentar para que la administración me facilite esos recursos. Por otra parte, quiero dejar constancia de que estamos en un momento de cambio de administración y puede haber un cambio de política de distribución de recursos... Sabiendo, además, que los cupos son limitados y, a su vez, que cada **Dirección Territorial** tiene sus demandas particulares y que hay que atender a todas.

Inspector (colaborador): Hay que tomar decisiones con respecto a ese grupo de prediversificación. Pienso que se debe ir hacia una labor formativa con un contenido y una tarea distinta a la habitual.

Responsable AT: Si vosotros hacéis un esfuerzo organizativo, nosotros haremos un esfuerzo desde los recursos.

Orientador: Las necesidades ya las tenemos claras. Necesitamos que el profesorado del primer ciclo que se incorpore al centro pase por un proceso de formación básica, así como el profesorado que imparta los ámbitos curriculares de diversificación. Al mismo tiempo, el profesorado del primer ciclo debe estar constituido por profesionales que adquieran un compromiso voluntario, que quieran sacar adelante la prediversificación. En cuanto a la atención a la diversidad, yo ya he estado todo el año trabajando con la comisión de coordinación pedagógica, pero es necesario que lo apruebe el claustro; es una labor de la jefatura de estudios y de un plan de atención a la diversidad. Es necesario, además, revisar el plan de acción tutorial, en el que se incorporen los temas de conflictos. Este año teníamos un plan de acción tutorial, otra cosa es que ese plan no haya llegado a desarrollarse tanto como hubiésemos querido, lo que tendremos que conseguir el próximo curso. Un *profesor de apoyo especialista en pedagogía terapéutica* es muy necesario y, además, es necesario otro *segundo profesor de pedagogía terapéutica*.

Responsable AT: Pensad que el término pedagogía terapéutica es un término asociado a alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad y lo que hay que conseguir es un profesor que tenga una serie de habilidades específicas para el centro, no nos confundamos.

Orientador: Yo considero que, por los problemas de conducta que hay, tenemos la necesidad de un segundo profesor de pedagogía terapéutica.

J. E. (Director): Te podemos dar todos los argumentos que tú necesitas.

Director: Estoy contento porque observo que, ahora que me voy como director del centro, existe un cierto acuerdo en la manera de abordar los problemas del centro. Valoro lo que el **J. E. (Director)** está diciendo. Resalto que lo «excepcional» es lo importante en el centro. Me satisface que se quiera abordar por parte de todos este problema e insisto que necesitamos una actuación más: que se mantenga el cupo y, además, uno o varios profesores más.

Inspector: Pedir uno más no es aumentar el cupo, es mantener el cupo, porque no sabemos si la profesora de compensatoria, que está este año, está o no dentro del cupo. Se envió el curso pasado como persona de apoyo.

Responsable Administración Territorial: Yo sólo puedo ir por la vía de la singularidad, no hablar de los cupos, como ya os he dicho.

Prof. Bachillerato 12: Este año vamos a tener, otra vez, nuevos alumnos de compensatoria. Alumnos de primero de ESO. Calculamos que van a ser unos veinte.

Inspector: Yo quisiera tener una relación nominal de quiénes son.

Inspector (colaborador): Además de comprobar si tienen suspensos, para hablar con los de primaria y que se queden en los colegios. Pienso, también, que algunos de estos alumnos tendrían que tener algún tipo de terapia excepcional.

Técnico AT: Estáis hablando de tres tipos de alumnos pero, no creáis, la mayoría de los institutos tiene también estos tres tipos de alumnos, en eso no sois tan excepcionales.

J. E. (Director): Estamos hablando de tres currículos y no de tres tipos de alumnos.

Orientador: Pensad que estamos hablando de alumnos que no saben leer.

Inspector: La Administración tiene que ser más flexible con la utilización de los recursos, sobre todo para el alumnado de compensatoria. Contando, además, con el absentismo de este alumnado. Sería necesario mentalizar a estos profesores para que atiendan, también, otros problemas del centro..., en otros centros se hace así.

Responsable AT: Hay criterios para la distribución de recursos, pero es la Dirección del centro quien tiene que hacer la concreción de sus tareas y dedicaciones.

J. E. (Director): Me da la impresión de que estamos dando una visión demasiado catastrofista, tampoco ha disminuido el número de alumnos, se está manteniendo entre 36 y 37 grupos y seguimos contando con alumnos que pensábamos que se irían del centro. Ha habido una buena relación con los centros de primaria que así lo han querido, y el consejo del APA ha tenido una actitud muy positiva y colaboradora para que se mantengan los alumnos en el centro.

Responsable AT: Hay que reconocer que disponéis de una APA muy colaboradora y de mucho apoyo.

Prof. Bachillerato 12: Recojo todas estas opiniones y ya os haré llegar mi propuesta.

Anotaciones: Una vez acabada la reunión, me acerqué al **Prof. Bachillerato 12** para darle la enhorabuena. Lo agradeció y me preguntó a qué se debía mi satisfacción. Le contesté que me alegraba su nombramiento como director del Instituto. Le comenté que estaría los quince primeros días de julio en el despacho y que, si necesitaba algo en torno al plan de apoyo del año que viene, estaba disponible. Respondió que lo agradecía pero que ahora necesitaba tiempo para dedicarse a pensar en cómo desarrollar las ideas que ya tenía. Todavía no había tomado posesión, lo haría el día 1 de julio, y añadió que, si surgía algo, me llamaría, pero que a él *le sobraban eran ideas*. Me comentó que la propuesta que sugerí sobre la *comisión de mediación* se había conseguido que la aprobase el claustro y que, gracias a la actividad de trabajo conjunto que habíamos hecho este curso, ya contaba con algunas ideas y encontraba un clima más propicio para poder trabajar. Por ello se encontraba con fuerzas para poder desarrollarlas el año que viene; quedó implícito que contactaríamos a partir de septiembre, pero también me pareció que, valorando lo realizado hasta ahora, él prefería tomar las riendas sin interferencias externas.

(El plan de atención a la diversidad, y en su seno el de atención al alumnado de educación compensatoria, que lideró en el siguiente curso, fue bastante conservador. Mantenía un planteamiento más cercano a los presupuestos de los grupos de profesores de Bachillerato y, por tanto, alejado de las posiciones lideradas por el profesorado de educación compensatoria. Esto generó un gran conflicto institucional que llevó a un enfrentamiento que se radicalizó en varios momentos de ese siguiente curso; ésta es ya otra parte de la historia...).

Terminada la conversación con el futuro Director, el **Orientador** me busca y me comenta que el último día no pudo estar en la sesión de evaluación del **grupo interno de apoyo**, porque tenía convocada una reunión en **la unidad técnica de la administración territorial**. Había intentado llamarme por teléfono, en varias ocasiones, pero me dice que estaba comunicando... Aprovecha la ocasión para decirme: «el otro día, me preguntó el inspector cómo se había desarrollado tu actividad de trabajo con los grupos de profesores del Instituto, y yo le dije que se había desarrollado bien y que se podría continuar el año que viene». Me siguió diciendo que *el año que viene ella haría algunas cosas que no se habrían podido hacer este año y que seguramente podría dedicarle más tiempo al Plan de acción tutorial y a algunas cuestiones*. Siguí comentándome que mi intervención podría ser buena para el profesorado, y me dijo que si ya lo había hablado con el **Prof. Bachillerato 12** (futuro Director) para que en el trabajo de reflexión con el profesorado se incluyese dentro del horario (no tuve en cuenta esta

afirmación, porque entendía que la demanda debía surgir desde el centro y, puesto que ya me había brindado al **Prof. Bachillerato 12** para ayudarle, pensé que no debía insistir más...). Le mencioné que me gustaría hablar con ella para evaluar la actividad del año y se apresuró a decirme que *ya me había dicho que le había parecido bien y que no creía que necesitara ninguna otra reunión o contacto conmigo* (entiendo que era el momento en el que ella se tomaba las vacaciones). Nos despedimos hasta el próximo curso...

(En el siguiente curso, el orientador no ejerció sus funciones en el Instituto. Había solicitado, durante el curso que nos ocupa, una licencia por estudios y se la concedieron en días posteriores a la conversación que acabo de describir. Su sustitución generó un problema añadido al Instituto y a la administración territorial, que dio lugar a la búsqueda de una serie de soluciones bastantes forzadas; pero, como ya hemos dicho, ésa es ya otra nueva historia...).

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

El «mundo de la vida» del grupo en la institución

Para que sirva de referencia, incluimos aquí una breve reseña de los elementos utilizados para analizar el *mundo de la vida* de la institución, a partir de sus manifestaciones en los incidentes críticos. Se han empleado dos categorías generales de análisis:

(I) interpelación del discurso y las acciones de los sujetos, para reconocer algunos de los *supuestos* referidos a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales para una institución educativa);

(II) estudio de los *actos de habla* para determinar si se trata de actos *ilocucionarios* (los asociados a *actos realizativos* coherentes con los enunciados) o *perlocucionarios* (caracterizados por la pretensión de poder).

Para ampliar la descripción de las categorías de observación, consultar el *epígrafe A.2*, «Identificación y clasificación de elementos», incluido en el apartado 1.7.5, «El análisis de la información».

SUPUESTOS EN EL HORIZONTE PREINTERPRETATIVO DEL CONTEXTO SUBJETIVO DE SIGNIFICADOS

El análisis del discurso de los profesionales nos permite hacer varias lecturas sobre el «mundo de la vida». Incluso nos podría llevar a un cierto juego de «malabarismo», sacando a la luz una serie de supuestos que se «dejan ver» desde aquellos que forman parte de la «maraña» administrativa. Sólo nos fijaremos en estos últimos, en la medida que contribuyen al mantenimiento y consolidación de las conductas presentes en el «mundo de la vida» de los profesionales de la Institución, objetivo que en este momento nos ocupa.

Se sigue incidiendo en un discurso de intenciones, si bien ahora se adelantan algunas formas concretas de desarrollo. Las soluciones que se plantean van en una línea de acción conservadora, aunque «superficialmente» enmascarada de renovadora. Hay un *supuesto*, implícito, consistente en que: si se presentan las propuestas convenientemente «envueltas» de una terminología estéticamente aceptable, si a todo ello se le añaden unas cuantas afirmaciones referidas al grado de acuerdo que incorporan dichas propuestas, desde los órganos de decisión del centro o, mejor dicho, desde los órganos de «poder» profesional instituido, y, por último, si se exponen como única vía organizativamente posible...

—aun con expresiones «formalmente» de desacuerdo por parte de la administración—, se «sabe» que serán aceptadas, por esa misma administración, en la mayoría de las ocasiones.

La administración se hace cómplice con ese supuesto, aunque estéticamente tiene que defender la «legalidad vigente», que no coincide, en nada, con la propuesta que se le hace. No obstante, *prefiere mentenerse ciega a esa realidad*. Lo que pretende es que no surjan nuevos problemas que compliquen la gestión diaria ya, por otra parte, demasiado pesada, arbitraria (al «albur» de los jefes) y costosa. La administración da por sabido que, de hecho, tampoco se puede hacer otra cosa, y se justifica colocándose en el papel del profesorado e incluso entendiendo su resistencia al cambio o, mejor dicho, «disculpándolo» de la falta de profesionalidad y compromiso.

El interés formal de la administración por mantener el mejor servicio público que las escuelas deben prestar a las familias, en definitiva, al alumnado..., se «trueca» en interés por el menor grado posible de problematización. Por tanto, no existirán compromisos, como se detecta en la reunión, que puedan seguirse y evaluarse, sólo formulaciones genéricas: «Si vosotros hacéis un esfuerzo organizativo, nosotros haremos un esfuerzo desde los recursos». No habrá un seguimiento con indicadores pactados, no habrá toma de decisiones colectivas sobre aspectos concretos...; después de la reunión, que cada uno se las apañe. «Aquí paz y, después, gloria». Al fin y al cabo, aunque desde la administración «hay criterios para la distribución de recursos, es la dirección del centro quien tiene que hacer la concreción de tareas y dedicaciones...». Es decir, como administración, «nos lavamos las manos». Os avisamos de los peligros, eso sí, para que «luego no digáis que no nos ocupamos de los problemas», pero os dejamos que hagáis lo que «podáis» o, mejor dicho, lo que «queráis»...

En esta última secuencia están implicados más representantes de entidades externas; parece que el diálogo sincero es aún más difícil, ya que, a las *pretensiones de poder* de cada sujeto, se suman los intereses y las pretensiones de poder de la entidad a la que representan y ante la que tendrá cada uno que rendir cuentas. Parece haber un pacto implícito: no profundicemos, no busquemos responsabilidades, no me acuses, que yo tampoco te acusaré...; por tanto, los *actos de habla son de tipo perlocucionario*. Casi podría decirse que se hubiera «pactado» implícitamente que esto tiene que ser así. En este caso, se pone en evidencia, con más claridad que en otros incidentes, que el *supuesto* no sometido a diálogo intersubjetivo es que se va a «mantener la apariencia» de que se analizan y se valoran las circunstancias del centro sin que *nada se someta a un auténtico intercambio*. Por tanto, en este caso, no sólo no aparecen actos de habla de tipo ilocucionario, sino que parece existir el acuerdo implícito de que no aparecerán.

sobre él era el calificativo de *utópico*. Y esto, inmersos como estábamos en las posiciones propias del discurso de la posmodernidad, radicalmente inclinado al abandono de cualquier utopía y a la defensa a ultranza del relativismo ético y cultural, fundamentalmente insolidario. Es fácil entender, por tanto, la presencia y apoyo de posiciones cercanas al corporativismo, la defensa de las visiones más conservadoras sobre el currículo y de las funciones tradicionalmente selectivas y de clasificación que de manera enunciativa plantea Michel Foucault, desde un discurso peculiar y posmoderno sobre el saber-poder.

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

Todo ello rezuma una concepción pesimista sobre las posibilidades de alcanzar mayores cotas de justicia social, de no ser por la vía de la *eficacia económica* y de la *lógica instrumental y experta*. Precisamente, son estas vías de solución las únicas que, aun con escasa esperanza, los actores de nuestro incidente crítico parecen contemplar, constituyendo un exponente más de la colonización sistémica.

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

Ante este panorama, y no queriendo finalizar enfocando sólo los aspectos que dan menos motivos de optimismo, hay que mencionar como horizonte, quizá a más largo plazo, cierta confianza en el resurgir de una nueva conciencia, que algunos analistas creen estar detectando, como reacción pendular a la posmodernidad, al relativismo y a la incertidumbre, y encaminada a avanzar hacia valores estables y solidarios con la finalidad de una reconstrucción ética.

Con estos comentarios, hemos tratado de poner en evidencia y de relacionar entre sí algunas de las manifestaciones de la «colonización sistémica del mundo de la vida», que hemos identificado a través del análisis de este *incidente crítico*, mediante la aplicación de las *claves de indagación* que se recogen con siglas en el encabezado de esta tabla y que reproducimos aquí en su denominación íntegra:

- | | |
|--|--|
| • Fuerte tradición de gestión burocrática (IAEGB) | • ¿Segregar o atender a la diversidad? (RDISD) |
| • Inevitable presencia de poder dirigido al éxito (IAEPE) | • El descrédito de las utopías y el final de la historia del cambio en educación (IPEDU) |
| • Distanciamiento sociocultural (IAIDS) | • Exclusión escolar y social (IPEES) |
| • Posición profesional inmovilista (IAIPI) | • Desconocimiento referentes culturales alumnado (IPEDA) |
| • Posicionamiento en torno a la LOGSE: manifestaciones de rechazo o recelo (RDERL) | • El desprestigio concepción de escuela pública (IPEDP) |
| • Autonomía de los centros y autonomía corporativa del profesorado (RDEAC) | • Marco teórico-estratégico trabajo de la violencia (VEEMP) |
| • Un currículo para dar respuesta ¿al alumnado o al profesorado? (RDECR) | • Obstáculos de la tradición académica de las escuelas (VEIAE) |
| • La comprensividad (RDICA) | |

3. PARA CONCLUIR...

Acabamos de desarrollar las consideraciones que hemos obtenido del estudio minucioso de cada uno de los incidentes críticos que se han seleccionado a partir del *Diario de campo* de la experiencia de asesoramiento mantenida con un Instituto de Educación Secundaria, situado social, económica, cultural y educativamente en los «márgenes».

Se han mostrado las transcripciones de cuatro secuencias o *incidentes críticos*. En cada uno de ellos se han analizado algunas características del «mundo de la vida», según los criterios previamente establecidos. Posteriormente, se ha indagado en los enunciados, decisiones y realizaciones de los distintos grupos, para detectar la posible presencia de las formas de racionalidad propias del sistema económico, político-administrativo y sociocultural, fenómeno al que nos estamos refiriendo como «colonización sistémica del mundo de la vida».

El hecho de presentar la descripción detallada de los incidentes junto a las consideraciones que hacemos al respecto, permitirá que el lector pueda realizar su propio análisis. Nos parece que ésta es una de las facetas más ricas, propias de una investigación de tipo cualitativo. Los análisis de tipo descriptivo e interpretativo de corte comunicativo como el nuestro, podrían contribuir notablemente a mejorar el rigor y la fundamentación de las prácticas de asesoramiento y el conocimiento sobre la naturaleza poliédrica de los procesos de cambio, dada la profundización que permiten en una aprehensión muy cercana al «mundo de la vida» de los centros escolares.

Por tratarse de una investigación basada en una observación participante, el conocimiento obtenido no ha sido meramente de tipo intelectual; quizá lo más enriquecedor es que se hayan podido vivir las situaciones en primera persona, experimentando las relaciones, las emociones, los juegos de poder, las presiones culturales... La perspectiva es muy distinta cuando todo esto se observa sin implicación

personal o cuando se participa, con sus ventajas e inconvenientes. Por una parte, como efecto perturbador, es más fácil sucumbir a las mismas presiones colonizadoras imperantes en el contexto. Por otra, y como gran aportación, permite iluminar parcelas olvidadas de los complejos procesos implicados en la promoción de innovaciones en las organizaciones educativas. Especial consideración merece en este apartado el hecho constatado de la dificultad para aclarar sobre el papel, y de forma totalmente evidente, determinadas interpretaciones que se hacen de los incidentes, y que responden a una vivencia compleja, fundamentada en percepciones sutiles procedentes de la historia y la cultura compartidas con el centro; cuando se trata de comunicar la experiencia a otros, son muchos los matices que es necesario hacer explícitos, para que el sentido global de cada elemento sea entendido en todo su significado polisémico y contextual.

Más allá de las consideraciones que hacemos respecto a la experiencia vivida en el Instituto que ha sido objeto de este «estudio de caso», el conjunto de nuestra investigación, en sus distintas fases, ha proporcionado mucha información y múltiples oportunidades de aprendizaje y reflexión. A partir de la globalidad de la experiencia, hemos querido recoger una serie de *conclusiones generales* que se exponen en el siguiente capítulo, junto a algunas *recomendaciones* dirigidas a la *Administración educativa*, a los *asesores* o profesionales de apoyo a los centros y a los *investigadores* que pudieran coincidir con esta línea de indagación en el futuro.

Remitimos, por tanto, al capítulo sexto, en el que se exponen, a modo de *síntesis final*, las principales *reflexiones* y *consideraciones* obtenidas a partir del proceso del que se da cuenta en esta investigación, en sus heterogéneas facetas como experiencia de *asesoramiento*, por una parte, de *investigación*, por otra, y siempre una ocasión privilegiada para aprender sobre uno mismo y sobre los grupos, sobre las instituciones y su entorno y sobre los subsistemas sociales y sus interacciones.



Reflexiones para concluir. La posibilidad de innovar en educación

Reflexiones para concluir. La posibilidad de innovar en educación

Dos barcos han pasado en la noche, parando ocasionalmente para luchar en la oscuridad. Uno tiene por nombre *Responsabilidad*, el otro, *Comunidad Profesional de Aprendizaje*. Ambos tienen un gemelo perverso: uno se llama *Señalar y Avergonzar*, y el otro, *Mirarse el Ombligo*. El futuro del cambio educativo depende en gran medida de si estos dos barcos aprenderán a superar la desconfianza mutua que se inspiran, hasta que se respeten el uno al otro y puedan confiar en sus mutuos recursos esenciales (Fullan, 2002: 285).

El presente estudio se elaboró ante la inquietud que nos producía el relativamente escaso calado, y la más limitada aún sostenibilidad, de muchas propuestas innovadoras que, siendo lógica, epistemológica y éticamente valiosas y contando incluso con un apoyo asesor ajustado a los «hallazgos» de la investigación y de la reflexión teórica contrastada, no han pasado de ser episodios para el recuerdo.

Por otra parte, estamos en un momento social en el que se han propagado elaboraciones teóricas, que se presentan como «novedades irresistibles» en el terreno del apoyo a los centros educativos, y que niegan implícitamente la complejidad de los cambios. Estas elaboraciones –pensadas para ser objeto de un consumo poco reflexivo– han irrumpido en el panorama docente, confundiendo a las organizaciones al prometer «sencillez» donde escasamente ofrecen «simpleza», y abordando cuestiones complejas como si se tratase de una mera concatenación de elementos

romos... Muchos son los profesionales del asesoramiento y las administraciones que, ante la inquietud producida por la dificultad de entender –y más aún promover– los inciertos procesos de mejora, han buscado una salida tranquilizadora en estas propuestas menos comprometidas.

Podemos encontrar abundantes muestras en nuestro sistema educativo, todas ellas basadas en soluciones de una obviedad anodina que, a quienes no conocen la realidad del sistema educativo, les parecen «de sentido común». Así, soluciones que podrían funcionar, si todo fuese simple, se presentan como panacea para una realidad compleja; nos referimos, por ejemplo, a la *segregación curricular y organizativa*, a la *competitividad entre centros* como forma de mejorar la calidad, a la *separación arbitraria pero rígida de funciones, de asignaturas, de roles...* La aparente racionalidad de estas propuestas ya ha sido desmascarada en capítulos anteriores, mostrando cómo están al servicio de determinados intere-

ses. Lo que más llama la atención es su atractivo para quienes desconocen la realidad de las organizaciones, o para quienes buscan «cubrir el expediente» aparentando que se están «tomando medidas». No resisten un análisis reflexivo; más bien se muestran como una reiteración de soluciones diseñadas en el pasado para realidades socioculturales, políticas y económicas diferentes.

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».

El autor de esta monografía siempre consideró, y su práctica asesora se lo ponía diariamente delante de los ojos, que la explicación de las dificultades en el apoyo al desarrollo de las innovaciones tenía relación con la complejidad del hecho institucional de educar y con la necesidad de aunar muchas voluntades. Por lo tanto, el desarrollo y la sostenibilidad de las prácticas innovadoras no podían estar en manos de unos pocos, ni ser objeto del despliegue de un conjunto de técnicas más o menos depuradas. La innovación debía ser un proyecto de «todos» que se construye con diálogo, compromiso e investigación intersubjetivamente validada. La innovación, siendo posible (evidencias al respecto ya se han puesto de manifiesto en esta publicación), era algo lo suficientemente complejo como para que recelásemos de las *soluciones de perogrullo*, que se proclamaban desde la literatura especializada y desde los discursos de los «formadores».

Morin, en el mismo texto citado, nos ofrece una perspectiva que compartimos y en la que gravita nuestra postura: «La complejidad no es un fundamento, no es una palabra solución, es un principio regulador, que no pierde de vista, no permite adormecer ni anestesiarse, las vivencias del tejido fenoménico en que estamos inmersos».

Tal como venimos exponiendo, esta inquietud, que motivó este estudio de investigación, no

va a favor de la corriente en el panorama actual. Por otra parte, su mero enunciado parece pesar sobre nosotros, desde el mismo momento en que se esboza, al hacer referencia implícita a la dificultad de la tarea.

Los años pasados trabajando en torno a estos temas —en un movimiento pendular de acercamiento al trabajo directo con los centros y de retirada posterior a las lecturas especializadas y al análisis de incidentes, para volver sobre el terreno con posicionamientos más comprensivos— nos han ido mostrando fehacientemente los intrincados caminos en que esa complejidad atraviesa la realidad de las organizaciones. Existe un entramado de innumerables factores interrelacionados a los que es necesario prestar atención para entender lo que está ocurriendo en un momento dado en un grupo humano; más aún, suele ser necesaria una actitud permanentemente abierta, alejada de certezas, que permita ser también sensible a otras cuestiones no suficientemente identificadas que, en un contexto concreto, pueden estar ejerciendo una importante influencia.

Uno de los aspectos más atractivos de esta forma de trabajar y aprender es comprobar, en uno mismo, cómo avanzan entrelazados el conocimiento profesional y el crecimiento personal: las emociones, las motivaciones, las luchas... que se conocen de cerca en las personas con las que se trabaja, humanizan al investigador, que no puede dejar de «reconocerse a sí mismo» en lo que es capaz de reconocer en otros. Es un proceso circular en el que el crecimiento personal capacita para asesorar de forma más lúcida, y la experiencia de apoyo a los centros es más significativa para ellos, en tanto lo es también para uno mismo. En el devenir personal/profesional que ha significado esta investigación, han sido muchas las impresiones, consideraciones, interrogantes... que se han suscitado. Recopilamos, a continuación, a modo de *conclusiones*, algunos de los contenidos de aprendizaje que consideramos más significativos y que han podido elaborarse suficientemente como para poder compartirlos. También se desarrollan algunas

otras cuestiones que hemos englobado como *recomendaciones* a la administración, a los profesionales del asesoramiento y a quienes vayan a investigar en esta área. A partir de todos estos ingredientes, hemos construido las *reflexiones para concluir*, que desarrollamos en este capítulo sexto.

1. CONCLUSIONES

En este apartado, enumeramos y explicamos brevemente las 12 conclusiones que hemos considerado más relevantes como resultado de la investigación realizada, que culminan en la que hemos denominado *síntesis final*.

1.1. 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 la mayor parte de su energía a la conquista de objetivos individuales, relacionados con las propias necesidades, podríamos decir, incluso, poco «confesables» (desde luego, no consensuados ni sometidos a validación ética e intersubjetiva).

No se puede decir que las finalidades «filantrópicas» que se suelen aducir estén del todo ausentes (casi siempre existen lo que podríamos denominar genéricamente «buenas intenciones»); pero ese altruismo, que no suele ser el que ocupa el primer lugar entre las prioridades, se utiliza más bien para «adornar» la argumentación y ensombrece las motivaciones menos presentables. Para entender las razones ocultas detrás de muchas iniciativas presentadas como de «innovación», nos será muy útil tener presente el componente ideológico, de interés y de acción estratégica, fuertemente consolidado, que suelen desplegar las administraciones, sus autoridades formales y sus agentes de apoyo.

Un ejemplo muy sencillo podemos encontrarlo en la ausencia de coordinación entre las actuaciones de los distintos agentes que intervienen en los centros. Cualquier persona, más aún si se trata de un profesional, estará convencida de la necesidad de que las actuaciones sean coherentes y coordinadas. Sin embargo, difícilmente podemos encontrar que esto se produzca en la práctica. Por ejemplo, en las reflexiones finales del *Primer Grupo de Discusión* –de las que dimos cuenta en la fase de validación externa de nuestra investigación–, fruto del diálogo y del acuerdo entre una serie de profesionales con experiencia en asesoramiento, se insistía en la *falta de rigor y de coherencia de las actuaciones* realizadas en los mismos centros por distintos agentes. El acuerdo era unánime en cuanto a que «las actuaciones de asesoramiento debían coordinar su ejercicio con la inspección, centro de profesores, centros de salud, estructuras sociales, asistenciales... mediante el desarrollo de planes y programas de acción coherentes». Si las acciones que se llevan a la práctica no responden a este principio, no es por casualidad, olvido, desconocimiento... Las razones habría que buscarlas en la presencia de otros objetivos, que no se suelen hacer explícitos, como la búsqueda de protagonismo, la propia resistencia a cambios significativos, la defensa a ultranza de «mi» propuesta frente a otras, el miedo a que puedan ponerse en evidencia las propias lagunas...

Por otra parte, el arraigo de las referidas rutinas profesionales y administrativas suele paralizar cualquier otra iniciativa de innovación en las escuelas.

1.2. 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 existen-

cia 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. Este 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.

La estructura organizativa del centro es utilizada, por tanto, como un instrumento a favor de los intereses de sus profesionales para: (I) dar salida a las exigencias burocráticas; (II) repartir tareas y funciones formales; (III) ofrecer

cobertura a la libertad individual y a los imperativos de los grupos de influencia; (IV) orientar las quejas del profesorado hacia la administración y las familias; (V) ofrecer seguridad cuando las acciones de los profesionales no salen como se preveían; (VI) otorgar el cobijo necesario a la persistente resistencia al cambio; (VII) encubrir las luchas por alcanzar la capacidad de influir en la definición y adopción de decisiones organizativas internas, algo sustancial, ya que están relacionadas con la distribución de los horarios, las cargas docentes, las guardias...

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 desamparadas y poco, o mal, consideradas (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.

El Instituto es considerado por sus habitantes como un lugar con una peculiar secuencia vital ajustada a determinados ritmos temporales pautados por el comienzo y el final de cada curso escolar. La terminación de un curso supone la entrada en escena de nuevas esperanzas en el resurgimiento «natural» de mejores condiciones de trabajo para el siguiente; unos soñarán con un nuevo y prometedor curso atravesado por la «rutina» y la quietud, y otros, por el «cambio» y la ilusión.

El nuevo resurgir, según las creencias de sus moradores, se producirá de una manera espontánea, pero siempre desde el respeto a los intereses y «privilegios» del profesorado. Cualquier reciente decisión organizativa, pen-

sada para generar nuevas formas de funcionamiento, seguramente será olvidada en el nuevo curso –esperan unos– o se desarrollará fructíferamente –desean otros–.

Se hace patente la necesidad de desmitificar, por tanto, las llamadas organizaciones racionales o «burocráticas»; al ser algo creado, pueden igualmente ser «recreadas». El concepto de racionalidad ordenada es una ficción que sirve a unos propósitos, o mejor dicho, a los propósitos de alguien. La *ficción organizativa burocrática* se fundamenta sobre la base del acuerdo de los grupos dominantes –de cada momento o lugar– para promover un determinado sistema organizacional, en el que el fracaso escolar es responsabilidad de los alumnos, las conductas desviadas son definidas como tales por las elites y las soluciones vendrán en forma de ayudas de «segunda oportunidad» para los «fracasados» o con la actuación terapéutica para los «desviados». Esta simulación de racionalidad evita que se centre el análisis en el propio centro y en su forma de organizarse y de enseñar. Es un mecanismo por el que la institución y sus rutinas se protegen y se mantienen al margen de cualquier crítica. Mientras las formas organizativas y de funcionamiento se presenten como racionales y razonables, no habrá nada que temer. Si hay problemas, la responsabilidad estará en otro sitio. El fingimiento sirve para la autoperpetuación y se alimenta de un grado u otro de corporativismo.

1.3. 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 «lógica

cas 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 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.

En el «estudio de caso», incorporado en esta monografía, se puede observar cómo la mayoría de los docentes «de siempre» –los procedentes del Instituto de prerreforma– manifestaban su deseo de que el centro siguiera siendo, en cuanto a rutinas profesionales, «el que había sido en el pasado». Por su parte, el grupo de profesores procedentes de primaria y compensatoria –de reciente incorporación al centro y aún con escasa influencia en él– se organizaban en grupos de «resistencia» abrazando casi incondicionalmente cualquier opción de cambio que les pudiese proporcionar mayor espacio de influencia.

El objetivo genérico de los grupos «dominantes» –en este caso, el profesorado «de siempre»– consistía en mantener el *modelo tradicional* en relación con la práctica docente y con el papel del alumnado y de las familias: (I) el profesorado debía seguir basando su labor en la tradición y el sentido común; (II) del

alumnado se esperaba obediencia; y (III) a las familias se les exigía que respaldasen las directrices que pudiera establecer el centro, ocupándose de que sus hijos se ejercitaran, de la manera más disciplinada posible, en el oficio de estudiante, tal y como era definido por el profesorado.

La pretensión de los grupos «dominados» –maestros de compensación educativa, de apoyo y algunos maestros de educación secundaria– era que las propuestas de innovación constituyeran un aval para sus prácticas, consiguiendo, con ello, mayor capacidad de decisión y presencia en la estructura del Instituto. En última instancia, llegar a subvertir, en su favor, la posición de dominantes y dominados.

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.

1.4. 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

A lo largo de este estudio hemos analizado, con cierta profusión, el devenir de las «postrimerías» de una Reforma y del simultáneo resurgir de la contrarreforma. En cada uno de esos movimientos se defendían conceptos opuestos en torno a aspectos fundamentales del desarrollo de la educación.

Citemos, por ejemplo, la distinta posición mantenida sobre la concepción del *principio de equidad* y su traducción a las escuelas.

Inicialmente, se trataba de decisiones políticas que se construían fuera de los centros pero que influían, claramente con intención «colonizadora», en las respuestas que se elaboraban desde dentro. En esta situación, cada una de las opciones enfrentadas en el nivel de la política administrativa –ya fuera la que se situaba a favor o la que se declaraba en contra de la forma de desarrollar el *principio de equidad* en la LOGSE– alentaba a una facción de los grupos y posiciones de «poder» internos de cada centro, quienes, a su vez, respaldaban con renovado convencimiento esa alternativa e incrementaban su beligerancia respecto a la opuesta, en una escalada que se *iba radicalizando* progresivamente.

Las posiciones enfrentadas entre profesorado, según su respaldo o rechazo a la Reforma LOGSE, servían también de coartada para eludir el cumplimiento de lo que legalmente estaba establecido en ese momento, en parte amparándose en las medidas contrapuestas que ya se anunciaban. Este panorama estaba animado por una profusión de debates públicos en los que se increpaban entre sí los distintos sectores de opinión, los profesionales de la enseñanza y los tertulianos radiofónicos; se ofrecía, sobre todo, «espectáculo» –muy en la línea de las tendencias socioculturales posmodernas– en detrimento de cualquier análisis riguroso.

De esta forma, no sólo se incrementó la fractura en la vida interna de los centros educativos entre partidarios y detractores de la Reforma comprensiva, sino que se alentó el descontento. La *radicalización de las posturas en torno al desarrollo de la Reforma* constituyó una forma emergente de «colonización» del «mundo de la vida» de los docentes.

En el discurso de los profesionales del Instituto objeto de nuestro estudio, 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, de asesores de los centros de profesores,

de 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 del Instituto; no es extraño que provocasen rechazo y se considerasen como algo ajeno e indeseable.

La Reforma LOGSE había afectado de manera muy diferente a otros grupos de profesorado del Instituto. El sector formado por los maestros de Educación Primaria que impartían clases en Secundaria Obligatoria (disfrutando de algunos de los considerados «privilegios» de los institutos, como el horario continuado, un supuesto mayor prestigio social y respetabilidad...) se sentía respaldado en algunas de sus rutinas profesionales; este respaldo externo le era muy conveniente, dado su reciente y poco afortunado periodo de convivencia con el profesorado que procedía del BUP. La situación era más evidente aún respecto a los maestros de educación compensatoria, trabajador social, logopedas... a quienes los sectores más tradicionales y afianzados en el instituto negaban cualquier espacio profesional; este sector encontraba en la LOGSE respaldo, reconocimiento de su valía y apoyo manifiesto.

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 refugiaran 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, «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.

1.5. Las presiones y demandas innovadoras de la Reforma LOGSE generaron, en muchos casos, confusión y vulnerabilidad en el profesorado, lo que provocó desmotivación, rechazo y con frecuencia una huida hacia los identificadores más tradicionales

En esta situación y «clima profesional» tuvo lugar el desarrollo de las últimas fases de nuestra Reforma. Así se entiende la reiterada presencia de manifestaciones sobre la necesaria vuelta a situaciones anteriores y la presencia de posiciones radicalmente enfrentadas, tanto en el contexto político-administrativo como en el «mundo de la vida» de los centros. Los centros situados en los «márgenes» sufrían una presión adicional. La actuación de asesores, orientadores e inspectores pretendiendo cambiar las rutinas tradicionales de la enseñanza, unida a la dificultad de la tarea que este tipo de centros exigía, provocaron –como ya hemos apuntado– un efecto contrario al deseado. El profesorado, en parte como reacción al descrédito que estaba sufriendo, tendía a refugiarse en los aspectos más formales (los documentos oficiales, el libro de texto, las notas, etc.), pretendiendo elevarlos a la categoría de grandes referentes de la tarea diaria; éste era un intento poco exitoso en niveles obligatorios y en contextos social, cultural y económicamente deteriorados.

La adopción de esquemas burocráticos de gestión para el desarrollo de la Reforma, sobre la base de la utilización de los pretendidos documentos de autonomía curricular (PEC, PCE...), poco arraigados en la tradición docente, generaba conductas de evitación en el profesorado, así como la puesta en práctica

de respuestas «ficticias», encaminadas a «cubrir el expediente». A falta de un apoyo real y de la formación necesaria, no se encontraba el sentido de estas tareas y, lejos de animar la innovación, solían incrementar la confusión y el desaliento.

El profesorado, especialmente el de Educación Secundaria, sin haber variado su formación inicial, ni sus aspiraciones de desarrollo profesional (en general, podían asimilarse a las de profesionales liberales con un alto grado de autonomía y de prestigio social), no encontraba su lugar en las nuevas propuestas educativas.

Parecía existir también una enorme distancia entre sus expectativas y los intereses del «nuevo» alumnado que incorporaba valores y costumbres distantes de los conceptos y prácticas académicas, hasta el extremo del desarraigo, como era el caso del denominado alumno de «compensatoria». La nueva situación reclamaba otras actuaciones –animadas precisamente desde la Reforma– relacionadas con el desarrollo de un currículo comprensivo, la presencia de contenidos más funcionales y actitudinales, una organización horaria menos rígida con planteamientos curriculares más globalizados, el aprendizaje de la convivencia, la democratización de la gestión de los centros y del aula, la participación de las familias y del alumnado, la incorporación de ideas, actitudes y prácticas de diálogo, negociación y consenso, una acción tutorial que de pronto adquiriría contenido y requería gran esfuerzo...

Todo esto se encontraba muy alejado de las referencias docentes tradicionales (exposición, repetición, exámenes y «educación bancaria») y de sus expectativas profesionales. La situación generaba una enorme sobrecarga y una agobiante falta de tiempo y de recursos.

Como ya hemos señalado, muchas de esas «nuevas» habilidades requeridas al profesorado por la Reforma LOGSE se habían basado en el desprestigio de aquellas otras más tradicionales y que constituían sus referencias más estables. Los docentes, por formación inicial, por experiencia como alumnos, por ejercer

una tarea laboral de difícil cualificación a través de programas formales... habían incorporado una serie de expectativas y rutinas que les proporcionaban seguridad: un contenido para transmitir claro, estable, riguroso y lógico; un modo de enseñanza instaurado y reconocido –la lección magistral, más o menos apoyada en recursos tecnológicos– que les daba la autoridad ante sus «colegas» y las familias; el dominio del conocimiento de una disciplina –conseguido gracias a los estudios universitarios y años de experiencia– que suponía un grado importante de respetabilidad y el apoyo de la comunidad educativa.

La falta de planificación y desarrollo de un modelo de cambio que la LOGSE no supo o no pudo poner en marcha facilitó la aparición de reacciones virulentas, conservadoras y añorantes de un nuevo tradicionalismo que probablemente tendía a desplegarse con más crudeza en los centros situados en los «márgenes». El desencanto estaba servido, las utopías, suficientemente deterioradas, y el profesorado no disponía de las herramientas de desarrollo profesional que le permitieran enfrentarse a la situación. En concreto, el profesorado con el que desarrollábamos nuestra investigación no llegó a disponer de estructuras realmente participativas y de avance profesional que le permitieran elaborar esas sensaciones desalentadoras y salir de la incertidumbre, el malestar, el aislamiento y la huida hacia propuestas más tradicionales.

Las propuestas más académicas eran vividas como prácticas docentes mucho menos exigentes, con las que una parte de los profesionales se sentía identificado y con capacidad para desarrollarlas (a pesar del escaso éxito que proporcionaban en la práctica cotidiana). Desde esta situación, se hacía muy difícil poder contar con el profesorado a la hora de afrontar las situaciones complejas que se le presentaban al sistema educativo, entre ellas, el reto de la atención a la diversidad.

La insistencia en el desarrollo de nuevos «roles», sin la cobertura de la sensibilización y formación requeridas, sin el aprovechamiento

del capital tradicional de que disponía el profesorado (su interés histórico por el aprendizaje de sus alumnos o la utilización de los contenidos de la asignatura como elementos para el crecimiento personal, cultural y humano) dio lugar, como efecto «perverso», a sentimientos de confusión, vulnerabilidad y «descualificación». Estos estados emocionales se muestran en el escenario de la innovación cuando las reformas educativas se plantean sin la consideración de lo que esencialmente significan para los profesores.

1.6. El respeto a la «autonomía de los centros» es utilizado por la administración como «coartada» para desentenderse de lo que pueda ocurrir en cada uno de ellos, dejándolos abandonados a los juegos internos de poder

Las observaciones realizadas de las prácticas profesionales de los centros en los «márgenes» han puesto de manifiesto las soluciones estereotipadas que eran ofrecidas a los centros desde la administración; también en esta ocasión parecían encaminadas a que «todo siguiera igual». Su compromiso era mantener la maquinaria en movimiento, en una vorágine de funcionamiento sin sentido o, mejor dicho, en un sentido no legitimado por las comunidades educativas.

Se entendía que la administración cumplía con su responsabilidad si dotaba de recursos; lo demás ya no era de su incumbencia. Como expresión del pensamiento neoliberal y conservador propio del momento, se «dejaba hacer» al centro que, en virtud de la tan reclamada autonomía, era el responsable de organizarse.

Los centros educativos eran considerados meramente en su dimensión técnica, como instituciones para la transmisión del saber, sin tomar en consideración otras facetas (especialmente las menos aprensibles, como su capacidad para funcionar como pantalla de sueños de transformación de la realidad). Por

tanto, su buen funcionamiento habría que confiarlo a manos «expertas»; más aún, en situaciones de dificultad extrema, las administraciones se valían de su cantera de *técnicos* utilizados de manera ubicua, allí donde se pudieran necesitar. Con esto acababa su responsabilidad. En el caso de que persistieran los problemas, se aumentaba el número de técnicos y se hablaba de la falta de compromiso o competencia del profesorado. En ningún caso se consideraba responsabilidad de la administración.

A los centros se les concedía «autonomía», palabra bien sonante que con frecuencia se traducía en dejar sus derroteros abandonados a los juegos de intereses internos. El binomio «poder-saber» foucaultiano encontraba en los centros estudiados un clima acogedor. La política de los «barones» se dejaba sentir, arrinconando a quienes querían innovar. Estos últimos carecían de espacio simbólico; más aún, en el caso del Instituto de nuestra investigación, habían sido segregados a un espacio físico independiente y de menor categoría: otro pabellón alejado del «edificio principal».

La autonomía organizativa era considerada, por los sujetos protagonistas de los incidentes analizados, un recurso imprescindible para ajustarse *eficazmente* a las demandas del *mercado* interior (preferencias del profesorado) y exterior (*ranking* de centros); en este contexto, quedan relegados los principios de justicia y solidaridad que dan sentido a cualquier centro como organización educativa, para tomar protagonismo otros criterios propios de las transacciones comerciales. Desde esta concepción, era fácil abandonar la lucha por un currículo común, básico y democrático, así como marginar lo diferente. Al igual que en el sistema económico, político y sociocultural, la competitividad se convertía en la motivación principal, en consonancia con los modelos que, para mejorar el funcionamiento de los centros educativos, se importaban del mundo empresarial, como los modelos procedentes del paradigma de la «calidad total».

Esta actitud de la administración tenía su correlato en las conductas de los profesiona-

les de los centros, en la falta de implicación con su tarea y con la realidad social en la que estaban inmersos –paralela, por otra parte, a la falta de implicación del resto de agentes de apoyo socioeducativo–. Esta falta de compromiso era contestada en cada centro por el grupo de profesores que se situaba en posiciones contrarias. Éstos se mostraban claramente abiertos y vinculados con su tarea profesional y con las políticas e iniciativas del barrio.

En la fase de «validación externa», los profesionales de asesoramiento a centros en los «márgenes», que formaron el Primer Grupo de Discusión, pusieron de manifiesto que «la actual orientación de la administración educativa apostaba por una mejora de la escuela basada en la eficacia de la gestión y organización institucional con planteamientos de cultura empresarial, de oferta y demanda, aspectos que se concretaban en la puesta en marcha del modelo europeo de calidad total». Más adelante este mismo grupo de discusión concluía afirmando que el modelo experto potenciaba, de hecho, la irresponsabilidad en la administración (la responsabilidad era de los centros y del profesorado) y la ausencia de compromiso ético por parte de los profesionales.

1.7. 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 posmodernidad, 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, aun 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).

No obstante, y de la misma manera que surge en nuestra aldea global una nueva conciencia orientada hacia valores de reconstrucción ética, también aparecen en los centros escolares —como hemos podido observar— grupos de profesores y de prácticas radicalmente opuestos y con una fuerte tendencia a integrar los valores éticos en sus prácticas. Es decir, reaparece, aunque tímidamente, la utopía de una «escuela de todos y para todos».

La carencia de ideales éticos constatada en las prácticas de enseñanza dominantes en nuestros centros en los «márgenes», explica muchas de las (racionalmente enmascaradas) prácticas cicateras, de exclusión, de inhibición ante los conflictos sociales, de petición de más disciplina, de aceptación como «agua de mayo» de las recetas de los «gurús» (los expertos, los técnicos...).

Hemos podido, igualmente, observar cómo se elude cualquier reflexión sobre una realidad que, sustentada en los valores de éxito para

los «incluidos», se caracteriza por el abandono reiterado de las demandas y necesidades —más costosas, menos vistosas y menos «eficaces»— de los «excluidos».

1.8. Al segregar todo aquello que es diferente o marginal, los centros públicos se alejan de los principios en los que deben fundamentarse como recursos «de todos y para todos»

Como ya hemos tenido ocasión de manifestar, se insiste en volver a un tradicionalismo erudito y burocrático, o a sus «nuevas revisiones», mostrando, tanto la administración como los profesionales, una notable falta de compromiso hacia las situaciones socialmente desfavorecidas. Esta situación muestra el alejamiento de las escuelas de su función como servicio público orientado al desarrollo pleno de todos y cada uno de los estudiantes.

Una de las manifestaciones de este fenómeno es la consideración de la calidad de las tareas en función de la acreditación de quien las desarrolla. Las categorías y jerarquías profesionales se afianzan según el grado de acercamiento o alejamiento, en su titulación y/o en su práctica profesional, a los citados referentes académicos. Por otra parte, la realidad social que rodea al centro no se considera responsabilidad del profesorado. Desde esta perspectiva, cada problema debe ser resuelto por el «experto» correspondiente. El profesorado se cree «experto» en una determinada área de conocimiento, pero no entiende que sean de su competencia las dificultades del alumnado que se derivan de la pertenencia a determinados entornos.

Las referencias al academicismo y a la jerarquización profesional, llevan ineludiblemente asociadas la *compartimentación del conocimiento* y la *clasificación y tipificación del alumnado*. En este contexto, la segregación se consolida como una solución inevitable e incluso conveniente; a veces se enmascara con grandes palabras, como el «necesario

ajuste curricular». De esta forma, se van consolidando progresivamente mayores niveles de marginación; así, se llega a hablar de «pre-diversificación» y de «pre-garantía social». La homogeneidad se convierte en *recurso mítico e incuestionable*, aunque para mantenerla sea necesario diseñar distintos itinerarios curriculares, ajustados a los diferentes tipos de alumnado. Se trata de dar, «a cada uno, lo que está en condiciones de aprovechar». El debate se enreda en estos derroteros, dejando de lado cualquier cuestionamiento sobre las prácticas de enseñanza.

Un centro pensado para todos y en beneficio de los más desfavorecidos tiene difícil acogida en el discurso anterior. Desde un modelo de gestión escolar basado en la competitividad, los planteamientos participativos y éticos, se dice que son muy costosos. No se recoge en el razonamiento el alto coste que suponen algunos desajustes que cada vez van quedando peor resueltos (fenómenos de violencia escolar, malestar de los docentes...) y que hemos encontrado, haciéndose notar cotidianamente en los centros analizados (el centro del «estudio de caso» y aquellos otros que formaban parte de las fases iniciales de la investigación).

Sin embargo, la investigación y la teoría sobre innovación insisten en que la manera de abordar estos desajustes debe pasar por el consenso, el diálogo y el compromiso. Es evidente que este tipo de acciones y valores han estado ausentes, al menos como líneas preponderantes, en los centros estudiados que, aun siendo públicos, no incorporaban esa coincidencia entre su forma de funcionamiento y la función social para la que han sido concebidos. A la escuela pública le es exigible coherencia, entre el discurso y las acciones de los profesionales, y ese destino es propio de un servicio público, que se supone orientado a procurar el beneficio de todos.

Al olvido de los valores que debían caracterizar a las instituciones públicas, hay que añadir la apropiación de otros referentes foráneos utilizados con profusión; un ejemplo es la

insistencia en que las soluciones aportadas a las situaciones problemáticas de las escuelas sean *prácticas, fáciles, convenientes, oportunas...* No se contempla prioritariamente que esas soluciones sean *éticas, solidarias, justas...*

Igualmente, se muestra en las manifestaciones y conductas de los profesionales observados una contumaz persistencia en *guardar las apariencias*, evitando, en todo momento, mostrar el *deterioro importante* que se manifestaba en *las relaciones internas* entre los distintos sectores de la comunidad educativa y dentro de cada sector. Se afianzan así las prácticas corporativistas y se muestra el abandono de valores y actuaciones que podrían dar sentido a la construcción de una escuela de todos, necesariamente fundamentada en la participación y la cooperación de distintos sectores.

La realidad omnipresente de prejuicio y desigualdad que, en nuestra sociedad, toma carta de naturaleza, ofrece justificaciones a los profesionales. Parece haber acuerdo en que no se puede hacer gran cosa para evitar las injusticias, ni las sociales, en general, ni las educativas, en particular. El relativismo ético de la posmodernidad encuentra su mejor expresión dentro de los centros estudiados, en el corporativismo profesional y en la «compulsiva» defensa de las funciones tradicionales de los docentes, ignorando las graves consecuencias de todo esto para los que quedan del lado desfavorecido del sistema.

Las dificultades para culminar los niveles obligatorios se convierten en una tara difícil de superar. Estos niveles abren o cierran el paso a la formación superior. Más aún, constituyen el requisito para que los ciudadanos, en cuanto trabajadores, adquieran la capacidad de redefinir sistemáticamente la cualificación necesaria para una tarea determinada y para acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación. La educación permite, en fin, que un sujeto pueda ser un poco más dueño de su destino y estar un poco menos dependiente de una serie de contingencias que nos influyen a todos, pero mucho más

cuanto menos conocimiento se tiene sobre ellas.

1.9. Igual que ocurre en los macrosistemas colonizadores, en las instituciones educativas surgen también líneas de poder enfrentadas a la corriente principal que, apoyadas en los contextos inmediatos –o virtualmente inmediatos–, permiten ejercer la resistencia, involucrándose en proyectos culturales con significado

Los grupos dominantes de profesorado en los centros observados (el centro del «estudio de caso» y los analizados en las fases iniciales de la investigación) utilizan un discurso «maquillado» que propone los «paraísos laborales» de la sociedad meritocrática... como referentes de sentido para el alumnado. En este discurso, se argumenta que el currículo «culto», el que se facilita en las instituciones educativas, puede «salvar» de su «ignorancia» al alumno que «se lo merece», aunque para conseguirlo otros alumnos «que no son merecedores», o que «no se esfuerzan», queden excluidos de esa pretendida *tierra prometida*. Esta argumentación se encuentra bastante extendida y se utiliza con cierta vehemencia.

Con estas actuaciones se amparaba una opción educativa «bancaria» –en el sentido que Freire utiliza el término–, de conformación de personalidades «adaptadas» a una determinada realidad social. Desde las posiciones dominantes y más conservadoras, la enseñanza es concebida como el arte de *depositar contenidos en las mentes del alumnado*, consideradas «vírgenes», como si no contasen con historia, expectativas o rutinas propias. El control sobre esos contenidos se ejerce mediante las pruebas de examen. El resto de las cuestiones del «buen hacer» educativo, como la colaboración en el proceso personal de construcción de la conciencia sobre la causa colonizada de las propias acciones de los sujetos y la incorporación de cierta racio-

nalidad en las actuaciones, sería una posible competencia para conseguir seguramente en la experiencia cotidiana, pero no un contenido de las organizaciones educativas.

Frente a la necesidad de proponer identidades y de avanzar en la construcción de referencias éticamente significativas, como se ha venido describiendo, los centros educativos observados desarrollaban su labor desde un gran *desconocimiento* de los rasgos sociales que caracterizan su entorno y de los hábitos culturales y relacionales de su alumnado. Las instituciones observadas se afianzaban, precisamente, *distanciándose* de la comunidad local, y se valían para ello del propio currículo, entre otros mecanismos. La enseñanza no incorporaba, valores, intereses ni motivaciones específicos de su alumnado. En las prácticas de enseñanza se manifestaba su *falta de sintonía* con las conductas de los estudiantes.

No obstante, y de la misma manera que existe una ruptura en la sociedad entre la tendencia principal –que se manifiesta en defensa de un capitalismo global y neoconservador– y la oposición radical de los movimientos antiglobalización, aparece esta ruptura también en las organizaciones educativas observadas, en donde surgen abundantes muestras de *corrientes alternativas enfrentadas a la corriente principal de poder*. Por una parte, se ha hecho patente, tal y como hemos podido observar en los incidentes críticos de nuestro «estudio de caso», la presencia de una tendencia o corriente principal de corte académico, y, por otra, la aparición también de otras corrientes radicales opuestas, de corte democrático y comprensivo.

Lo mismo que se hacen presentes en nuestra sociedad organizaciones y comunidades con vocación global y con actuaciones locales, surgen, en las instituciones educativas «en los márgenes», grupos de profesionales implicados en movimientos globales de profesores, en plataformas internacionales, nacionales, locales y de barrio y en actuaciones locales de promoción de comunidades educativas democráticas basadas en el diálogo, el consenso y el compromiso ético.

Para este grupo de docentes, su tarea profesional consiste en colaborar con el alumnado para que éste tome conciencia del condicionamiento social de la realidad y de su posible transformación. Este colectivo de profesionales valora especialmente la potencialidad identitaria del desarrollo curricular basado en lo cotidiano del alumnado, por el sentido que incorpora, permitiendo la construcción de códigos específicos, enfrentados al discurso «estándar», de cuyo análisis sería difícil extraer claves que permitan cualquier transformación. Este grupo de profesionales considera que, si las enseñanzas no persiguen enriquecer la conciencia práctica, de la que se sirven los sujetos en los escenarios habituales, se renuncia a introducir alguna modificación en los ciclos de reproducción «colonizadora» de pautas institucionalizadas.

La educación, en su función crítica, no pretende otra cosa que ayudar al alumno a comprender mejor las condiciones que motivan sus acciones y el modo en que dichas acciones contribuyen a mantener determinados elementos colonizadores.

1.10. Las manifestaciones de violencia en las organizaciones escolares ponen a prueba su razón de ser y dejan en evidencia el desajuste sustancial en el que suelen encontrarse

Si la investigación y la práctica sobre los modos de abordar las manifestaciones de violencia en las escuelas son inequívocas al señalar la necesidad de que, ante todo, estas organizaciones sean una referencia de clima democrático y de consenso, nos encontramos cotidianamente que la reacción de los centros ante la aparición de estos fenómenos suele ser de signo contrario –recrudescimiento del discurso jerárquico y academicista–, que, en lugar de contribuir a mejorar la situación, va creando el caldo de cultivo propicio para empeorarla. Así lo hemos podido constatar en el trabajo de asesoramiento y de observación

de las conductas profesionales de los centros en los «márgenes», especialmente en el análisis de las descripciones de los «incidentes críticos» del «estudio de caso».

Es verdad que la actual situación social y escolar de «incertidumbre» facilita la búsqueda de soluciones en lo más tradicional de la «gramática» del dispositivo escolar (lo jerárquico, lo burocrático, lo académico y las prácticas docentes transmisoras). Además, un sector del profesorado «cree» encontrar en esas referencias la solución incuestionable a las dificultades que se plantean. Sin embargo, también es cierto que, de este modo, las nuevas situaciones con las que se encuentran diariamente las escuelas no acaban de resolverse de forma fluida y, en un plazo más corto que largo, vuelve a producirse el mismo descontento.

En las acciones acometidas por los profesionales de las organizaciones estudiadas se ha podido observar que las respuestas que se proporcionaban a las dificultades de convivencia ponían de manifiesto una pertinaz tendencia a la *clasificación o etiquetado* del alumnado, tratando con ello de eximir a los docentes de cualquier responsabilidad. Si un alumno se aburría en la clase –por ejemplo– y llamaba la atención de los compañeros y compañeras o se levantaba continuamente, la situación se «rotulaba» como de «alumno con problemas graves de conducta», y se solicitaba a la administración la presencia de un «especialista» para hacerse cargo. Si un alumno o alumna no asistía a clase –otro posible caso– porque se quedaba con los «colegas» en los billares, desde la institución educativa y desde sus profesionales, se alegaba que no se podía hacer nada, por tratarse de una figura ya diagnosticada, en esta ocasión como «absentismo», y era la administración quien debía hacerse cargo, enviando a un «experto en absentismo». Si las familias no muestran interés por el colegio –otro caso–, se solicitará un profesional especializado en «mediación» que les haga «entrar en razón», etc.

Refugiarse en los principios y resortes de la escuela académica, como forma de abordar

los denominados fenómenos de violencia escolar, añade una serie de «obstáculos» que, lejos de facilitar las cosas, hace aún más difícil cualquier solución. Colaborar en la construcción de una escuela para la convivencia democrática, desde nuestra óptica, sería el marco para que una organización educativa pudiera alcanzar la finalidad que la debe caracterizar —«la mejor educación para todos»— y disponer de las herramientas necesarias para elaborar respuestas realmente eficaces ante las situaciones de violencia que puedan presentarse.

Estos «obstáculos» a los que hemos hecho referencia tienen que ver con la confianza que se suele depositar en: (I) la solución «experta» de los problemas, alejada del desarrollo de la tarea habitual del docente; (II) la urgente elaboración de normas administrativas para la solución de problemas como la falta de motivación escolar o de disciplina, mientras que el profesorado continúa haciendo lo mismo; (III) la derivación del fenómeno de la violencia a centros marginales, e incluso dentro de ellos, su tratamiento «educativo» deberán llevarlo a cabo «otros» profesionales que, o bien tienen menos prestigio (profesores interinos) o bien no ejercen funciones docentes (orientador, equipo directivo, trabajador social...); y (IV) la «fantasía» puesta en el currículo académico de alcanzar el «paraíso» para todos aquellos que «memoricen» el currículum y que sean capaces de repetirlo fehaciente y brillantemente en un examen.

Los principales referentes observados en la tarea del profesorado de nuestros centros han sido el *currículo académico* y la *disciplina* como aceptación del orden establecido. La institución tiende insistentemente a cumplir con sus funciones de homologación y selección. Para ello, se vale del conocimiento calificado de «científico» y de la promulgación de normas internas de funcionamiento. Tanto lo uno (el currículo) como las otras (las normas) eran presentados —en los centros estudiados— como cuestiones «naturales» e indiscutibles y, por tanto, no necesitaban ser sometidas a procesos de diálogo y consenso.

Ante la falta de avance y el deterioro de la finalidad de las instituciones educativas, es evidente que son necesarias otras actuaciones y, sobre todo, otras actitudes para abordar las dificultades de convivencia en los centros escolares. Se necesita que el profesorado se muestre ilusionado por su tarea y que, como sujeto personal y colectivo, actúe de manera proactiva (en contraposición a las manifestaciones de dependencia y de queja por no sentirse «comprendidos ni valorados»). Sería muy útil para el profesorado abordar la reconstrucción de su capacidad de ser y sentirse sujeto, retomando el «horizonte perdido», saliendo de la endogamia y comprometiéndose con el entorno concreto en el que desarrolla su tarea, reconstruyendo una visión nueva y comprometida de la acción educativa formal. Estas actitudes y acciones no se observaban en los docentes de los centros incluidos en nuestra investigación (tanto el centro del «estudio de caso» como los que estuvieron presentes en las fases iniciales), sino más bien lo contrario, se sitúan como «extraños sociológicos» en el entorno de sus escuelas, por la falta de asentamiento en la comunidad en que trabajaban.

1.11. Las actuaciones de los centros escolares ante situaciones de violencia adolecen de acciones específicas (curriculares, organizativas y de reubicación docente) en estrecha relación con lo sociocultural y lo político-administrativo

Para poder superar las situaciones de violencia, es necesario que las personas afectadas —podríamos decir también «implicadas», sin temor a equivocarnos— adquieran algún nivel de conciencia de las secuencias incorporadas en el desencadenamiento del fenómeno de la violencia, y también de las diversas formas en las que cada una de ellas participa (en diferente medida). Esto nos lleva a la necesidad de tomar en consideración la estructura organizativa, relacional y funcional de cada institución educativa. De igual manera, es imprescindible

tener presente que la solución a las situaciones de violencia y el logro de la paz están relacionados con las injusticias y los desequilibrios introducidos por la *cotidianidad institucionalizada* en la que no solemos fijarnos: usos, creencias, discursos, acciones... que benefician a unos, ignoran a otros y causan daños fehacientes a algunos.

De ahí que analizar los aspectos estructurales y funcionales de las escuelas (el currículo, la organización, el «rol» profesional desempeñado...) se convierta en el eje fundamental para cualquier estudio sobre la llamada violencia escolar, así como en el referente de un marco analítico y de actuación para abordar las situaciones de violencia presentes en las aulas, pasillos, patios... En el capítulo cuarto de esta monografía se han facilitado una serie de líneas básicas referidas a este modo alternativo de análisis y actuación.

Después del trabajo de asesoramiento y de observación de las conductas de los profesionales en los centros estudiados, consideramos que la concepción de la violencia que cada centro necesita alcanzar requiere una profunda y compleja reconstrucción cognitiva en el profesorado y la transformación paralela de las relaciones cotidianas, ya sean entre personas o entre colectivos. Cualquier planteamiento sobre violencia escolar debe oponerse a un análisis simple de la situación, o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas. Es engañosa la práctica de recurrir a iniciativas puntuales. Es necesario que las medidas incorporen actuaciones pedagógicas significativas que afecten a la planificación y al desarrollo del currículo, y a la organización y a las relaciones de poder que están en la base de la realidad social de cada centro, de las creencias dominantes, de sus prácticas de enseñanza... Como ya se ha puesto de manifiesto, entendemos que la violencia escolar es un fenómeno que, teniendo fuertes raíces sociales y culturales, se encuentra mediada tanto por las macropolíticas educativas como por las prácticas culturales y micropolíticas de cada realidad escolar.

El acercamiento a un modelo alternativo de comunidad educativa democrática –antídoto de prácticas violentas– tiene que ver con el modelo curricular y organizativo del que se haya dotado el centro y con el marco teórico y estratégico del que disponga para trabajar la violencia estructural. Desde nuestra posición investigadora, consideramos que el modelo de definición educativa que se dirige a la configuración de escuelas como comunidades educativas democráticas, se caracterizaría por un currículo comprensivo, una organización democrática y por un «rol» docente de intelectual público, crítico, reflexivo, autónomo, innovador y comprometido.

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

A lo largo de nuestro estudio, se ha puesto el énfasis en constatar las diversas maneras en que los sistemas económico, político-administrativo y sociocultural 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, ya 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.

Es creíble la reconciliación entre los intereses de los sujetos y las presiones sistémicas. Las condiciones colectivas (sistémicas) y estructurales del centro son el medio en el que se desarrolla la acción docente, y ésta es, a su vez, una concreción creativa y singular de tales condiciones, objeto de recreación, modificación y transformación. Sería erróneo tomar en consideración sólo uno de los elementos (lo estructuralmente definido o lo arbitrado por los sujetos fuera de toda influencia). Ambos se presuponen mutuamente; ambos están implicados entre sí y prevalece uno u otro en distintos momentos, en virtud de una serie de circunstancias que a veces aparecen de forma fortuita, pero que pueden ser intencionalmente promovidas cuando nos proponemos apoyar desarrollos organizativos y docentes en los centros.

Consideramos que la complejidad de la promoción del cambio en las prácticas de las

escuelas es una muestra del juego estructurante que se llevaba a cabo en el «mundo de la vida» de los agentes sociales (en nuestro caso, fundamentalmente del profesorado). Es decir, depende de la capacidad reflexiva de los sujetos para producir prácticas originales que permitan modificaciones de las propias estructuras sociales.

Si bien a lo largo de esta monografía hemos puesto de manifiesto una serie de componentes de la «tradición» docente que permiten explicar algunas conductas de estos profesionales, también tenemos que aclarar, antes de concluir, que no las determinan. La tarea del profesor es una acción compleja atravesada por otros componentes estructurales, funcionales, psicológico-emocionales y micropolíticos, que hacen improbable su determinación completa y permiten una continua reelaboración. Este resquicio es el que nos permite mantener una serie de expectativas optimistas sobre las posibilidades de cambio y mejora; las cosas no necesariamente «son como son». Se puede albergar la esperanza de que lleguen a ser de otra manera más justa, más solidaria... En definitiva, más ética.

Con este posicionamiento nos oponemos tanto al estructuralismo como al funcionalismo, en su pesimismo con respecto a la capacidad de transformación de las estructuras y de las rutinas sociales por parte de los sujetos. La incertidumbre del mundo actual no lleva a un callejón sin salida, sino que abre posibilidades para la actuación de los sujetos en diferentes niveles. Sin embargo, y como contrapunto de realidad, también es necesario afirmar que esta capacidad de transformación de los sujetos está a su vez integrada dentro de una dirección y sentido que el «mundo de la vida» de los grupos va adoptando, de acuerdo con la «colonización» que las estructuras de poder vigentes van provocando en cada momento. Esta «colonización» y su reelaboración por los sujetos son algunos de los hechos que hemos pretendido mostrar. Su conocimiento nos permitirá, como asesores, la reflexión y el ejercicio de una «acción comunicati-

va» favorecedora de la transformación de la realidad social.

SÍNTESIS FINAL: 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

Como acabamos de poner de manifiesto, en los análisis sobre los incidentes críticos del «estudio de caso», así como en las distintas conclusiones de los *Grupos de Discusión*, se ha detectado la presencia de los llamados «efectos colonizadores» de los *subsistemas económico, político-administrativo y socio-cultural* en el «mundo de la vida» de las organizaciones educativas.

El contenido de la referida «colonización sistémica» está constituido por una serie de conceptos, creencias y prácticas sobre: innovación educativa, asesoramiento, cultura administrativa, docente y organizativa; conclusiones de investigación sobre el «poder» como instrumento de relación en las organizaciones educativas; decisiones político-administrativas sobre la reforma del sistema educativo; valores y prácticas sociales, económicas y culturales dominantes; prácticas organizativas y docentes respecto de aquellos problemas emergentes que acaparan las preocupaciones de los profesionales de la enseñanza... De todos ellos hemos dado cuenta en esta investigación, y sobre su relevancia hemos ofrecido algunos comentarios en este capítulo de conclusiones.

Por otra parte, también, hemos podido mostrar la posibilidad de las personas y los grupos de *reinterpretar* los *supuestos* del «mundo de la vida» y realizar una relativa apropiación de sus acciones.

Todos estos componentes, tanto de la acción colonizadora como de la capacidad de réplica por parte de los sujetos desde el «mundo de la vida», están fuertemente interconexiónados conformando una *red compleja* de contenidos con significado y de relaciones, que nos ilustra acerca de la complejidad, a su vez, 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 multiconexiones y de autocondicionamientos 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 a cualquier empresa, sino que consiguen crear en las organizaciones cierto recelo, incluso un rechazo abierto, hacia cualquier otra iniciativa posterior.

Según nuestra concepción de innovación educativa, no tiene sentido enfatizar uno de sus componentes, afirmando, por ejemplo, que lo importante para el desarrollo y la sostenibilidad de los procesos de innovación es la actitud del profesor, o que los factores político-administrativos son más importantes que los internos... El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes implicados (tanto los que venimos desarrollando en este trabajo, como algunos otros cuyo peso relativo puede no estar aún completamente identificado). La concepción de innovación que se ponga en práctica por

cada escuela o por cada agente administrativo o asesor, el estilo ejercido para apoyarla, las raíces culturales de las prácticas docentes de una determinada organización educativa, los modos de ejercer la 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, los modos de gestión y contenidos de la resolución de los problemas de las escuelas... son algunos de los agentes que interactúan para crear, o no, las condiciones propicias para el cambio. Es necesaria la confluencia de factores, así como la responsabilidad de todos los implicados (administraciones, instituciones y profesionales) para lograr una combinación afortunada de los referidos componentes y en un determinado sentido, de forma que sea posible el desarrollo de innovaciones.

No obstante, y a pesar de las consideraciones anteriores, no disponemos en estos momentos de ningún «salvoconducto» para transitar por estos territorios de la innovación. Nos encontramos en un terreno movedizo en el que los caminos se entrecruzan. No obstante, sí disponemos de algunas referencias: estamos seguros de que el camino está sustentado en la validación intersubjetiva de cualquier acción y en el desenmascaramiento del binomio estratégico saber-poder tan dañino y profusamente apoyado por los «expertos» del mundo de la ciencia, la economía y la política. La teoría sobre innovación educativa debe caracterizarse por su capacidad para entender e integrar los complejos entramados de contextos y macrosistemas. Debe ser una teoría basada en la investigación que avance abriendo nuevos caminos –posiblemente algunos de los señalados en esta monografía– y analizando sus propios referentes y desarrollos, con el objetivo de descubrir su propio

sentido, que deberá ser profundamente ético, cómo el de hacer llegar a *todos* una «buena educación». Para eso, necesita, igualmente, no cerrarse en sí misma y conectar con teorías sociales y políticas más amplias, de forma que la educación, la innovación y el desarrollo humano sean grandes cuestiones implicadas mutuamente que, afectando al desarrollo de las nuevas sociedades, se constituyan en objetos de pronunciamiento colectivo.

Una imagen sobre la complejidad de la innovación

Hemos tratado de facilitar una imagen gráfica que permita organizar una representación de cómo pueden funcionar en la práctica las interrelaciones entre los distintos vectores que facilitan o impiden el desarrollo de innovaciones.

Se ha pretendido mostrar la *multiplicidad de aspectos* y la *multiconectividad* entre ellos. Es evidente, además, que se trata de un intento de organizar el campo de estudio en ámbitos que puedan ser identificados y analizados. Esa misma disección puede ser cuestionada, ya que la propia complejidad de la realidad y de su entramado relacional la hacen susceptible de ser conceptuada desde otras perspectivas, identificando los mismos u otros vectores y agrupándolos en torno a otras categorías.

Sin embargo, lo que sí se ha intentado ha sido proporcionar un modelo que ponga el énfasis en la multifactorialidad y en la extrema interconectividad de los elementos. La identificación y definición de estos elementos puede variar a medida que progresa la investigación, y su peso relativo podrá también diferir en los distintos contextos... Es decir, se trata de un modelo dinámico, susceptible de ser mejorado y concretado para dar cuenta de distintas situaciones, pero que pretende mostrar la *globalidad, complejidad e interrelación* de los componentes que deben tenerse presentes cuando se trata de promover innovaciones.

FIGURA 13. UN MODELO DE LA COMPLEJIDAD E INTERCONECTIVIDAD DE LOS COMPONENTES DEL CAMBIO EDUCATIVO



2. RECOMENDACIONES

Después del análisis expuesto, de la abundante documentación consultada y coherentemente con el compromiso de utilidad social que cualquier investigación debe inexcusablemente contemplar, incluimos un conjunto de recomendaciones que proceden del estudio realizado, y que pretenden incorporar un baño de realidad, en virtud, también, de la experiencia del autor que, siendo técnico de la administración educativa, ha desempeñado distintas responsabilidades, como asesor de escuelas y como formador en iniciativas de capacitación y actualización docente.

Con el fin de contribuir a su clarificación, presentamos las recomendaciones agrupadas en tres categorías, según vayan dirigidas, de forma prioritaria, a la administración, a los asesores o a los investigadores. Podría ocurrir que algunos profesionales, en el despliegue de su propio desarrollo profesional a lo largo del tiempo, hayan desempeñado sucesiva o simultáneamente funciones referidas a más de una de las categorías o que algunas recomendaciones sean de interés para otros destinatarios distintos a los que se mencionan.

2.1. A los responsables de la Administración educativa

Es recurrente la tendencia a reclamar de las administraciones la solución a cualquiera de las dificultades que surgen en los más variados ámbitos del desarrollo de las sociedades. También es cierto que, como entidad y estructura de servicios, su compromiso va encaminado en esa dirección. En nuestro caso y desde las reflexiones realizadas en esta monografía acerca del papel de los poderes públicos en la promoción y gestión de innovaciones educativas, nos atrevemos a señalar algunas recomendaciones.

Nos sirve de introducción una reflexión de Villar (1997: 219): «Ésta es la más escandalosa falta de imaginación: Introducir técnica y económicamente grandes innovaciones, por gobernantes y dirigentes económicos que, contrariamente a la inmensa mayoría de los seres humanos, siguen dominados por la vieja racionalidad».

2.1.1. La innovación es un proyecto importante que merece la pena construir desde un marco de amplia participación social

La posición tradicional que asumen las administraciones en la promoción de las innovaciones ha sido, en términos generales, la de imaginarlas, diseñarlas, validarlas con expertos, dictar su cumplimiento, controlar formalmente su desarrollo y elaborar informes internos sobre sus logros. Desde la investigación sobre innovación y cambio educativo se pone en duda el éxito que se pueda alcanzar siguiendo esta secuencia que, por otra parte, ni siquiera suele darse de forma tan completa en la mayoría de los casos.

En este sentido, consideramos de sumo interés, para los servicios y los profesionales de las administraciones, la idea de que las innovaciones en educación se consiguen según el «calado» que hayan producido en los profesionales responsables de su desarrollo, y esto sólo se logra cuando llegan a considerar la innovación como algo propio. *Conseguir el consenso sobre la necesidad de determinadas innovaciones y promover las condiciones para que puedan ser construidas entre todos se convierte en una tarea ineludible para las administraciones.* La innovación es una cuestión de todos (familias, profesores, directores, inspectores, asesores, formadores, gestores y políticos) y de acuerdos sobre conceptos y estrategias para su desarrollo dentro de una línea de acción necesariamente coherente, en el seno de una política de pacto social.

2.1.2. Las reformas educativas con pretensión de «totalidad» suelen provocar efectos «no previstos», contrarios a los planificados y frecuentemente indeseables

Las reformas, y todo el aparataje de puesta en práctica que habitualmente las acompaña, si no se han cuidado suficientemente y no acer-

can a los objetivos que se pretendían, suelen tener a medio y largo plazo varios efectos no buscados: el de malgastar las pocas ilusiones sinceras que hayan podido despertar en una parte del profesorado, no es el menor de ellos.

La forma en que las reformas se suelen promover consigue extinguir las intenciones innovadoras, ahogándolas en formatos, estructuras y requisitos interminables de tipo burocrático. Se aprecia una falta de atención a los componentes afectivos y relacionales que, sin embargo, tienen una extraordinaria repercusión en cualquier grupo humano. Por ejemplo, la relación de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en la vinculación con el alumnado que, cuando es adecuada, encierra una auténtica esperanza en su futuro. Este elemento identificador y tremendamente motivador, que tradicionalmente ha tenido el profesorado, no se ha recobrado con los planteamientos «expertos» y pocos humanistas de las últimas grandes actuaciones legislativas.

El conocimiento sobre innovación educativa está aportando algunos principios que es muy recomendable tener en cuenta. Reiteradamente se habla de la necesaria *creación de condiciones* para el cambio. Como hemos visto en el capítulo segundo, la reciente *reforma de la Reforma LOGSE*, se ocupó de crear condiciones, pero limitándose a desprestigiar lo que había, con la intención de ir preparando un caldo de cultivo social favorable a los cambios que se querían promover. Curiosamente, podríamos decir que aquí sí se tomaron en consideración algunos elementos de tipo emocional, aunque en esta ocasión con pretensión de manipulación de la opinión pública. No es eso lo que se plantea desde el conocimiento disponible en el ámbito de la innovación educativa: la creación de condiciones para el cambio no debe nutrirse de la descalificación y de su abuso publicitario en los medios, sino de la evaluación pormenorizada –discutida y asumida– tanto de procesos como de resultados, de la explicación de los fracasos basándose en los propios planteamientos que inspiraron las medidas que se están valorando, de

la elaboración de propuestas participadas, de algunos desarrollos locales con la complicidad de todas las administraciones, de la necesaria cobertura específica, y en corresponsabilidad con los usuarios de los recursos, de la exigencia de una calidad de educación «para todos»... Pero quizá lo fundamental sea que a través de todo este debate se consiga un movimiento social con el que se impulse la implicación de amplios sectores de profesionales que se vinculen afectiva y éticamente con las innovaciones que sean necesarias.

A los poderes públicos, por tanto, les corresponden más y mejores papeles, más fundamentados en el acuerdo y en el conocimiento profesional que los que vienen desempeñando. No es cierto que la responsabilidad del desarrollo de las reformas sea únicamente del profesorado; aun siendo su contribución decisiva, el éxito de una reforma es competencia de un amplio sector social, y la administración no puede limitarse a un papel de «comparsa». Es necesario que asuma la responsabilidad de escuchar, respetar y apoyar las iniciativas que surjan desde las escuelas, siempre dentro de un marco común, de unas líneas de desarrollo del sistema educativo, que hayan sido pactadas profesional, social y políticamente.

Una reforma no es sólo una cuestión de sentido común, de pretendida racionalidad... Como hemos venido mostrando, se trata de una cuestión compleja, poliédrica, social, dialogada, contrastada, evaluada, crítica y necesitada de un profundo sentido de la justicia. La vida social no puede transformarse con la utilización de la *lógica racional*, necesita, además, otras lógicas más significativas (emocionales, prácticas y discursivas).

2.1.3. La exclusión es uno de los graves problemas que aquejan a esta sociedad, y el tipo de centro escolar necesario para hacerle frente es una organización financiada con fondos públicos, alejada de cualquier impulso selectivo, democrática, progresando en comunidad, promotora de identidad, integradora de las diferencias y presidida por la práctica de la justicia escolar

En la actualidad, la segregación se consolida –entre amplios sectores sociales– como una solución curricular «conveniente» e inevitable. Pareciera haber triunfado, por fin, el modelo social único al que el desarrollo humano inevitablemente nos conduce –según sus partidarios– y todo aquel que no quisiera reconocerlo podría ser tachado de xenófobo o «trasnochado», un visionario que no ha comprendido que *la historia ha acabado* con el triunfo de la *democracia liberal*.

Desde esta posición, adquiere su máxima justificación la promoción de los valores del mercado en todos los ámbitos sociales, la obtención de riqueza excedentaria para su reinversión y la potenciación de aquellas líneas de desarrollo humano que supongan el menor coste posible y la mayor aplicabilidad al binomio producción y trabajo. Es obvio que, en este marco, los servicios socioeducativos no son competitivos, ya que por su propia naturaleza no están diseñados para producir riqueza inmediata; al contrario, es esperable que requieran altos costes. Así se plantea una falsa alternativa: o ser sostenidos por capital público procedente de la recaudación de los impuestos de los Estados, o ser catalogados como servicio privado (opción irrelevante, ya que, más pronto que tarde, pasan a entenderse desde la misma lógica de los valores del mercado; o sea, se pretende obtener de ellos beneficios económicos). Es decir, sólo si son sostenidos con fondos públicos y desde la perspectiva de auténtico servicio a los ciuda-

danos, podrán constituir un *derecho universal*; en otro caso, acaban por transformarse en un *derecho particular y privado* de aquellos ciudadanos que puedan sufragar sus costes.

Estas concepciones sociales que hoy parecen ser dominantes y que se revisten de estas falsas alternativas, confunden a amplias capas sociales (seguramente deseosas de dejarse confundir, entre otras cosas para poder admitir sin remordimiento determinadas situaciones, rutinas sociales y prácticas político-administrativas que, de otra forma, no tendrían más remedio que conceptuar como injustas); con el consentimiento tácito, o con el apoyo explícito, de los poderes públicos, se incorporan a los sistemas escolares caracterizando sus políticas de planificación en inversión y recursos, de organización y control. Estas decisiones favorecen que el fracaso escolar y la exclusión social toquen directamente a sujetos muy particulares, y lo hacen socavando no sólo sus identidades académicas, sino también las personales, sociales y profesionales.

Es fácil entender que esta situación, a medio plazo, tiene efectos no deseables sobre el sistema social. En la medida en que la segregación se potencia desde el sistema educativo, se impide avanzar en la mejora de las condiciones sociales, económicas y culturales de una población. Tampoco se modifican las expectativas de los grupos más desfavorecidos, potenciándose las tensiones ante la desigualdad económica y de acceso al bienestar. Nos encontramos en una espiral que se alimenta a sí misma, ya que también estas secuencias y actuaciones del sistema educativo obedecen a contextos, estructuras, relaciones y estrategias en los que confluyen muchos otros factores.

Las instituciones educativas, dentro de este contexto, suelen utilizar como solución a sus problemas la promoción de la diferenciación curricular y la clasificación del alumnado según su «capacidad» e historia de éxito o fracaso escolar. Estas vías de diferenciación curricular, según el tipo de contenidos curriculares que cursan, tienen un valor social y labo-

ral desigual. Encontramos un ejemplo en algunos de los itinerarios recogidos en la Ley de Calidad, que renuncian a los objetivos de un currículo común, integrador y democrático. Esto produce lógicamente un incremento de la desigualdad de las condiciones de entrada al mundo sociolaboral, así como el mantenimiento y ampliación de las tendencias sociales a la exclusión de los que no procedan de esa «normalidad» educativa.

Esta realidad tan injusta exige un cambio radical; es urgente un pacto contra la exclusión, es necesaria una administración educativa democrática que regule y gobierne el sistema escolar para que, en lugar de contribuir a profundizar la desigualdad y la exclusión, contribuya a paliarlas.

Las administraciones deben favorecer el desarrollo de centros escolares que aspiren a convertirse en comunidades democráticas e integradoras de convivencia y aprendizaje, abiertas a todos los niños y adolescentes en edad escolar, sin discriminación alguna por su origen familiar, social o étnico. En estos centros todos los alumnos deben sentirse cómodos, integrados, acogidos y valorados como iguales entre iguales. Estas comunidades se caracterizarán por el pluralismo, el respeto a la diferencia étnica y cultural, la solidaridad, el diálogo permanente, la continua negociación y la participación activa y consciente del alumnado, las familias y el profesorado.

Este planteamiento puede encontrarse de forma reiterada en los foros profesionales, pero dista mucho de las actuaciones de nuestras escuelas. Es lo más alejado de la gestión burocrática, jerárquica y alejada de los usuarios a la que estamos acostumbrados. Sin embargo, es una realidad lograda por algunas comunidades educativas, cuando han conseguido mantener una voluntad intransigente contra la exclusión, desde una ética administrativa enfocada a la gestión transparente, y al servicio *de todos*, de los bienes de los contribuyentes.

Las políticas inclusivas deben mobilizarse para crear centros más pequeños y ambientes

escolares más personalizados. Las políticas de adscripción del profesorado, de organización y elección de horarios, sobre las estrictas divisiones que hay entre asignaturas, deben ser radicalmente modificadas para que los profesores y alumnos puedan pasar más tiempo juntos, para que la enseñanza pueda abordar temas transdisciplinares y para que el profesorado disponga de tiempo suficiente para planificar e intercambiar sus conocimientos con los compañeros. Se debe fomentar la organización de grupos democráticos y heterogéneos, necesarios para que los alumnos dispongan de oportunidades de aprender sobre ellos mismos y entre ellos.

Las políticas que se reclaman han de limitar la organización de los alumnos en grupos pretendidamente *homogéneos*, que resultan segregadores en razón de una presunta capacidad, así como la proliferación de programas especiales. Políticas de este tipo necesitan ir acompañadas de una planificación de la formación y desarrollo profesional del profesorado, de forma tal que los docentes adquieran los conocimientos y competencias que exige un aula democrática, pudiendo utilizar los conocimientos y experiencia de los compañeros.

2.1.4 La principal función de la formación permanente debe consistir en restituir al profesorado la capacidad de participar en el desarrollo unificado del conocimiento, de forma que, a su vez, pueda contribuir a restituir esa misma capacidad en su alumnado

Durante los últimos años, en la formación inicial y permanente del profesorado se ha consolidado el «despiece» del conocimiento que, como tal, implica una secuencia indisolublemente unida. Sabemos que este proceso ha sido históricamente parcelado por el poder social y atribuido a grupos de población diferenciados para controlar tanto su organización como sus resultados. La ruptura de la secuen-

cia ha supuesto una separación entre la teoría y la práctica con efectos sobre el control de ambas actividades que, sólo en su unidad, constituyen una actividad con sentido para el sujeto humano. Las secuencias de *proyecto y diseño del plan de trabajo* han sido identificadas como de *gestión y control* y se han atribuido a los administradores públicos y privados que ocupan así una posición clave de vigilancia de todo el proceso del conocimiento humano. Las secuencias de *ejecución y registro* se identifican con la práctica y son atribuidas a cuantos –expropiados de la teorización, de la gestión y del control– ejecutan lo que los teóricos han descubierto y los gestores han decidido que se haga. Esto, en el sistema de enseñanza, se encomienda a los «prácticos», es decir, a los profesores. Posteriormente, los profesores hacen lo mismo, considerándose los teóricos y los gestores respecto al aprendizaje de su alumnado.

Esta desagregación de procesos, que para ser significativos deben permanecer integrados, supone que cada grupo expropia a los que le siguen de la visión global, del sentido y de la autonomía en las actividades que realizan. En la formación del profesorado, el «despiece» del conocimiento se produce con la separación entre teoría y práctica, y con la división entre pensadores y ejecutores, entre diseminadores del conocimiento que poseen y receptores del conocimiento diseminado, entre la vanguardia pretendidamente poseedora de la verdad y la masa anónima que ha de ser catequizada y dirigida por el camino de las respuestas correctas. Todo ello contribuye a la pérdida de la identidad del profesor y de su capacidad de ser sujeto del proceso de conocimiento y de trabajo. Y posteriormente tiene el mismo efecto sobre el alumnado.

La actividad de conocer y sus secuencias sólo tienen sentido cuando se mantiene su unidad; cuando un colectivo se apropia de una parte, despreciando el resto, primero se empobrece y provoca también el empobrecimiento de quienes quedan expropiados de esa parte, rompiendo para unos y otros la riqueza del

proceso global y unificado. La administración expropia de la gestión y del control del proyecto y del plan de trabajo: la representación y la significación las hace la universidad, la ejecución del plan la desarrollan los enseñantes, y los alumnos se limitan a aprender la representación con el significado que le da el profesorado, tal y como a él mismo le ha sido facilitado.

Comprender el centro educativo como «comunidad de formación e investigación» supone concebirlo como el lugar donde todos saben algo y a su vez todos aprenden, se forman, crecen, construyen conocimiento, desarrollan sus potencialidades, incluidos los profesores que, al tiempo que educan son educados, forman y son formados. Comprender eso requiere comprender la sociedad como una red de aprendizaje en la que se construye la inteligencia colectiva y se garantiza a todos el acceso al saber.

La formación en todos sus planos debe ser concebida como «acceso de todos al saber de todos». El intercambio de conocimiento se propone como una nueva forma de relación social entre el profesorado. Cada profesor, cada sujeto, es para los demás fuente de conocimiento. La inteligencia colectiva es, por tanto, la valoración y el impulso de las particularidades de cada uno. Un profesorado «inteligente», que posee, conoce e intercambia los procesos del conocimiento humano unificado, será siempre más eficaz, vigoroso y colaborador que un profesorado, un sistema educativo y una sociedad «inteligentemente dirigidos». Esta concepción difícilmente casa con la formación basada en cursos puntuales, adquisición de créditos de formación... Es un posicionamiento que implica un *replanteamiento global de la capacitación del profesorado y del alumnado* y que supone cambios curriculares y organizativos, a la vez que cambios de enfoque en el diseño y desarrollo de la formación permanente.

2.1.5. Es necesario reconquistar determinados referentes básicos para desarrollar una práctica educativa que ayude en la configuración de los centros escolares como comunidades democráticas e integradoras de convivencia y de aprendizaje. Entre estos referentes, la justicia escolar debe adquirir un lugar destacado

La justicia escolar como acción responsable consiste en garantizar a todos y cada uno de los alumnos el derecho a la educación que le corresponde. La justicia escolar como contenido es el derecho a la educación entendida como el pleno desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Desde la referencia de la justicia escolar, el derecho a la educación exige acciones preventivas de las dificultades de convivencia y de aprendizaje, una respuesta cuidadosa a las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas o psíquicas y una atención compensadora de las desigualdades culturales de origen familiar, social y étnico. Es la condición necesaria para que todos los alumnos puedan hacer efectivos el resto de los derechos y libertades fundamentales. La interpretación y aplicación del principio de igualdad de oportunidades no puede quedarse en un eufemismo para designar un suceso de la justicia escolar que, una vez analizado, aparece como una injusticia manifiesta y que tiene como consecuencia planteamientos segmentadores-segregadores.

2.2. A los asesores de procesos de innovación educativa

Como resultado de nuestra experiencia, sometida a reflexión en el presente estudio, y ante la necesidad de seguir avanzando en el

conocimiento acerca de las tareas de asesoramiento, siempre muy susceptibles de provocar sentimientos de «incertidumbre», facilitamos una serie de recomendaciones, cuyo mejor destino será seguir siendo objeto de validación entre «colegas asesores».

2.2.1. Para que la escuela pueda hacer su aportación a la sociedad, contribuyendo a la transformación de la realidad, debe tomar como fundamento el análisis reflexivo y dialogado del orden social dominante

La tarea asesora –como cualquier otra actividad– se desarrolla siempre con un sentido u otro, dependiendo de cuál sea la forma en que los profesionales conciben su propia función y, en este caso, también la función de las escuelas, que son su objeto de trabajo.

Desde nuestra perspectiva (de acuerdo con la noción de innovación ética por la que nos hemos decantado en esta monografía), entendemos el sistema escolar como una construcción social que adquiere sentido pleno si consigue superar –gracias a la reflexión crítica– las prácticas de control burocráticas y las del «interesado» entendimiento mutuo, incorporándolas en el seno de las acciones conjuntas de emancipación y transformación. También es preciso añadir que lo distintivo de la «acción» de las escuelas no deberá ser únicamente su actitud y práctica reflexiva, sino su capacidad para intervenir en la raíz de los problemas; es decir, que su «acción» significa la posibilidad para «actuar de otra manera» y, por tanto, el «poder» para cambiar determinados aspectos de su realidad.

De acuerdo con lo anterior, la acción asesora debe proponerse, con una práctica coherente, el desarrollo de un modelo organizativo y de funcionamiento «ético» de la escuela. Para ello, deberá integrar el conocimiento objetivo y la comprensión hermenéutica de la realidad, dentro de un modo de proceder regido por las reglas de la «acción comunicativa». Estas

reglas permiten regular el modo de alcanzar acuerdos en las organizaciones, sobre la base de la validez intersubjetivamente ética de lo argumentado, reconvirtiendo las acciones estratégicas en acciones comunicativas.

Uno de los propósitos de la actuación asesora en las organizaciones educativas tendría que ser, por tanto, desenmascarar colegiadamente las justificaciones sobre la racionalidad y las ideologías utilizadas para sustentar las aparentes regularidades de la vida social, en general, y de las escuelas, en particular. Sólo de esta forma podrán desplegarse acciones colegiadas de transformación ética de la realidad.

Esta tarea no suele formar parte del repertorio habitual de los asesores, que frecuentemente se centran en los aspectos «técnicos» de las innovaciones. Sin embargo, desde nuestra posición, consideramos que ha llegado el momento de desmontar los aspectos más superficiales –de formato– de los cambios y trabajar lo sustancial que, a nuestro juicio, es colaborar desde las tareas asesoras en la construcción de una cultura democrática en una escuela que es «de todos y para todos».

2.2.2. Para poder trabajar de forma significativa con un centro educativo, es imprescindible aprender antes a percibir la organización del modo en el que ella se ve a sí misma

Podemos y debemos hacer esfuerzos para colaborar con las organizaciones a ver las cosas de otra manera, pero es imprescindible que nosotros aprendamos antes a ver la organización del modo en el que ella se ve a sí misma.

El aprendizaje es una característica de los sistemas sociales –como son las organizaciones escolares– y es lo que permite afrontar la complejidad inherente a su entorno y a sus propias estructuras, llevando a las organizaciones por caminos diversos y esencialmente imprevisibles. Todas las secuencias de ese aprendizaje

son dignas de ser tenidas en cuenta cuando analizamos la evolución de un sistema organizativo. Las acciones intencionales que pueden llevarse a cabo desde la tarea asesora están obligadas a comprender y partir de la identidad de cada organización, es decir, del modo en que ésta se construye día a día.

El desarrollo planificado de innovaciones en los centros –objeto de preocupación de las administraciones y asesores– suele caer en la promoción de un modo de trabajo impuesto, una cierta «colaboración decretada». Por tratarse de algo impuesto, se hace imposible, de hecho, que esa colaboración responda a intenciones genuinas. Este planteamiento, coherente con una gestión «gerencial» del cambio, infravalora las otras formas culturales de trabajo de los profesionales de los centros, lo que puede colocar a los asesores dentro de una corriente de pensamiento y acción elitista, autoritaria, experta, inviable, y perjudicial, por tanto, para el desarrollo de las escuelas, de las innovaciones y de la promoción del aprendizaje como organizaciones.

Tras los análisis de la realidad escolar que hemos venido realizando, ya no se puede encontrar sentido a formatos y actitudes de asesoramiento afianzados exclusivamente en la supuesta bondad técnica de determinados contenidos. Ese tipo de prácticas se asientan en procedimientos estratégicos de poder experto, reiteradamente desplegados indistintamente de la realidad a la que se dirigen (salvo retoques circunstanciales); se elaboran al margen de la tradición escolar o, cuando menos, no se ponen al servicio de las lógicas y prácticas culturales de los docentes. Incluso en su diseño utilizan estructuras temporales aquilatadas (20 horas, 30 horas...) y diseñadas desde fuera.

La presente investigación trata sobre la complejidad, a la vez que pone de manifiesto la posibilidad de las innovaciones en educación. Se han fundamentado las razones por las que consideramos inevitable abogar por el desarrollo contextual, pactado y construido conjuntamente de la tarea asesora y por una voca-

ción de colaboración con las organizaciones educativas en la transformación de la realidad de las comunidades locales (en las que se encuentran insertas las instituciones escolares), unidas en la práctica de la justicia escolar con la comunidad global.

2.2.3. Pocas cosas parecen tan cuestionables como que el camino de la innovación educativa se construye con una «práctica discursiva»

A lo largo de esta monografía hemos visto reiteradamente argumentaciones y evidencias que nos permiten afirmar que el camino hacia la transformación se construye sobre la base de una «práctica discursiva», es decir, aquella que legitima la actuación asesora por el uso del diálogo frente al uso y abuso de la «razón técnica» y a la imposición «experta». La innovación de las prácticas de enseñanza se logra a través de un trabajo de «reculturalización», esto es, de análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales, encaminado al logro de una práctica colegiada real, en lugar de la «reestructuración» o reorganización, más o menos superficial –«colegialidad fingida»– de las estructuras de funcionamiento de las escuelas.

Necesitamos ver las escuelas como comunidades dialógicas, es decir, formada por seres humanos individuales que participan y que se reconocen mutuamente. Esto únicamente se consigue con el afianzamiento de la práctica cotidiana del diálogo, de los discursos prácticos, de la elaboración de juicios éticos. Aunque esta forma de trabajo implique no conocer, y, por tanto, no poder anticipar, el punto final de cualquier innovación. Esto, que puede ocasionar incertidumbre y riesgo en las propias comunidades y en el trabajo del asesor, sin embargo, nos introduce en una nueva dimensión más real y posibilitadora de las actuaciones en innovación, y de su asesoramiento, ya que promueve la autonomía de las organizaciones y la apropiación de las innovaciones por parte de sus profesionales.

Las escuelas van a encontrarse, cada vez más, insertas en estas características de la condición social de la «posmodernidad», por lo que el trabajo del asesor y las prácticas escolares deberán entender las características de esta sociedad de la incertidumbre y del riesgo como algo propio de su tarea. Igualmente, deben construir procedimientos para poder convivir fructíferamente con ellas; en esta línea, la práctica discursiva ofrece un camino privilegiado.

En este mundo posmoderno rápido e inseguro es difícil la convivencia con una escuela dogmática, aislacionista en lo docente, mitificadora de liderazgos y perpetuadora de un sistema estratificado. En gran parte el futuro de las escuelas depende, precisamente, de cómo afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad. Por nuestra parte, consideramos que se requieren, evidentemente, organizaciones distintas en las que la colaboración, el cooperativismo, el protagonismo de la sociedad civil sean características de funcionamiento, donde la creación y promoción de vínculos transnacionales entre ciudadanos del mundo sea un hecho, donde el esfuerzo de invención y recreación de una *democracia internacional* y de una *justicia social mundial* tenga cada vez mayor espacio... Escuelas en las que exista, además, una revalorización de las culturas locales y de las terceras culturas; en las que la «práctica discursiva» sea un elemento clave en el desarrollo organizativo y en el desarrollo de la práctica asesora (con un papel de especial responsabilidad de esta última, por el valor de modelado y de promoción que debe incorporar).

2.2.4. Es necesario tomar más conciencia del protagonismo que debe asumir, en cualquier innovación, la reflexión sobre el aula, sus problemas y la calidad de los aprendizajes

La reflexión sobre el aula, sus problemas y la calidad de los aprendizajes ha estado, habi-

tualmente, descuidada en los procesos de asesoramiento, entre otras razones, por el acento que se ha puesto en el desarrollo de estructuras organizativas de colaboración. El aprendizaje del alumnado se ha tratado, en ocasiones, como un problema que hay que analizar, es decir, como un contenido objeto planificación; el cambio en los contenidos y modos de aprender ha quedado para un segundo momento, o incluso no ha llegado a ponerse en práctica. No olvidemos que hasta muy recientemente hemos «padecido» una fiebre de demandas de asesoramiento para la elaboración de proyectos curriculares y educativos, que ha ocupado los pocos momentos de reflexión de los que disponían los centros, dejando en un segundo plano el análisis, la búsqueda y puesta en práctica de soluciones a las dificultades que plantean el desarrollo de la enseñanza en las aulas y la mejora de la calidad de los aprendizajes en nuestros estudiantes.

2.2.5. Las instituciones de enseñanza deben aportar prácticas de referencia a las comunidades en las que se encuentran insertas

La nueva sociedad de la información exige un progresivo proceso de evolución, transformación y construcción de nuevas identidades. Colaborar con esta empresa podría constituir la manera de recuperar la legitimidad ética que necesitan con urgencia las instituciones educativas. De este modo, las organizaciones escolares tendrían la oportunidad de aportar prácticas de vida social con sentido que podrían servir de referencia para las prácticas sociales e individuales de las comunidades en las que se encuentran insertas. En las organizaciones educativas, el conocimiento, por ejemplo, tendría un lugar fundamental como contenido para el desarrollo de las nuevas prácticas y funciones sociales. De tal manera que, aunque la disponibilidad de información aumente de forma geométrica y los campos de conocimiento sean cada vez más inabarcables,

bles, las escuelas podrían funcionar como espacios donde la información puede convertirse en conocimiento humano y éste, organizado, en una suerte de «sabiduría».

Sin embargo ésta no es la realidad que estamos viviendo en nuestras escuelas. El actual endurecimiento de la perspectiva «disciplinar» en los centros escolares no puede contribuir a la conformación de nuevas prácticas que sirvan de base para nuevas identidades dentro de una nueva realidad. Insistir en la función selectiva y de domesticación de las escuelas es conducir su actuación a la segregación del alumnado hacia otras vías educativas de dudosa salida; antigua, tradicional y endémica tarea que lleva a intensificar las disfunciones institucionales como la violencia, la objeción escolar, la indisciplina, etc. El prestigio de las instituciones de enseñanza debe provenir de la puesta en práctica de modos distintos de ejercer sus tareas.

La insistencia en la disección «disciplinar» se sitúa de espaldas a cualquier especulación que hagamos sobre la evolución reciente de los conocimientos científicos. Realizada esta reflexión, es fácil constatar cómo el acervo actual de conocimientos está sujeto a cambio, corriendo el riesgo de hacer de sus contenidos afirmaciones anacrónicas y obsoletas. Sería más adecuado, por tanto, entrenar al alumnado en un método de conocimiento y de aprendizaje autónomo que le permita conocer y aprender por sí mismo en un proceso de autoeducación permanente y de ajuste continuo. Esta nueva manera de construcción individual y colectiva de la identidad de aprendiz, permitiría sentar referencias útiles social e individualmente. Lo que es evidente es que esto no se consigue fragmentando el conocimiento en parcelas disociadas, como exige la actual escuela neoconservadora. Es necesario, por tanto, cuestionar la operatividad y funcionalidad del currículo vigente como sistema de disciplinas autónomas e independientes para abordar los problemas globales y complejos. Si tenemos en cuenta el avance producido por algunos desarrollos curriculares, en

nuestra experiencia cercana, nos daríamos cuenta de la necesidad, por ejemplo, de pensar en un currículo presidido por el principio de globalización e interdisciplinariedad. Este mismo análisis se podría realizar sobre otras muchas prácticas escolares y, por tanto, referentes de identidad. Pensemos, por ejemplo, en las acciones de evaluación de los aprendizajes, en las prácticas metodológicas, en las de relación, las de orientación, las prácticas organizativas, de toma de decisiones... y el potencial que éstas tendrían para el desarrollo de nuevas identidades de conducta ciudadana, profesional, de relaciones políticas...

Pues bien, esta demanda que se le hace a la realidad escolar de que sea portadora de identidades democráticas, comunitarias, de autonomía... al servicio de un conocimiento concebido como la liberación de cualquier servidumbre ilícita, y de cualquier principio de desigualdad, genera un enorme reto para la tarea asesora. Los profesionales del asesoramiento no se sienten «preparados», y lo que es más grave, no terminan de considerar que ésa sea una de sus tareas. Sin embargo, y al igual que en el caso de las prácticas docentes, es imprescindible asumirla si se quiere alcanzar la legitimidad ética necesaria para desempeñar una labor relevante dentro de lo que supone la innovación de los sistemas escolares.

La legitimidad de la acción asesora no tiene otro camino que el de colaborar en la construcción de nuevas identidades en las escuelas; desde esta acción se conseguirá espacio y reconocimiento. No se puede abusar de la queja y la reivindicación a la administración pidiéndole que otorgue, por ley, ese lugar que por el desarrollo de la práctica no se termina de conseguir. La identidad y el reconocimiento de la labor asesora tiene que conquistarse al mismo tiempo que se promueve la reconfiguración de la identidad de la tarea docente, de la tarea de aprendizaje del alumnado, de la tarea de participación de las familias, de la tarea de colaboración con las iniciativas comunitarias... En definitiva, en el encuentro de cada una de las personas, que conforman una

determinada comunidad educativa, con nuevas identidades que son legitimadas por el resto.

2.2.6. Los centros y el profesorado pueden dotarse de identidad propia si optan por un posicionamiento crítico respecto a los usos sociales y culturales dominantes, y se muestran proclives al cambio y a la transformación social

Nos encontramos en un momento de cambio global y acelerado que afecta a los usos sociales en todo el planeta, de una forma tan intensa, que podríamos hablar de un cambio de civilización irreversible. Pero el sentido de ese cambio no está garantizado. La nostalgia no constituye una alternativa; lo que sí ayudaría sería la toma de conciencia de cuál está siendo nuestro papel cotidiano como ciudadanos. Podemos seguir contribuyendo a consolidar las tendencias dominantes, pero también podemos optar por movilizarnos a favor de un proyecto de desarrollo profesional centrado en la construcción colectiva del conocimiento. Desde la perspectiva del asesoramiento, una de las manifestaciones de este dilema se nos presenta si tomamos conciencia de lo que significa optar por consumir una serie de productos elaborados por otros –pretendiendo que el profesorado haga lo mismo– o decantarnos por la promoción del desarrollo profesional integral tanto nuestro como de los profesionales de los centros, sobre la base del intercambio de saber, de reconocimiento, de escucha y de valoración de las singularidades de cada profesor y de todos los componentes de la comunidad educativa.

Cuando optamos por una parafernalia de apariencia seudocientífica pretendiendo consolidar el valor de nuestras intervenciones en el prestigio superior de los expertos en quienes nos amparamos, nos convertimos a la vez en víctimas y en verdugos, ya que animamos la expansión de un proceso por el que, primero,

el profesorado y, después, el alumnado, también quedan expropiados de la posibilidad de tomar una parte activa en la construcción del conocimiento y de su propia identidad, además de estar contribuyendo, aun sin saberlo, a reproducir las prácticas actuales de mercantilización y exclusión.

Según los referentes de identidad profesional que utilicemos, podemos apoyar –o no– un determinado currículo, unos determinados «privilegios», unas determinadas relaciones con el alumnado y con las familias... que tienen una clara repercusión sobre el éxito o fracaso de los estudiantes. Podemos constituirnos en un colectivo colaborador con los usos sociales y culturales de la posmodernidad o en profesionales críticos, de cambio y transformación social; de ahí la importancia de definir los usos y prácticas que nos permiten identificarnos con una u otra opción, y de ahí la importancia y el sentido de la tarea asesora.

Estas decisiones, dadas sus repercusiones, deben ser objeto de reflexión y «acción comunicativa» y tendrían que constituir una preocupación básica y un contenido de trabajo en el desarrollo de las actuaciones de los asesores.

2.2.7. La transformación de la realidad sería ese referente necesario para encontrar el sentido que reclama el actual colectivo docente

A lo largo de esta monografía hemos expuesto, al menos, tres maneras distintas desde las que el profesorado puede enfrentarse a la nueva realidad social y educativa. La primera consistiría en la reivindicación de una vuelta atrás, a un perfil profesional basado en la autoridad, que en el pasado confería certezas éticas y científicas, pero que hoy se encuentra en plena crisis. La segunda se fundamenta en la exigencia de la protección de un estado «benefactor» o compensador de carencias sociales y personales, algo colectivamente necesario (aunque gran parte del pensamiento neoliberal de moda no lo reconocería así)

pero de dudosa virtualidad en lo individual a la hora de cubrir las necesidades de satisfacción personal y profesional. Ese estado podría regular los abusos y equilibrar los beneficios, dando cobertura al desarrollo personal, pero difícilmente podría responsabilizarse del sentido que deba alcanzar la tarea de cada una de las personas y los profesionales, siendo éste el aspecto que realmente posibilita la satisfacción profesional y aporta el equilibrio necesario. La tercera forma de enfrentarse a la nueva realidad sería la de poner en acción un diálogo de reconstrucción y búsqueda de un pacto colectivo con la comunidad educativa, en la que se desempeña la tarea docente, y dentro de una estrecha colaboración profesional.

Reiteradamente nos hemos mostrado a favor de esta última opción que radicaría en participar y sentirse partícipe de los propósitos de la comunidad educativa y vecinal, reconociéndose como un recurso para la promoción del desarrollo personal y comunitario, fijando sus esfuerzos en la transformación de las condiciones cotidianas de la vida de los ciudadanos del barrio (en primer lugar, con los más jóvenes) y dentro de un sentimiento de ciudadanía solidariamente global. La transformación de la realidad debería ser ese referente que aporta sentido al desarrollo profesional del profesor, pudiendo, además, ser algo controlado, al menos en parte, por él mismo. El sentido y la identidad profesional podrían estar en manos de los propios docentes y no dependiendo crónicamente de la voluntad de los «otros».

Sin embargo, lo que suele suceder es que desde las administraciones, desde los asesores y desde las estructuras de formación no se facilitan prácticas referenciales para esa nueva identidad. Seguramente esto sea una tendencia difícil de contrarrestar, ya que, como hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación, los aparatos están al servicio de los intereses de las elites. El profesorado cae en la misma creencia inhabilitadora de desarrollo personal cuando sigue creyendo que las nuevas referencias y su nueva identidad profesional dependen de los «otros», convir-

tiéndose la realidad escolar y profesional de los profesores en algo inevitablemente carente de sentido, puesto que no obedece al esfuerzo desarrollado por los interesados; sería, ante todo, una cuestión que dependería de voluntades «extrañas». Así, al profesorado le queda poco más que la posibilidad de quejarse.

Ésta puede ser parte de la razón por la que los centros muestran, por ejemplo, un enorme desinterés por acercar las prácticas organizativas y curriculares a las necesidades de los más jóvenes, y dentro de ellos a los más desfavorecidos. En esta línea, se utilizan argumentaciones de todo tipo para, de manera encubierta, defender determinadas prácticas de exclusión educativa. El profesorado, asumiendo que su malestar como docente es algo que «viene promovido desde fuera», evita analizar, entre otros componentes, el desajuste que se produce entre la fantasía forjada por un sistema y unos profesionales afincados en lo más tradicional de la tarea, y una realidad asentada en lo complejo y lo indeterminado.

Hemos dicho que, efectivamente, no se facilitan referentes profesionales alternativos que ayuden al profesorado a superar sus fantasías. Los referentes sindicales y de renovación pedagógica son confusos y se encuentran demasiado cautivados por la obsesión de la «eficacia» electoral y el saneamiento económico, a lo que se suma una falta de compromiso real con las bases; todo se gestiona desde las estructuras y no desde las relaciones cara a cara. Si aparecen referentes, son contrarios a lo que hemos manifestado hasta ahora, incorporándose prácticas de gestión empresarial a las escuelas, tachando de «vieja guardia» a todo el conjunto de profesionales que siguen apostando por una escuela pública «de todos» y «para todos», por una escuela con un currículo contrahegemónico, comprensivo y democrático.

A este abandono se contribuye también desde la tarea asesora cuando se olvida el compromiso con la promoción de cambio en las prácticas escolares y con la transformación de la realidad, cuando se está más pendiente de la

propia «paz» laboral que del ejercicio de una labor necesariamente centrada en la acción continua de cambio educativo. Se pierde, así, una vez más, la oportunidad de reconstruir una identidad profesional legítima como profesionales de apoyo y de modelar algunas prácticas alternativas que generen nuevas identidades alejadas de los tópicos habituales.

2.2.8. Los valores y las prácticas políticas dominantes en un determinado momento histórico colonizan el pensamiento y el discurso del profesorado que las concreta de manera singular –a veces imprevisible– en decisiones y actuaciones específicas en cada organización escolar

Conocer el sentido de las actuaciones de los profesionales de las escuelas, sin identificar las prácticas políticas dominantes que ejercen una determinada acción «colonizadora», es arriesgado y nos llevaría a no acertar en el desarrollo de las tareas de asesoramiento. Actualmente, aparecen en la «jerga» profesional una serie de términos como «usuarios», «criterios estándar», «indicadores de calidad», «premios de calidad», «análisis de impacto», «eficacia docente», «rendimiento escolar», «liderazgo instructivo», «rendimiento de cuentas», «itinerarios educativos», «el valor del esfuerzo en el aprendizaje», «prácticas globalizadoras», «organizaciones totales», «mediación en conflictos», «educación para la paz»..., que impregnan el sistema escolar y a sus trabajadores de una serie de conceptos, que no se entenderían en todo su significado si ignorásemos el momento histórico, el espacio geopolítico y las prácticas sociales que los albergan.

La comprensión de las pretensiones de poder que estos conceptos conllevan se convierte en algo ineludible a la hora de elaborar una hipótesis de trabajo en el asesoramiento de cualquier innovación. El clima vivido, por ejemplo, en los últimos tiempos de *Reforma* y de «contrarreforma», el escenario administrativo

de declaraciones, regulaciones normativas y medidas sobre el sistema educativo... marcan, de manera singular, las posibilidades de la promoción de cambios en las escuelas. En cualquier situación de apoyo, la comprensión de las presiones que conllevan las prácticas económicas, político-administrativas y socio-culturales vigentes debe constituir uno de los ingredientes necesarios para construir tanto teoría específica como práctica sobre el desarrollo del trabajo asesor.

Explicar los procesos de cambio, sin recoger las consideraciones anteriores, puede resultar insuficiente y erróneo en su ejecución. Es preciso conocer la presión «colonizadora» del entorno y ponerla en relación con otras variables internas de las escuelas y de sus profesionales, es decir, con su «mundo de la vida» y construir, con todo ello, una red de análisis y explicación de las respuestas que se obtienen ante propuestas innovadoras y ante actuaciones de asesoramiento.

Expresiones formuladas sobre la realidad de los centros, obtenidas desde trabajos «bienintencionados», suelen ser tan «miopes» y «encorsetadas» que desacreditan la intervención del que, guiándose por ellas, pretende promover mejoras. Nos encontramos con un profundo desconocimiento de los procesos de cambio. Las posturas desdramatizadoras y optimistas a ultranza ofrecen muy pocas herramientas para trabajar en contextos en los que el clima de desilusión y desánimo profesional es muy fuerte. El conocimiento del «mundo de la vida» de los profesionales y del papel que ejercen los distintos subsistemas de «colonización» es algo imprescindible a la hora de elaborar conocimiento y desplegar acciones de apoyo y asesoramiento de las prácticas innovadoras.

2.2.9. Se hace necesario revisar los conceptos y procedimientos de trabajo de los asesores, de forma que se depuren aquellos que permiten trabajar con centros inmersos en el contexto social actual caracterizado por la «incertidumbre»

Frente al valor primigenio de la planificación en la tarea asesora, se observa desde la misma experiencia cotidiana que una buena planificación no es suficiente para asegurar un buen desarrollo. No se quiere decir, con esto, que no sea necesaria la planificación de las tareas de asesoramiento; lo que se quiere resaltar es que es más necesaria aún una actitud de curiosidad y aprendizaje intelectual, una clara intención de ayuda a los profesionales de los centros y el alejamiento de posturas «expertas» y de diseños «racionales» que encajen únicamente en la frialdad del papel. El desarrollo de los procesos de colaboración es largo, costoso y suele atentar contra la cultura más tradicional de los centros; para acometerlo con ciertas garantías, es necesario perfeccionar el conocimiento y experiencia de los que disponemos en la actualidad. El presente estudio ha pretendido contribuir a ello. Cuando nos estamos refiriendo a los procesos de colaboración, los entendemos muy por encima de la simple constatación de la existencia de actividades de trabajo grupal; nos referimos a esa actitud de compromiso mutuo, entre colegas, con las dificultades de desarrollo de las organizaciones educativas. La cultura de colaboración en los centros, además de tener un desarrollo difícil, es engañosa en sus avances. En muchas ocasiones, de manera poco consciente, damos pasos que nos alejan, de hecho, del desarrollo de una cultura colaboradora y que refuerzan conductas estratégicas de poder. De ahí la necesidad de seguir generando mayor sensibilidad e inquietud investigadora en este ámbito.

Es preciso entender, por ejemplo, que *la mejora de la escuela debe conllevar la mejora de su competencia comunicativa, frente a los*

«maquillajes» de tipo técnico. Éste suele ser un error que desde el asesoramiento se comete con frecuencia: apoyar los cambios basándose en la mejora de los procedimientos y técnicas, sin profundizar en el objetivo, fundamentalmente político, de transformación de la realidad, del que deben apropiarse las instituciones educativas.

También es necesario disponer de prácticas ejemplares sobre respuestas alternativas construidas desde los centros, que constituyen un recurso idóneo para las tareas asesoras. Es preciso asumir que cualquier actuación de asesoramiento debe específicamente ajustarse a cada realidad, huyendo de planes burocráticos. Asimismo, sería necesario superar dicotomías formales como la consabida contraposición entre «asesorar» y «formar».

Las actuaciones asesoras se desarrollarán en consonancia con el centro y en su estructura, incluidas en planes pactados e incorporados en una cultura de desarrollo profesional. Debería existir un sentimiento de «corresponsabilidad» del asesor con el centro y un clima para desbloquear soluciones. El asesor no busca un culpable, genera condiciones para resolver los problemas. Sería necesario que las actuaciones de asesoramiento estuvieran profundamente coordinadas con los distintos profesionales que puedan ejercer esa función: es imprescindible la coordinación de actuaciones con la inspección, centros de profesores, centros de salud, estructuras sociales, asistenciales, etc., en el seno de planes y programas de actuación conjunta, e insertos, asimismo, en planes de acción comunitaria. «Los centros no pueden ser islas en el barrio», el centro debe estar imbuido de los valores sociales del barrio; consiguientemente, el asesor debe contribuir a romper ese aislamiento, ampliando su espacio profesional con la orientación a las familias, contribuyendo a su capacitación para una participación relevante en la gestión de las instituciones educativas y ayudando a superar ese «divorcio» ya endémico entre familia y profesorado, y la rutinaria «queja» sobre la incomprensión mutua.

2.3. A los investigadores sobre asesoramiento, innovación y cambio educativo

Como continuación natural de la experiencia personal y profesional que ha supuesto el desarrollo de esta investigación, queremos hacer algunas reflexiones, a partir de lo aprendido en el proceso, que faciliten referencias para otros estudios posteriores.

Es evidente que la aproximación que aportamos en este estudio tiene muchas limitaciones; una de ellas es la de haberse acercado a un número muy restringido de centros. Más aún, cuando se profundiza de una manera sustancial, se hace sólo en uno, por lo que cualquier generalización de los hallazgos obtenidos sería cuando menos temeraria. Las aproximaciones a las que hemos llegado, para adquirir mayor solidez, requerirán nuevos estudios de contraste.

Asimismo, nos hemos visto ante la dificultad de llevar a cabo actuaciones de asesoramiento, respondiendo a las exigencias marcadas por los ritmos administrativos de los centros y, simultáneamente, garantizar la validación interna de las conclusiones provisionales que se pudieran ir obteniendo en relación con el estudio de investigación. En definitiva, consideramos que no hemos podido completar el salto desde una investigación interpretativo-hermenéutica a una investigación «comunicativa». Contar con grupos internos de innovación e investigación que validen las referidas conclusiones ha sido la solución adoptada, aun a sabiendas de estar sólo a medio camino. Sería necesario un mayor contraste de validación de nuestras conclusiones con otros profesionales de los centros implicados.

Hay que señalar, también, como una limitación de nuestro estudio –susceptible de ser complementada por otros que se desarrollen posteriormente–, no haber contado, de manera sistemática, con las voces de otros actores de las organizaciones educativas estudiadas, como las familias, el personal de mantenimiento y de vigilancia, los docentes de otros centros del barrio, los ciudadanos del entorno...

tros del barrio, los ciudadanos del entorno... Sin duda, serían aportaciones valiosísimas. Es enorme el campo de indagación que queda por delante...

Por otra parte, a pesar de las limitaciones, de las que se toma más conciencia al concluir el proceso que en sus inicios, es necesario señalar la satisfacción alcanzada en el desarrollo de una experiencia de estas características. El campo de estudio es amplio y sugerente; quizá difícil de delimitar sin introducir demarcaciones artificiales. Siempre quedan áreas en las que se querría profundizar más... Siempre quedan aspectos pendientes... Pero los hallazgos son fascinantes, y lo que se aprende en el proceso va haciendo cambiar la propia perspectiva, enriqueciendo el conocimiento y acercando a una visión más comprensiva sobre los centros y también sobre uno mismo. Como ya se ha mencionado anteriormente, se trata de un entramado en el que el crecimiento personal capacita para asesorar de forma más lúcida y la experiencia de apoyo a los centros es más significativa para ellos, en tanto lo es también para uno mismo. De lo dicho hasta aquí ya se deducen las tres principales recomendaciones que emanan de forma directa de nuestro estudio.

La necesidad de estudiar los mismos fenómenos en un número más amplio de centros, de forma que se puedan obtener conclusiones más generalizables.

Los diseños de la investigación, siempre que sea posible, deben contemplar formas más sistemáticas de validación y contraste de las conclusiones con los profesionales implicados.

Sería muy enriquecedor dar voz y escuchar a otros actores de las organizaciones educativas estudiadas, tales como las familias, el personal de mantenimiento y de vigilancia, los docentes de otros centros del barrio, los ciudadanos del entorno...

Queremos añadir, además, otras recomendaciones de carácter más general, que recogemos a continuación.

2.3.1. A cualquier investigación le es exigible el máximo grado de utilidad social

La ética de la responsabilidad conlleva siempre el requerimiento de contemplar las consecuencias de nuestras acciones. Esto supone ligar ética y conocimiento científico. El interés del conocimiento científico y la orientación de la investigación no quedan desvinculados de la sociedad. El compromiso crítico ha de llevar a desenmascarar ese olvido que, con frecuencia, hace la comunidad intelectual de este principio moral.

2.3.2. En nuestra sociedad va cobrando cada vez más sentido la idea de racionalidad comunicativa frente a la de racionalidad instrumental, lo que puede suponer un acicate para el desarrollo de investigaciones de corte comunicativo

Entendemos por «racionalidad comunicativa» una racionalidad orientada al uso del conocimiento por parte de todas las personas, frente a la de «racionalidad instrumental», que sería la basada en el conocimiento de un sujeto o grupo de sujetos o «expertos» que son quienes dictan la acciones de los demás.

En nuestra sociedad están cobrando cada vez más sentido formas de entender la racionalidad que, en lugar de afirmar un conocimiento positivo –pretendiendo el desarrollo de una acción instrumental-estratégica de acatamiento por parte de quienes son considerados con un papel social pasivo– propugnan trabajar con enunciados que deben ser sometidos a la consideración del grupo, que podrá argumentar a favor o en contra. Así, se estaría produciendo lo que Habermas denomina «comunicación». Se está generando un giro, abandonando el criterio de la *acción racional con respecto a fines* para validar la verdad, para dar mayor entidad a la *racionalidad comunicativa*

con pretensiones de validez intersubjetiva. La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso de ese conocimiento.

2.3.3. El investigador necesita situarse en el «mundo de la vida» de los sujetos implicados para interpretar su acción de acuerdo con claves que debe hacer manifiestas y, a ser posible, debe problematizar ante los propios sujetos

Investigar las condiciones de la tarea de un grupo de actores sociales que forman parte de una determinada estructura supone entender, por un lado, a la persona marcada por una serie de condicionantes externos –fruto de una determinada estructura social– cuya asunción le permitiría su supervivencia. Por otra parte, es preciso considerar que los mismos individuos, si bien han participado –unos claramente más que otros– en la conformación de una o varias estructuras sociales, disponen de una capacidad de reflexión y acción, que en algunos casos puede ser previsible y en otros puede ser singularmente alternativa. En este punto, las explicaciones causales nomológico-deductivas son claramente insuficientes, tanto en su posibilidad cognoscitiva como en su pertinencia epistemológica.

Cualquier intento de explicación desde una metodología causal que, saliéndose de su ámbito, pretenda facilitar claves para la comprensión de escenarios sociales, no deja de ser bastante trivial, por las pocas posibilidades de acción que sugiere a los individuos. La explicación probabilística invoca las leyes estadísticas para explicar casos, pero no facilita modelos para su análisis. La cuestión se encuentra, por tanto, en el tipo de aproximación que exige el fenómeno que se quiere estudiar.

Para estudiar el «mundo de la vida» de unos profesionales que forman parte de una determinada organización, es necesaria la utilización de enfoques metodológicos que permitan

una explicación hermenéutica del sentido de ese mundo peculiar. Desde este tipo de explicación, se considera que el investigador tiene que pasar a entender las acciones de los sujetos, y que esto sólo es posible desde la interacción. El investigador necesita situarse en el plano de los sujetos para interpretar su acción de acuerdo con las claves manifestadas y, a ser posible, problematizadas ante los propios sujetos. Éste ha sido nuestro caso, y por esa razón hemos querido constituir con los sujetos participantes una unidad de acción.

Esto no significa que nos olvidemos de las limitaciones de la ciencia hermenéutico-interpretativa y de sus carencias frente a la ciencia comunicativa. La primera se alinea, en cierta manera, con posiciones de relativismo cultural, asumiendo, de hecho, que cualquier ordenamiento normativo es igual de bueno que otro, por el simple hecho de ser producto de la interacción humana y de la construcción social de la realidad. Respecto a esta posición, hemos disentido de manera radical en la argumentación mantenida a lo largo de la presente monografía.

3. COLOFÓN. ES MÁS NECESARIO QUE NUNCA PROPONER FUTUROS VIABLES Y HUMANOS «PARA TODOS»

Dado que la responsabilidad por el desarrollo del planeta y de sus habitantes es cada vez más nuestra, la conciencia de *riesgo* es mayor y, de hecho, el peligro real aumenta por falta de estructuras de equilibrio y control. El riesgo se convierte, para bien y para mal, en una característica central del actual modo de vivir. El miedo aviva y reinventa toda una serie de *falsos* caminos de «salvación», de *búsqueda de la seguridad* para cada persona de forma individual o para cada colectivo.

La incertidumbre, la inseguridad, el riesgo y la complejidad son algunos de los rasgos que, de la misma manera que a la sociedad en general, acompañan a los movimientos y

estructuras sociales encargados del cambio, como es el caso de las organizaciones escolares. Estos responsables del cambio necesitan mantenerse vivos, mostrando actitudes y conductas que pretendan ir a la raíz de los problemas, transformadoras, solidarias, innovadoras, etc. Estas construcciones sociales podrían y deberían generar una determinada manera de entender la predecibilidad, de sentir la seguridad, y de vivir con sencillez... manteniendo la esperanza en una sociedad que ofrezca respuestas a las necesidades más genuinamente humanas de hoy y del futuro.

Es más necesario que nunca *proponer futuros viables y humanos «para todos»*. Los agoreros del fin de la historia, y quienes proponen un presente sin pasado y sin futuro, nos despojan de la memoria y de la esperanza, de las enseñanzas de la historia y de la posibilidad de caminar hacia la utopía. Los «triunfadores» de hoy se aprovechan de su éxito para acabar con los movimientos transformadores que surgen en el seno de la sociedad.

Pues bien, comprender esta sociedad y sus distintos escenarios significa hacerse con el «poder» necesario para impulsar, acompañar y posicionarse ante las necesidades de innovar—tarea ineludible para cualquier actuación educativa—. En este estudio, se ha pretendido sacar a la luz una muestra de conductas sociales y escolares que habitualmente pasan desapercibidas entre la «avalancha» de información, el aturdimiento al que nos someten los medios de comunicación y el entretenimiento en los «negocios» de la vida diaria. Nuestro compromiso posterior ha sido tratar de dar un paso más, con el objeto de ponerlas en relación con (I) *la «colonización» que se produce sobre el «mundo de la vida» de las instituciones educativas*, y (II) *con su capacidad reinterpretativa*.

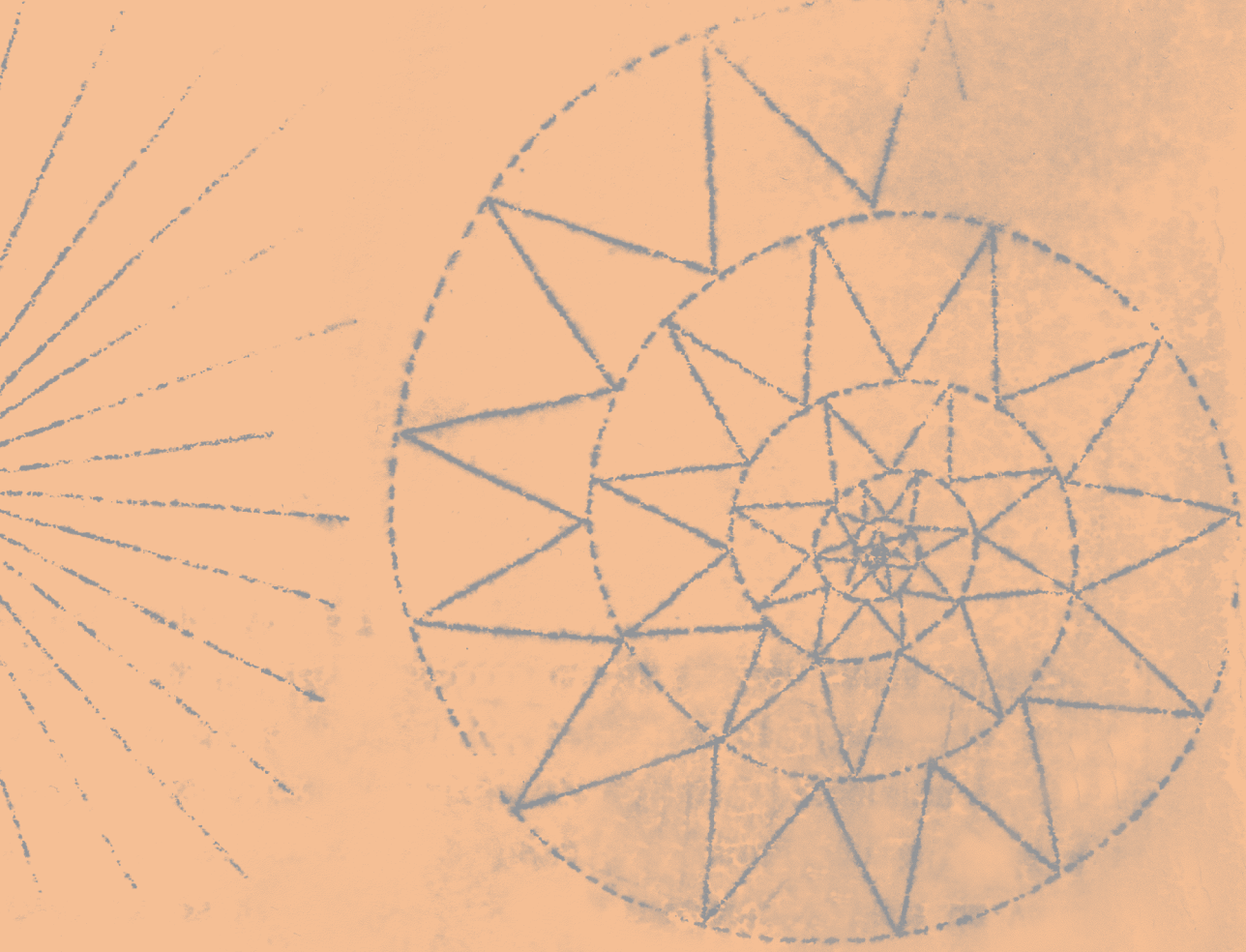
Hemos querido conocer y comprender las encrucijadas y caminos ciegos en los que se pierde nuestro sistema educativo. El conocimiento de sus rincones y puertas traseras nos ha permitido disponer y utilizar algunos conceptos—lógicamente razonables y éticamente valiosos— que, entrando en diálogo con las

rutinas culturales de las instituciones, nos han permitido debilitar el encubrimiento cotidiano de la realidad. Las rutinas de los centros, bien por intereses foráneos o por necesidades personales y colectivas de seguridad, son difíciles de conocer, analizar y más aún de cambiar. Esta investigación ha pretendido precisamente colaborar en el esfuerzo colectivo por mejorar el conocimiento y las posibilidades de acción en este ámbito.

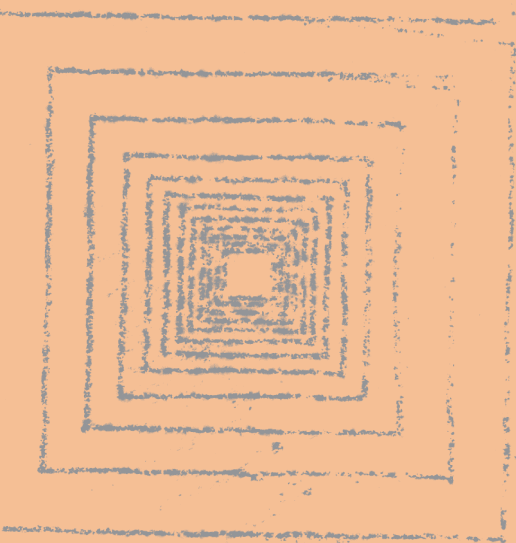
Hemos insistido en la necesidad de promover comunidades de referencia para la construcción de identidades individuales y colectivas, activas y transformadoras. Esto —en la «sociedad red»— sólo se puede lograr con la organización de comunidades educativas locales (físicas o virtuales) con vocación global y cuyo

método de construcción sea el diálogo intersubjetivo. Debemos, por tanto, preguntarnos si ésta es la posición que adopta nuestro sistema educativo y, de manera particular, las prácticas de enseñanza que se realizan en los centros, o más bien si se responde a los reclamos más «estándar» de una sociedad que podríamos llamar de la «desinformación», contribuyendo al desarrollo de individuos «adaptados al sistema» y con un futuro, cuando menos, incierto.

Como forma de cerrar esta reflexión, nada nos parece más oportuno que mencionar la denuncia que hace Freire de esta situación, y su forma de apuntar el camino que se debe seguir, cuando afirma que «las personas somos seres de transformación y no de adaptación».



Referencias bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1987): *El mundo interior del docente*. Barcelona: Gedisa.
- Adán, P. (1999): Mesa Redonda: Seguridad y Protección. Implicación de los recursos educativos, policiales y jurídicos, en Federación de Trabajadores de la Enseñanza FETE-UGT, *Jornadas: Por la convivencia y la tolerancia*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Adorno, Th. W. (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.
- Aguirre, E. (1997): Entrevista realizada a Esperanza Aguirre: «Hay que ampliar la libertad de elección de centro», *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 8-14.
- Aguirregomezcorra, M. (2001): «La mitad de los profesores conoce a algún compañero amedrentado por sus alumnos», *El País*, 6-10, 26.
- Ainscow, M. (ed.) (1991): *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Almeida, A. M. (1999): «Portugal», en P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.) (1999): *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. Londres: Routledge, 174-187.
- Almendros, H. (1932): *La imprenta en la escuela*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Alsina, J. (1998): «La oposición parlamentaria ante el informe del INCE», *Escuela Española*. [www.nova.es/escuela/news.html].
- Althusser, L. (1980): «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en A. Grass, *Textos fundamentales de sociología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, A. (1987): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1992): «Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez, M. (1998a): «El modelo empresarial en la cultura de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 86-89.
- Álvarez, M. (1998b): «La Gestión de calidad total en la educación», en *Materiales para el curso de formación dirigido a técnicos de educación de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid (documento policopiado).
- Álvarez, M. (coord.) (1989): *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los Centros Escolares*. Documento inédito.
- Álvarez, M. (coord.) (1992): *La Dirección Escolar: Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.

- Álvarez, M. y Santos, M. (1998): *El liderazgo de la calidad*. Madrid: Santillana.
- Álvarez-Uría, F. (1992): «Microfísica en la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 203, soporte digitalizado en CD (1975-2000).
- Amnistía Internacional. Sección Española (1999): *¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones? Juguetes, videojuegos y violaciones de los derechos humanos?* [www.a-i.es/camps/cat/docs.htm].
- Amnistía Internacional. Sección Española (2000): *Haz Clic y tortura. Videojuegos, torturas y violación de los derechos humanos*. [www.a-i.es/camps/cat/docs.htm].
- Ancess, J. y Wichterle, S. (1999): *How the Coalition Campus Schools Have Re-imagined High School: Seven Years Later*. Teachers College: Columbia University. [www.tc.columbia.edu/~ncrest].
- Anderson, G. L. y Blase, J. (1994): «El contexto micropolítico del trabajo de los profesores», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 97-115.
- Angulo, F. y otros (1999): *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- Annan, K. (2000): «Un mundo con futuro», *Anuario Milenio El Mundo*, edición digital en CD.
- Anyon, J. (1981): «Social class and school knowledge. Curriculum Inquiry», 11:1 (traducido en 1999), en M. Fernández Enguita, (ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 566-592.
- Aoki, T. (1984): «Towards a reconceptualization of curriculum implementation», en D. Hopkins y M. Wideen (eds.), *Alternative perspectives on school improvement*. Londres: Falmer Press, 107-118.
- Appel, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Appel, M. (1993): *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Appel, M. (1997): «Política educativa y programa conservador en EE UU», *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Apple, M. y Beane, J. A. (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Área, M. y Yanes, J. (1990): «El asesoramiento curricular a los centros escolares: la fase de contacto inicial», *Curriculum*, 1, 57-78.
- Arencibia, J. S. (1996): «No me hables así... ¿cómo seño? La disciplina: Lo que queda del choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas», en M. Lorenzo y A. Bolívar (es.), *Trabajar en los Márgenes*. Granada: ICE.
- Arencibia, J. S. (1998): *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1990): «El perfeccionamiento basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia», *Jornadas sobre el centro educativo*. La Rábida. Huelva.
- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Arencibia, J. S. y Lagneaux (1997): «Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos: Presentación de una experiencia», *Primer Encuentro Estatal de Formación en centros*. Centro de Profesores de Linares. Baeza, Jaén.

- Arroyo, C. (1998): «¿Qué saben los chicos de la ESO? Primer informe oficial del Ministerio de Educación sobre la calidad de la secundaria obligatoria, *El País* (3-III). [www.elpais.es/p/d/temas/eso/eso1.html].
- Arroyo, C. (2000): «12 críticas al plan del Gobierno», *El País* (20-XI) [www.elpais.es].
- Ashenden, D., Blackburn, J., Hannan, B. y White, D. (1988): «Manifesto for a democratic curriculum», en S. Kemmis y R. Stake, *Evaluating curriculum*. Victoria: Deakin Univ.
- Ashton, P. y Webb, R. (1986): *Making A Difference. Teachers' Sense Of Efficacy And Student Achievement*. Nueva York: Longman.
- Asociación Secretariado General Gitano (1996): *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria* [Materiales de Trabajo, nº 9]. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Asociaciones de intervención socioeducativa vinculadas al apoyo escolar (2001): *Proyecto Marco para las asociaciones de intervención socioeducativa de apoyo escolar*. Madrid: Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Aubrey, C. (1993): «Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar», en R. M. Gupta y P. Coxhead (eds.), *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea, 53-73.
- Austin, G. y Reynolds, D. (1990): «Managing for improved school effectiveness: an international survey», *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.
- Austin, J. L. (1996): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas: México.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Aznárez, J. J. (2001a): *Marcos, sin capucha*, *El País, Internacional*, 11-03-2001 [www.elpais.es/articuloCompleto.html?xref=20010311elpepiint_2&type=Tes&anchor=elpepiint&d_date=20010311].
- Aznárez, J. J. (2001b): «Marcos, entra desarmado en la capital mexicana», *El País, Internacional*, 11-03-2001 [www.elpais.es/articuloComplto.html?xref=20010311elpepiint_1&type=Tes&anchor=elpepiint&d_date=20010311].
- Babarach, S. B., Conley, S. C. & Shedd, J. B. (1987): «A career developmental framework for evaluating teachers as decision-makers», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (8), 181-194.
- Bacharach, S. B. & Lawler, E. J. (1980): *Power and Politics in Organizations: The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1993): «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action», *Educational Administration Quarterly*, 4 (29), noviembre, 423-452.
- Bacharach, S. B. et al. (1995): «Institutional Theory and the Politics of Institutionalization: logics of action in school reform», en R. Ogawa (ed.), *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy III*. Londres: Jai Press Inc.
- Baez, B. F. (1989): «Del estudio de caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo», *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.
- Ball, S. J. (1983): «Supporting curriculum development: case study of a school-focused support scheme», en G. M. Blenkin y A. V. Kelly (eds.), *The primary curriculum in action*. Londres: Harper & Row, 200-217.

- Ball, S. J. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S. J. (1993): «Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA», *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3-19.
- Ball, S. J. (1994a): «Entrevista realizada a Stephen J. Ball», *Cuadernos de Pedagogía*, 229.
- Ball, S. J. (1994b): «La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market" modelo de participación en U. K.», *Conferencia de las jornadas estatales sobre participación educativa*. Valencia (documento fotocopiado).
- Ball, S. J. (comp.) (1997): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata-Paideia.
- Barbero, J. I. (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto): en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio», *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Bardisa, T. (1993): «Resistencias al ejercicio de la dirección escolar», *Seminario sobre Dirección de Centros Escolares*. La Toja: Consejo Escolar del Estado (documento policopiado).
- Bardisa, T. (1995): «La participación democrática en las instituciones educativas», en J. García y F. Delgado, *Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de la CEAPA*. Madrid: Popular, 125-141.
- Bardisa, T. (1997): «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares», *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bardisa, T. (1998): «Las metáforas de la dirección, en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid, 325-340.
- Barquín, J. (1990): «Factores personales que afectan el pensamiento pedagógico del profesor», en Grupo de Investigación en la Escuela (comp.), *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: Grupo de Investigación en la Escuela, 61-68.
- Barroso, J. (1996): *El discurso actual y la política por la calidad de la educación en Portugal*, Jornadas de ADEME, Murcia.
- Barroso, J. (1997): *Autonomía e Gestao das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bartolome, M. y Anguera, M. T. (1990): *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bassedas, E. y Huguet, T. (1989): «El lugar de la intervención psicopedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 78-81.
- Bates, R. (1989): «Burocracia, Educación y Democracia: hacia una Política de la Participación», en Bates, R. et alii, *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia: Universitat de València.
- Bates, R. (1992): *Liderazgo y cultura escolar*. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Bates, R. (1993): «Educational reform: It's Role in the Economic Destruction of Society», *Australian Administrator*, 14 (2-3). Deakin University: Geelong.
- Bates, R. (1994): «Teoría crítica y administración educativa», en J. M. Escudero Muñoz y M. T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 61-75.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1989): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

- BBC (1999): *Anthony Giddens biography - Reith Lectures 1999*. Londres: BBC news world uk international foreign british online service.
[www.news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/default.htm].
- Beal, G., Bohlen, J. y Reaubaugu, J. N. (1964): *Conducción y acción de dinámica del grupo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Beck, U. (1998a): *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998b): *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S (1997): *Modernidad Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Península.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure.
- Beltrán Llera, J. (1992): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, F. (1994a): «¿Directores o dirección funcional?», *Cuadernos de Pedagogía*, 223.
- Beltrán, F. (1994b): «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?», *Cuadernos de Pedagogía*, 231.
- Beltrán, F. (1997): «Escuela democrática. Comunicación y conflicto», en *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 80-87.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (1989): *Guía para el estudio organizativo de centros escolares*. Valencia: Nau Llibres.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (1994): «Flexibilidad y cambio educativo», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 14-17.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (1996): «¿Autoevaluación institucional?», *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 80-85.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Benito, M^a S. y otros (1996): «Proyecto Educativo de Centro. C.P. Doctor Gregorio Marañón», en Varios: *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Benson, J. K. (1983): «Organizations: A Dialectical View», en W. Foster, *Loose coupling Revisited: A Critical view of Weich's Contribution to Educational Administration*. Victoria: Deakin Univ. Press, 95-119.
- Bep Masdeu i Asperó (1999): «Educación igualitaria en la sociedad de la información», en *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. I Jornadas en el Park Científic de Barcelona.
- Berger y Kellner (1985): *La reinterpretación de la Sociología. Ensayo sobre el método y la vocación sociológica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berger, P. L. y Luckman, Th. (1967): *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. L. y Luckman, Th. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bernabeu, N. (2001): *La materia prima con la que trabajamos los docentes*. Proyecto Cuadra Quinta/Creatividad y Aprendizaje [[www. quadraquinta.org](http://www.quadraquinta.org)].
- Bernal, J. L. y Gil, M^a T. (1999): «Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.

- Bernard, L. (2000): «Violencia en los centros escolares (Mesa Redonda)», en *Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la modernización de España [escucha presencial].
- Bernstein, B. (1971a): *Class, Codes and Control (Vol. I)*. Londres: R.K.P.
- Bernstein, B. (1971b): «Clase social, lenguaje y socialización», *Educación y Sociedad*, 4, 127-143.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1998a): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1998b): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid/La Coruña: Morata-Paideia.
- Bertaux, D. (1981): *Biography and society: The Life history approach in the social sciences*. Londres: Sage.
- Blanco, N. (1995): «La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática», en J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe, 17-42.
- Blas, P. (1992): «Los profesores ante la reforma», en *Claves de la reforma educativa*. Madrid: Popular.
- Blase J. (1991b): «The micropolitical perspective», en J. Blase (ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage, 1-18.
- Blase J. (1993): «The micropolitical of effective School-Based Leadership: Teachers' Perspectives», *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 142-163.
- Blase J. (1998): «The Micropolitics of educational Change», en Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publisher, 544-577.
- Blase J. (ed.) (1991a): *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase J. y Anderson G. (1995): *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bloch, M. C. (2000): «Violencia en los centros escolares» (Mesa Redonda), en *Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la modernización de España [escucha presencial].
- Bloom y otros (1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas* (Tomos I y II). Alcoy: Marfil.
- Bolívar, A. (1993a): «El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración», en L. M. Villar Angulo y P. De Vicente (Dirs.), *Los procesos reflexivos de los profesores*. Buenos Aires: Cincel, cap.2.
- Bolívar, A. (1993b): «Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción», *Innovación Educativa*, 2, 13-22.
- Bolívar, A. (1993c): *Referentes conceptuales e ideológicos del DCBE*. Las Palmas de Gran Canaria: VI Encuentro sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (documento fotocopiado).
- Bolívar, A. (1994a): «Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas», en A. Villa (ed.), *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (1994b): «La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 221-251.
- Bolívar, A. (1995a): «La doble cara de la descentralización y la autonomía», *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.

- Bolívar, A. (1995b): *Liderazgo, sistema escolar y centros educativos*. Madrid: IX Reunión de ADEME (documento fotocopiado).
- Bolívar, A. (1996a): *Qué hemos aprendido de la «segunda ola». No basta reestructurar los centros*. Tarragona: IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Bolívar, A. (1996b): «Cultura escolar y cambio curricular», *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (1996c): «El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización», en M. A. Pereyra et al. (ed.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares/Corredor, 237-266.
- Bolívar, A. (1996d): «Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad», *Revista de Educación*, 309 (enero-abril), 23-65.
- Bolívar, A. (1997a): «Liderazgo, mejora y centros educativos», en A. Medina y J. M. Moreno (coords.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 25-46.
- Bolívar, A. (1997b): «Asesoramiento en los procesos de Formación centrada en la escuela», en J. López y C. Marcelo (eds.), *El asesoramiento en educación*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Cultura y Educación, Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.
- Bolívar, A. (1999b): «El proyecto ilustrado de educación. ¿Qué mantener y qué debe cambiarse?», *Jornadas ADEME*, Murcia.
- Bolívar, A. (1999c): «Autonomía de la escuela y educación de la ciudadanía. A propósito del libro editado por Helena Muñín», *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (3).
- Bolívar, A. (1999d): «La escuela pública en el final del milenio», *ADEME*, Murcia.
- Bolívar, A. (1999e): «Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance», en J. M. Escudero (coord.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999f): «Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral», en E. Pérez Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal (Su situación en el cambio de siglo)*. Barcelona: Ariel, 85-101.
- Bolívar, A. (1999g) (dir.): *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b): «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad», *Revista Española de Pedagogía*, 216,
- Bolívar, A. (2000c): «Del aula al centro y retorno: ¿un viaje de ida y vuelta?», en XII Reunión-Jornadas Grupo ADEME, *Cambios en el asesoramiento y mejora escolar*. Granada (documento policopiado).
- Bolívar, A. y Domingo J. (1997): «La Gestión de Calidad Total en el MEC. Una crítica», *II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada.
- Bolívar, A. y Domingo J. (1998): «Historia institucional de un centro escolar», *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis, 470, 110-119.
- Bolívar, A. y Domingo J. (2000): «Las historias del aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización. Liderazgo y organizaciones que aprenden», en *III Congreso*

- Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 161-171.
- Bolívar, A. y Escudero, J. M. (1994): «Innovación y formación centrada en la escuela. Un Panorama desde España», en R. Canario y A. Amiguiño, *Escolas e Mudanza: O Papel dos Centros de Formacao*. Lisboa: Educa.
- Bolívar, A. y Fernández, M. (1994): «Un modelo/estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio educativo: El CBAM», *Bordón*, 46 (2), 133-144.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández Cruz, M. (2000): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bollen, R y Hopkins, D. (1987): *School based review: toward a praxis*. Leuven: ACCO.
- Bonal, X. (1992): «Escuelas Aceleradas para alumnos desaventajados», *Cuadernos de Pedagogía*, 201, 60-65. Barcelona: Praxis.
- Botías, F., Cegarra, F., García, G., Navarro, J. y Paredes, P. J. (1991): «Una experiencia de colaboración entre equipos psicopedagógicos y centros de profesores en el asesoramiento a centros», *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial (MEC), Consejería de Educación (CAM), 63-104.
- Bourdieu, P. (1973): «Cultural reproduction and social reproduction», en R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres: Tavistock.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (2000): *The social life of information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bruckner, P. (1997): *La tentación de la inocencia*. Anagrama: Barcelona.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Bruner, J. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. S. (1991): Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Bunge, M. (1976): *La investigación científica*. Barcelona: Seix Barral.
- Burbules, N. C. y Densmore, K. (1992): «La persistencia del profesionalismo: Es duro abrirse camino», *Educación y Sociedad*, 11, 97-104.
- Bureau of International Youth Organisations (ECB) (1996): *Informe sobre Violencia y Juventud*. European Coordination Bureau of International Youth Organizations.
- Burke, J. W. (1988): *Desarrollo organizacional*. México: Addison-Wesley.
- Burnley, J. (1993): *Conflicto*. Madrid: Ed. Morata.
- Butt, R. et al. (1992): «Collaborative autobiography and the teacher's voice», en I. Goodson (ed.), *Studying teacher's lives*. Chicago: Teacher College Press, 51-98.
- Buxarraiz, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995): *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

- Byrne, B. (1993): *Coping with bullying at school*. Dublín: The Columbia Press.
- Byrne, B. (1994): *Bullying: A Community Approach*. Dublín: The Columbia Press.
- Byrne, B. (1998): Conferencia presentada en la European Conference on initiatives to combat school bullying. Londres.
- Cabrera, B. (1996): «El orden social como horizonte: Desigualdad social y educación», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 25-35.
- Caivano, F. (2000): «La educación en el 3000. Notas para el optimismo», en *Alternativas para la calidad de la enseñanza*, 29-31. Jornadas educativas 2000. Fundación Hogar del Empleado.
- Calleja, R. (1998): «Informe sobre la calidad en secundaria. Matemáticas y Lengua concentran los peores resultados», *Comunidad Escolar*, 25 (3). Madrid: MEC.
- Camacho, J. y Trabada, E. (2001): *La inserción socio-laboral de los inmigrantes extranjeros*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Camarena y otros (1996): «Escolarización de la Minoría Gitana», en Varios: *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Campart, M. y Lindstrom, P. (1997): «Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva», *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963): «Diseños Experimentales y Cuasi-experimentales en la Investigación Social». Amorrortu: Buenos Aires.
- Carabaña, J. (1997): «La pirámide educativa», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 90-107.
- Carbó, J. M. (1998): «Dieciséis tesis sobre disciplina», *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Carbonell, J. (1998): «La escuela pública hoy», 5ª jornada de educación. *El valor de educar*. Ayto. de Alcorcón, 99 y ss.
- Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- Carnoy, M. (1999): «Globalización y reestructuración de la educación», *Revista de Educación*, 318 (enero-abril), 145-164.
- Carr, W. (1996): *Una teoría crítica para la educación*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, S. (1997): «Usos y abusos del concepto de cultura», *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 14-18.
- Carreras, Ll. y otros (1995): *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Casal, F. (2001): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, de Manuel Castells, en *red.ando*. Barcelona. [www.enredando.com/cas/en.medi@ojeando/msg00068.htm].
- Casamayor, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca de Aula.
- Casares, R., Sánchez, J. y Sempere, J. (1999): «¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?», *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 83-88.
- Casas, P. (2000a): «El fracaso escolar en las zonas urbanas», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Casas, P. (2000b): «Igualdad y Educación», *Escuela Española*, noviembre.

- Casas, P., Landeta, M^a A. y Gallego, M^a J. (1996): *El fracaso escolar en la zona de Madrid. Un estudio sobre Villaverde y Usera*. Madrid: Euroliceo.
- Cascón, F. (1995): «Metodología en la resolución de conflictos», *Trabajadores de la Enseñanza*, enero [www.pangea.org/edualter /material/euskadi/mediacio.htm].
- Castells, M. (1994): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 13-53.
- Castells, M. (1998a): *La Era de la Información* (Vol. I: La Sociedad Red; Vol. II: El poder de la identidad; Vol. III: Fin de Milenio). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b): El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista. [aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm].
- Castells, M. (2000a): *La ciudad de la nueva economía*. Conferencia pronunciada en el Salón de Ciento del Ayuntamiento de Barcelona, en el acto de clausura del Master *La ciudad: políticas proyectos y gestión* [www.fbg.ub.es]. Universidad de Barcelona (dirigido por Jordi Borja) [www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm].
- Castells, M. (2000b): *Inauguración del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya [www.elnorte.iespana.es/elnorte/docu/a001.htm].
- Castells, M. (2001a): «Globalización y antiglobalización», *El País* (24/03), 11 [www.elpais.es].
- Castells, M. (2001b): «Entrevista», en E. Castañeda y M. Vidriales, *Manuel Castells: alma de hacker y anarquista catalán* [www.puntog. com].
- Castells, M. (2001c): «Entrevista», en R. Lefort, *El ciudadano y el autómatas*. Fracaso de las políticas neoliberales y nueva crisis de la deuda. Correo de la UNESCO [UNESCO.org/courier/1999_10/sp /dires].
- Castells, M. (2001d): «Globalización y antiglobalización». *El País*, martes 24 de julio.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (1998): «Contra el conformismo generalizado», *Le Monde Diplomatique*, 33 y 34 (agosto-septiembre), p 34.
- Cátedra por la complejidad (1995): «Editorial», *Revista Complejidad*, nº 0 [complejidad.org/revista/revista.htm].
- CC OO (1999): Grupo de trabajo sobre los problemas de implantación de la ESO. Madrid: Federación de Enseñanza.
- CC OO (2000a): Borrador del Documento de la Conferencia sectorial (punto 1.3.). Madrid: Federación de Enseñanza.
- CC OO (2000b): *La reforma de la reforma: una apuesta populista que no va al fondo del problema. Líneas para el debate*. Madrid: Federación de Enseñanza (texto inédito).
- CC OO (2000c): *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza.
- CC OO (2001): *Igualdad y educación*. Libro Blanco. Sevilla: Federación de Enseñanza de Andalucía.
- CEAPA (2000): *CEAPA vota contra la reforma de las enseñanzas mínimas en el consejo escolar del estado* [www.ceapa.es].
- Centeno, J. L. (1999): «Acto de clausura de la jornada sobre el fracaso escolar», *Fundación por la modernización de España*. Madrid (escucha presencial).

- Cepa, J. M. y Radillo, P. (1997): Proyecto de compensación educativa para el aprendizaje de la comunicación escrita, mediante el agrupamiento flexible del alumnado del C.P. García Morente, *Implicaciones de la Orientación Educativa en la Atención a la diversidad: II Encuentros técnicos de EOEPs. La compensación educativa. Experiencias*. Madrid: Subdirección Territorial Madrid-Centro. MEC Unidad de Programas Educativos (documento fotocopiado).
- Cerezo, F. (1994): «El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares», *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (coord.) (1998): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. y Glaser, R. (1981): «Categorization and representation of physics problems by experts and novices», *Cognitive Science*, 5, 121-151.
- Chomsky, N. (1976): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1988): *Language and Politics*. Nueva York: Black Rose Books.
- Cidad, E. (1986): *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- CIDE (1997): *La violencia en la Escuela*, Informe-Dossier. Madrid: MEC.
- CIREM (1994): *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (col. Polítiques nº. 9).
- Clark, Ch. M. y Elmore, J. L. (1979): *Teacher Planning in the first weeks of school*. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Clark, Ch. M. y Elmore, J. L. (1981): *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning*. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Clark, Ch. M. y Peterson, P. L. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes», en M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador, 444-544.
- Clark, D. L., Lotto, L. S. y Astuto, T. A. (1984): «Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry», *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.
- Claxton, G. (1987): *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología.
- CNREE (1991): *Identificación de necesidades educativas especiales*. Documento de trabajo.
- Colas, M^a P. (1992): «El análisis de datos en la metodología cualitativa», *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Cole, E. y Siegel, J. A. (eds.) (1990): *Effective consultation in school psychology*. Toronto: Hogrefe y Huber.
- Colectivo de Directores de IES Públicos de la Comunidad de Madrid (1999): *Carta dirigida al viceconsejero de educación de la comunidad de Madrid*. Madrid (documento policopiado).
- Colectivo Educación Siglo XXI (1998): *Documentos a favor de la escuela pública*. Documentación interna del grupo de trabajo. Getafe, Madrid.
- Colegio Público Antonio Gala (1986-87): *Educar para la no-violencia*. Nivel educativo: Educación Infantil y Primaria. Parla, Madrid.

- Colegio Público Emilia Pardo Bazán (1988-89): *Educación para la paz en un centro de integración*. Nivel educativo: Educación Infantil y Primaria. Getafe, Madrid.
- Coleman, J. C. (1985): *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata.
- Coleman, J. S. (1997): «Social capital in the creation of human capital», en A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y S. Wells, *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, 80-95.
- Coll, C. y Solé, J. (1990): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje», en C. Coll, J. L. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (1986): «Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 8-10.
- Coll, C. (1989): «Diseño curricular base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Coll, C. (1991): «Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica», *Papeles del Psicólogo*, 51, 63-76.
- Coll, C. (2000): «¿Actualizar y mejorar la LOGSE o desmantelarla?», *El País*, 11/12/2000, 40.
- Coll, C. y Gómez, C. (1994): «De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Coll, C. y Martín, E. (1994): «Aprendiendo de la experiencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 223.
- Coll, C. y otros (2001): «Del plan de humanidades al desmantelamiento de la LOGSE», *El País*, 15/01/2001, 36.
- Coll, C. y Porlán, R. (1998): «Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española», *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29.
- Coll, C. y Solé, I. (1991): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Comer, J. P. (1972): *Beyond black and white*. Nueva York: Quadrangle Books.
- Comer, J. P. (1980): *School Power: Implications of an Intervention Project*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Comer, J. P. (1988): *Maggie's American dream: the life and times of a Black family*. Nueva York: New American Library.
- Comer, J. P. (1989): *A conversation between James Comer and Ronald Edmonds: fundamentals of effective school improvement*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.
- Comer, J. P. (1996): «Come on creating caring communities», *SDP News line*, 4, 4.
- Comer, J. P. (1997): *Waiting for a miracle: why schools can't solve our problems and how we can*. Nueva York: Dutton.
- Comer, J. P. (2001): «Escuelas que desarrollan a los estudiantes», *La perspectiva americana*, 12, 7 [www.prospect.org/print/V12/7/comer-j.html].
- Comer, J. P. et al (1999): *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T. y Ben-Avie, M. (1996): *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Nueva York: Teachers College Press.

- Comisión de las Comunidades Europeas (1993): Libro Blanco. *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: CECA-CE-CEEA.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995): Libro Blanco: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: CECA-CE-CEEA.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001a): *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo. Madrid: MECD.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001b): *Informe de la comisión. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas: COM (2001), 59-final. [www.europa.eu.int/comm/education/objet_es.pdf].
- Comunidad de Madrid (1991): *La participación en la Renovación de la Escuela. Cuadernillos 1,2,3,4,5. Programa de Participación de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Renovación Pedagógica. Consejería de Educación.
- Comunidad de Madrid (1999): «Acuerdos para la mejora de la calidad de la educación en Madrid», *Escuela Española*, 21 enero (suplemento especial de legislación). Madrid.
- Congreso Pedagogía (2001): Declaración de la Habana. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. La Habana, Cuba.
- Connell. R. W. (1994): «Poverty and Education», *Harvard Educational Review*, 64 (2).
- Connell. R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Conners, R. D. (1978): *An analysis of teacher thought process, beliefs, and principles during instruction*. Edmonton, Canadá: Universidad de Alberta.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2000): *Plan de Compensación Educativa*. Madrid: Consejería de Educación.
- Convivir es vivir (1997): *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- Corzo, J. L. (2000): «La confesionalidad de los centros educativos». Jornadas educativas 2000, Fundación Hogar del Empleado, *Alternativas para la calidad de la enseñanza*, 13-14.
- Couso, I. (1997): «Inauguración de las Jornadas, en Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro». *Jornadas de Calidad de Enseñanza e Innovación Educativa*. Madrid: Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro y Grupo Editorial SM, 9-13.
- Cowie, H. (1998): «La ayuda entre iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.
- CPR de Coslada (1999): *I Encuentro Diversificación*. Madrid: CPR de Coslada (soporte digitalizado).
- Crandall, D. P., Eiseman, J. W. y Louis, K. S. (1986): «Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts», *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 21-53.
- CREA (1995-1998): *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social*. Investigación subvencionada por la DGICYT, en prensa.
- Cuadernos de Pedagogía (1996): «Opinión de las organizaciones sociales y políticas», 248, 68-73.
- Cuban, L. (1984): *How teachers taught: constancy and change in American classrooms 1890-1980*. Nueva York: McMillan.
- Cubero, M. y Santamaria, A. (1992): «Una visión social y cultural del desarrollo humano», *Infancia y Aprendizaje*, 35, 17-30.

- Cuenca, J. M^a (1998): «Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano», *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 33-40. Barcelona: Praxis.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N. (1987): *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*. Madrid: Ed. Narcea.
- Dahllof, U. y Lundgren, U. P. (1970): *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo.
- Darling-Hammond, L. (1997a): «School reform at the Crossroads: confronting the central issues of teaching», *Educational Policy*, 11 (2), 151-166.
- Darling-Hammond, L. (1997b): *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass. Traducido por Marhuenda Fluixá, F. y Portela Pruaño, A. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (1998): «Policy and Change: Getting beyond Bureaucracy», en A. Hargreaves et al. (ed), *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publish.
- Davidov, V. (1988): *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Day, R. y Day, J. (1977): «A review of de current state of negotiated order theory: An appreciation and a critique», en *The Sociological Quarterly*, 18, 126-142.
- De Bono, E. (1994): *El pensamiento paralelo*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1997): *Aprende a pensar por ti mismo*. Barcelona: Paidós.
- De Sebastián, L. (2001): «Métodos y objetivos diversos», *El País, Opinión*, 24/06/2001.
- De Vicente, F. J. (2000): «Soluciones a los problemas de los objetores escolares», en MEC, *La educación secundaria obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas* (congreso de los 400). Madrid: MEC.
- Debardieux, E. (1997): «La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones», *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Decreto 149/2000 de la Comunidad de Madrid, de 22 de junio, por el que se aprueba el régimen jurídico de la autonomía de gestión de los centros docente públicos no universitarios. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 30 de junio.
- Defensor del Pueblo (1999): *Informe sobre violencia escolar* [www.defensordelpueblo.es].
- Defensor del Pueblo/UNICEF (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Del Arco, M. J., Martínez, J. A. e Iglesias, S. (2000): «Problemas y perspectivas de la reforma educativa española», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Ed. UNESCO.
- Departamento de Educación de la Junta Municipal del Distrito de La Latina (1997): *XIV Jornadas sobre educación: violencia en el ámbito escolar*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Derrida, J. (1989): *De la gramatología*. Madrid: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1995): *Los espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dewey, J. (1993): *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Dewey, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

- Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados (1997): Intervención de la Ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, en el Pleno del Congreso de los Diputados y debate parlamentario sobre el *Proyecto del Plan de Mejora de la Enseñanza de las «Humanidades»*. Madrid. Reproducción textual (16/12).
- Díaz-Aguado, M^a J. (1994): *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programa para favorecer la Interacción Educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M^a J. (1997): *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules).
- Díez, E. J., Terrón, E. y Rojo, J. (2001): La construcción de la violencia a través de las nuevas tecnologías, CNICE, *Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación*. Madrid: MECD. [www.congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/2parte/4comunicacion06.html].
- Domingo, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: Aproximación biográfico institucional*. Granada: Universidad de Granada, tesis doctoral (inédita).
- Domingo, J. (1997): «Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 161-177.
- Domínguez, J. (2000): *Currículum comprensivo y formación del profesorado*. Cuenca (ponencia multicopiada) [www.ctv.es/USERS/cpr getafe/CURRICULUM%20COMPENSIVO.html].
- Domínguez, J. (2001a): *El nuevo perfil del profesorado* (texto inédito).
- Domínguez, J. (2001b): *Tiempos y espacios escolares. Documento para debate*. Getafe, Madrid: Grupo de Trabajo Siglo XXI del CPR de Getafe y Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta [www.ctv.es/USERS/cprgetafe/ DOCUMRPS.htm].
- Domínguez, J. (2001c) (coord.), Rogero, J., Gordo, J. L., Sierra, J., Rey, F., Lancho, M., Martín, M^a J., García, E., Tenn, M., Pampyn, E., Arroyo, P., Ferrero, C., Cortijo, B., Narro, I., Rieiro, I., Gallego, E. y García, R. J. (2001c): *Sugerencias de la Federación de los MRP de Madrid para el debate de la futura Ley de Calidad: I Los fines de la Educación básica. II Educación básica y currículum comprensivo. III Tiempos y espacios escolares. IV Etapas educativas y ciclos*. Getafe, Madrid: Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta. [www.ctv.es/USERS/cprgetafe/ DOCUMRPS.htm].
- Domínguez, J. (2003): *Teoría de la educación básica*, Grupo de trabajo Siglo XXI, Getafe (Madrid), (texto inédito).
- Domínguez, T. y otros (1996): *Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinares para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- Dos Santos, R. F. (1999): *La Teoría Social de Anthony Giddens. Una lectura de «La Constitución de la Sociedad»*. [www.herramienta.com.ar/14/14-8.html#*].
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duffy, G. (1977): *A study of teacher conceptions of reading*. Nueva Orleans: National Reading Conference.
- Easton, J. (ed.) (1991): *Decision Making And School Improvement Chicago*. Chicago: Panel on Public School Policy and Finance.
- Echeburría, E. (2000): *La violencia en los adolescentes. La conflictividad en el ámbito escolar*. Segovia: Fundación Universidad de Verano de Castilla y León.
- Eco, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

- Edmons, R. (1978): «A discussion of the literature and issues related to effective schooling», escrito preparado para el *National Conference on Urban Education*. St. Louis: Cenrel.
- El Magisterio Español (2000): *Anuario de la educación*, 2000. Madrid: Siena-Santillana (soporte digitalizado).
- Elliot, J. (1981): «Action research: a framework for self-evaluation in schools», *TIQL Working Paper*, 1. Cambridge: Institute of Education.
- Elliot, J. (1986): «Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en acción», en J. Elliot y otros, *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia, 11-20.
- Elliot, J. (1992): «¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa?», *Cuadernos de Pedagogía*, 206.
- Elmore, R. F. (1993): «School decentralizations: Who gains? Who loses?», en J. Hannaway y M. Carnoy (eds.), *Decentralizations and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco: Jossey-Bass, 33-54.
- Elmore, R. F. (1995): «Structural reform in educational practice», *Educational Researcher*, 24 (9), 2326.
- Elmore, R. F. (1996): «Getting to Scale with Good Educational Practice», *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Elzo J. y García, N. (1994): Informe sobre «El proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi: Jóvenes vascos 1994», Gobierno Vasco.
- England, G. (1989): «Tres formas de entender la Administración Educativa», en R. Bates y otros, *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de València.
- EOEP «La Latina» (1997): *El alumnado en situación de riesgo educativo. Implicaciones de la Orientación Educativa en la Atención a la Diversidad: II Encuentros técnicos de EOEPs*. La compensación educativa. Experiencias. Madrid: Subdirección Territorial Madrid-Centro. MEC Unidad de Programas Educativos (documento fotocopiado).
- Eresta, M. J. (2000): «Los centros concertados. ¿Servicio público o negocio?», en *Jornadas educativas 2000, Alternativas para la calidad de la enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 23-26.
- Erickson, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 195-303.
- Erikson, F., Florio, S. y Buschman, J. (1990): «Investigación de campo en educación», en B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 51-57.
- Escudero, F. (1998): «Tres entidades docentes cuestionan la comprensividad en la ESO», *Escuela Española*, 30/04/1998.
- Escudero, J. M. (1985): «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones en la formación del profesorado», en *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Escudero, J. M. (1986a): «Innovación e Investigación Educativa», *Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.
- Escudero, J. M. (1986b): «Orientación y cambio educativo», en *III Jornadas de Orientación Educativa, La Orientación ante Dificultades de Aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Escudero, J. M. (1988): «Formación permanente: ¿una propuesta simbólica?», *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia, 119-128.

- Escudero, J. M. (1989a): «La escuela como organización y el cambio educativo», en Q. Martín-Moreno, *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 313-348.
- Escudero, J. M. (1990a): «¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?», *Cuadernos de Pedagogía*, 181.
- Escudero, J. M. (1990b): «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», *I Congreso Internacional de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 189-221. Este texto fue recogido posteriormente en J. Gairín y S. Antúnez (coords.) (1993), *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- Escudero, J. M. (1990c): «La formación centrada en la escuela», *Jornadas de estudio sobre el Centro Educativo*. La Rábida, Huelva, 7-36.
- Escudero, J. M. (1990d): «El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», conferencia impartida en el *I Congrés Interuniversitari D'Organització Escolar*. Barcelona.
- Escudero, J. M. (1990e): «¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?», *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 88-92.
- Escudero, J. M. (1990f): «¿Qué es eso de la intervención educativa?», *V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia, 15-28.
- Escudero, J. M. (1991a): *Plan experimental de formación y modelo de actuación de Equipos psico-pedagógicos y responsables del programa de orientación, material del curso de formación*. Madrid: Comunidad de Madrid (documento policopiado).
- Escudero, J. M. (1991b): «El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo», en J. M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 383-417.
- Escudero, J. M. (1991c): «Formación centrada en la escuela», en J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (coords.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla, 7-36.
- Escudero, J. M. (1991d): «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en J. M. Escudero y J. López Yáñez (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 133-177.
- Escudero, J. M. (1991e): «Liderazgo educativo y proceso de cambio», en J. M. Escudero y J. López, *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 303-310.
- Escudero, J. M. (1992a): *La planificación en el contexto del desarrollo curricular*, texto inédito.
- Escudero, J. M. (1992b): «Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos», en J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, 50-96.
- Escudero, J. M. (1992c): «Conclusiones», en J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, 219-236.
- Escudero, J. M. (1992d): «La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar», en J. M. Escudero y J. López (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones. 263-299.
- Escudero, J. M. (1992e): «La planificación en y para el desarrollo de la escuela», *III Encuentro de desarrollo curricular basado en la escuela*. Sevilla (documento policopiado).

- Escudero, J. M. (1992f): *Formación y cambio*. Murcia: Centro de Profesores, documentos internos de trabajo (policopiados).
- Escudero, J. M. (1992g): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares», *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo* (15-19/12). Sevilla: GID (texto policopiado).
- Escudero, J. M. (1992h): «Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento», en J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid. 49-294.
- Escudero, J. M. (1993): «La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática», en P. Ortega y J. Sáez (eds.), *Educación y democracia*. Murcia: Cajamurcia, 37-53.
- Escudero, J. M. (1994a): «El Equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa», *IV Congreso Estatal de Cooperativas de Enseñanza*. La Manga, Murcia (documento policopiado).
- Escudero, J. M. (1994b): «Prólogo: ¿vamos en efecto hacia una reconversión de los centros y de la función docente?», en J. M. Escudero y M^a T. González (eds.), *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M. (1994c): «La elaboración de proyectos de centro una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 171-220.
- Escudero, J. M. (1994d): «La elaboración de proyectos de centro: Una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y escuelas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 171-219.
- Escudero, J. M. (1995a): «La innovación educativa en tiempos turbulentos», *Cuadernos de Pedagogía*, 240.
- Escudero, J. M. (1995b): «Sección II: Tecnología e innovación educativa», *Bordón*, 47 (2), 161-176.
- Escudero, J. M. (1997a): «Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo», *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros* (libro de actas). Linares, Jaén: CEP de Linares, 17-47.
- Escudero, J. M. (1997b): «Autonomía y organización», *Trabajadores de la Enseñanza*, 189, 14-16.
- Escudero, J. M. (1997c): «El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa», en A. Medina y J. M. Moreno, (coords.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 47-72.
- Escudero, J. M. (1997d): «La reforma de las humanidades: las caras ocultas de un debate falseado», *La Opinión*, noviembre.
- Escudero, J. M. (1998a): «La calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas», en V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 201-216.
- Escudero, J. M. (1998b): *La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes* (texto inédito).
- Escudero, J. M. (1998c): «Autonomía y organización», *Trabajadores de la enseñanza*, 189, 14-16.
- Escudero, J. M. (1999a): «El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica», en J. M. Escudero (coord.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.

- Escudero, J. M. (1999b): «Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas», en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (1999c): «De la calidad total y otras calidades», *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (noviembre), 77-84.
- Escudero, J. M. (2000a): «La Calidad y mejora de la Educación»: Procesos y Estrategias, (texto inédito).
- Escudero, J. M. (2000b): «La exclusión social y educativa: ¿Hay respuestas sociales y escolares?», *I Jornadas Formativas en Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficio*. Murcia: Federación de Municipios de la Región de Murcia.
- Escudero, J. M. (2000c): «Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación», *XXI Revista de Educación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Escudero, J. M. (2000d): «Algo más de dos décadas de reformas escolares en España: Un balance general y algunas lecciones», en A. Estebaranz (coord.), *Contribuyendo al cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero, J. M. (2001a): «La educación secundaria: ¿Persistir en el empeño de la LOGSE o mirar hacia otro lado?», en Seminario, *La Formación de los estudiantes de educación Secundaria*. Sociedad Española de Pedagogía.
- Escudero, J. M. (2001b): *Guías para la discusión sobre el desarrollo de proyectos de calidad educativa en escuelas públicas democráticas* (texto inédito).
- Escudero, J. M. (2001c): «La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico», en J. D. Segovia, (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-E.U.B, 15-49.
- Escudero, J. M. (2002a): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2002b): «El conocimiento acumulado», *Cuadernos de Pedagogía*, 319. 22-26
- Escudero, J. M. (2002c): Prólogo al libro de Fullan: *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro. 13-34
- Escudero, J. M. (2003a): «Equidad y calidad: una buena educación para todos», *XIX Encuentro de ADEME*, Priego de Córdoba: CEP de Priego-Montilla.
- Escudero, J. M. (2003b): *La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?*, Universidad de Murcia, texto inédito.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994): «Innovación y Formación Centrada en la Escuela un panorama desde España», en R. Canario y A. Amiguiho (eds.), *Escolas e Mudanca: O papel dos Centros de Formacao*. Lisboa: Educa.
- Escudero, J. M. y González, M^a T. (1987): *Innovación educativa*. Barcelona: Humanitas.
- Escudero, J. M. y González, M^a T. (2000): *Proyecto Atlántida por una Escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*. Granada (texto inédito).
- Escudero, J. M. y González, M^a T. (2001): «La reforma de la Reforma: Una invitación a profundizar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles», *XII Jornadas de ADEME*. Baeza, Jaén (documento policopiado).
- Escudero, J. M. y López, J. (coord.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.

- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1996): «The training of school support agents: a case study from Spain», *School improvement and school effectiveness*, 3 (7), 280-286.
- Escudero, J. M. y otros (1989): *Informe de evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Convenio de Cooperación MEC-CAM (documento policopiado).
- Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M^a T. y Moreno, J. M. (1997): *Diseño y desarrollo del currículum de la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Escudero, J. M., Martínez, J. A., Nicolás, C. y Vicente, A. (1990): «El Proyecto Cordillera: una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores», *Jornadas de Encuentro de Experiencias de Formación en Centros*. Mazarrón, Murcia.
- Esperanza, J. (2001): «Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico», en Federación de Enseñanza de CC OO, *La convivencia escolar: un problema actual*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC OO.
- Espinosa, A. (2001): «Kabul, 1422», *El País Semanal* (27/05) [www.elpais.es].
- Estebanz, A. y Mingorance, P. (1995): «Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico», *Bordón*, 4 (47), 417-427.
- Estefanía, J. (1998): *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- Estefanía, J. (2001a): «Crítica al Globalismo», en Mesa Redonda, *Globalismo y globalofilia, pros y contras de la globalización*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Cursos de Verano.
- Estefanía, J. (2001b): «Agenda Global. Lo histórico y lo seguro. Lo que queda de la globalización», *El País* (18/11), 21 [www.elpais.es].
- Estefanía, J. (2001c): «¿Nuevos Horizontes Políticos?», *El País, Babelia*, 13.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J. M. (1984): *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1987): *El malestar docente*. Madrid: Laia.
- Esteve, J. M. (1988): «El estrés de los profesores. Propuestas de intervención para su control», en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1995): «Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores», *Psicología Educativa*, 1 (1), 37-51.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989): «La Observación como Indagación y Método», en M. C. Wittrock (ed.), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-Educador, 303-421.
- Fay, B. (1975): *Social Theory and Political Practice*. Londres: Allen & Unwin.
- Fay, B. (1977): «How people change themselves in an age of organization», *Midwest Review of Public Administration*, 11 (4), 259-269.
- Feito, R. (1998): «Escuela pública, escuela concertada y escuela privada», *Claves de razón práctica*, 86, octubre.
- Feito, R. (2002): *Nacidos para perder. El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria* (documento inédito).

- Feito, R. (s.f): *Debate sobre la ESO en internet* (documento policopiado).
- Feito, R. y Guerrero, A. (s.f.): *Una alternativa escolar democrática y de calidad. Impresiones de una visita a las escuelas democráticas de Nueva York* (documento policopiado).
- FERE (2000): «FORO presenta 20 propuestas para 'Educar para la Convivencia' en la escuela», *FERE*, 428 [www.planalfa.es/fereactualidad /revista_fere%20(428).htm#Documento].
- Feria, A. (2000): «El conflicto se resuelve con palabras», *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- Fernández Cruz, M. et al. (1998): *Institucionalización de la Educación Secundaria obligatoria: Evaluación del proceso de implantación*. Madrid: CIDE.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001): *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Fernández de Castro, I. (1993): «Investigación-acción participativa y la investigación dialéctica», *Documentación Social*, 92, 79-91.
- Fernández de Castro, I. (2000): «La Escuela Pública y la reproducción social», *XXV Escuela de Verano de Acción educativa*. Madrid: Acción Educativa (documento policopiado).
- Fernández de Castro, I. y otros (1995): *El maestro se mira en el espejo. Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma*. Madrid: CIDE.
- Fernández Durán, R. (2000): *Capitalismo global, resistencias sociales y estrategias del poder. Un recorrido histórico por los procesos antagonistas del siglo xx y perspectivas para el xxi*. Madrid-Pelegriña: Miembro de Ecologistas en Acción y del Movimiento contra la Europa de Maastricht y la globalización económica (texto inédito) [mailto:ramonfd@jazzfiesta.com].
- Fernández Enguita, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1988a): «Unidad y diversidad en la escuela comprensiva», en *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 65-66.
- Fernández Enguita, M. (1988b): «El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampas social?», *Política y Educación*, 1, 23-35.
- Fernández Enguita, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1995a): «Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos», en *Congreso Internacional de Didáctica, Volver a pensar la educación I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata-Paideia.
- Fernández Enguita, M. (1995b): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia.
- Fernández Enguita, M. (1995c): «Yo no soy eso... que tú te imaginas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 35-38.
- Fernández Enguita, M. (1997a): «La educación en una sociedad de cambio», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 60-69.
- Fernández Enguita, M. (1997b): «La escuela como sistema: Comunidad, participación y profesionalismo», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 170-180.

- Fernández Enguita, M. (1997c): «Las rutinas de la vida escolar», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 134-152.
- Fernández Enguita, M. (1997d): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: Clase, Género y Etnia en la educación», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 108-123.
- Fernández Enguita, M. (1998a): «Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se rencontrent)», *II Escuela de Verano de CC.OO.* Santander (documento fotocopiado).
- Fernández Enguita, M. (1998b): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1999a): «¿Es pública la escuela pública?», *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Fernández Enguita, M. (1999b): *Igualdad, Equidad, Solidaridad*. Primer Encuentro del Proyecto Atlántida. Granada (texto inédito).
- Fernández Enguita, M. (1999c): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2000a): «La Educación como servicio público». Estado, Mercado y Profesión, en Jornadas educativas 2000, *Alternativas para la calidad de la enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 17-23.
- Fernández Enguita, M. (2000b): «La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra», *Cuadernos de Pedagogía*, 289, 85-90.
- Fernández Enguita, M. (2000c): *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Madrid: Comunidad de Madrid. Documento interno.
- Fernández Enguita, M. (2002): «La educación intercultural en la sociedad multicultural. Movimiento por la calidad de la educación en el sur y este de Madrid», *Escuela y Exclusión social*. Madrid [www.nodo50.org.movicaliedu].
- Fernández Enguita, M. y Levin H. L. (1997): «Las reformas comprehensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 77-99.
- Fernández Villanueva, C. (ed.) (1998): *Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, A. (1995): «Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- Fernández, I. (1996a): «Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos», *Bienestar y Protección Infantil*, 2, 96-112.
- Fernández, I. (1996b): «Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar», *Educadores*, 180, 35-53.
- Fernández, I. (1998a): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Fernández, I. (1998b): *Un día más*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor.
- Fernández, I. (1998c): «Manifestaciones de violencia en la escuela: El clima escolar», *Revista Movimiento Junior de Acción Católica*, 129 (julio-agosto).
- Fernández, I. (2000): «El papel de la escuela hoy como reproductora del orden social. Relaciones: Contradicciones y desequilibrios», en *Escuela de Verano de Acción Educativa, El debate de la escuela pública hoy*. Madrid: Acción Educativa (documento policopiado).

- Fernández, I. y Ortega, R. (1995a): *Material del curso para EOEP*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1995b): *La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso*. Sevilla: IV Congreso estatal sobre infancia maltratada, 284-289.
- Fernández, I. y otros (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: CEP.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991): «Como te chives ya verás», *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, J. (coord) (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Fernández, M. y otros (1996): «La Multiculturalidad en el Proyecto Curricular», en Varios, *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1912): *La Escuela Moderna*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Ferrer, C. y Nieto, J. M. (1989): «La investigación sobre escuelas eficaces: algunas reflexiones. La calidad de los centros educativos II», *Sociedad Española de Pedagogía*. Madrid, 221-230.
- Ferreres, V. (1992): *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias (Investigación acceso a Cátedra)*. Tarragona: Universidad de Barcelona.
- Ferreres, V. y Molina, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: PPU.
- FETE-UGT (2002): *Situación y reivindicaciones del profesor en la enseñanza pública*. Madrid: Comisión ejecutiva regional Enseñanza Pública de FETE-UGT.
- Feyerabend, P. (1994): *Contra el Método*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- FIES (2001): *La escuela del nuevo siglo. La escuela y las nuevas exigencias éticas de la sociedad del conocimiento*, cuaderno 1. Madrid: Fundación de investigaciones educativas y sindicales.
- Filiu y escuela española de psicoterapia y psicoanálisis (2000): «¿Qué pasa con los adolescentes?», Editorial del Periódico *Orienta Filiu. Psicoterapia y Psicoanálisis*, 4 (2ª época), septiembre-diciembre.
- Flecha, R. (1990): *La desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999a): «Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información», en *XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP, Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas*. Gandía [www.nodo50.org/igualdadydiversidad].
- Flecha, R. (1999b): «Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies», *Harvard Educational Review*, 69 (2), 150-172. Cambridge: Harvard University.
- Flecha, R. (2001): «Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos», en seminario, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Consejo Escolar del Estado [www.mec.es/ceces/seminario2000_2001.htm].
- Flecha, R. y Elboj, C. (2001): *La educación de personas adultas en la sociedad de la información* (en imprenta).
- Flecha, R. y Giroux, H. (1992): *Igualdad Educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995): *Racismo, no gracias, ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

- Flecha, R. y Sánchez, M. (1995): «Desigualdad cultural y educación de personas adultas», *Diálogos: educación y formación de personas adultas*, año I, vol. 2. Barcelona: Diálogos.
- Fonzi, A. (ed.) (1997): *Il bullismo in Italia*. Florencia: Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999): *Italy*, P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.): *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. Londres: Routledge, 140-157.
- Foro Calidad y libertad de la enseñanza (2000): *Educación para la Convivencia*. Madrid: Foro Calidad y libertad de la enseñanza.
- Foro Mundial sobre la educación (2000): *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO [www.unesco.org/wef/en-conf/dakframspa.sthm].
- Forrester, V. (1997): *El horror económico*. México: FCE.
- Foucault, M. (1988): *Nietzsche, la Genealogía la Historia*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (1978): «Encierro, Psiquiatría y Prisión», en M. Morey (comp.): *Sexo, Poder y Verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona: Materiales, 165-213.
- Foucault, M. (1979): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1985): *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990a): *La arqueología del Saber*. México: Siglo XXI (trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (1990b): *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2000): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. (trabajo original publicado en 1978).
- Francia, A. y Fernández, J. D. (1996): *Animar con humor. Aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.
- Freinet, C. (1932): *La imprenta en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1996): *Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1975): *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (trabajo original publicado en 1969).
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994): «Educación y participación comunitaria», en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, 85-96.
- Freire, P. (1997a): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure (trabajo original publicado en 1995).
- Freire, P. (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- French, W. L. y Bell, C. H. (1978): *Organization development: behavioral science interventions for organization improvement*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Frigerio, G. (2001): «¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?», *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo [www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/frigerio.pdf].

- Fukuyama, F. (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Fukuyama, F. (1999): «Pensando sobre el fin de la historia diez años después», *El País* (17/06).
- Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (1990a): «Staff Development, Innovation and Institutional Development», en B. Joyce (ed.), *Changing School Culture through Staff Development*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fullan, M. (1990b): «El desarrollo y la gestión del cambio», *Innovación e investigación educativa*, 5, 9-21.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1994): «La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental», *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Fullan, M. (1996): «Turning systemic reform on its head», *Phi Delta Kappan*, 77 (6), 420/423.
- Fullan, M. (1998): «The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning», en A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*. Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Fullan, M. (2001): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Fullan, M., Miles, M. B. y Taylor, G. (1980): «Organization development in schools: the state of the art», *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.
- Fundación CIVES (1998): *Homenaje a Mariano Pérez Galán. Por la Escuela Pública*. Madrid: CIVES.
- Funk, W. (1997): «Violencia escolar en Alemania, estado del Arte», *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Fusi, J. P. (1998): «Bajo el signo de la historia», *El País*, 17/11/1998, 32-33.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976): *La planificación de la enseñanza*, México: Trillas.
- Gairín, J. (1995): *Materiales de apoyo de los cursos de formación de equipos directivos*. Serie Cuadernos. Madrid: MEC.
- García, F., Pulido, R. A. y Montes, A. (1993): «La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural», *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García, J. L. (1996): «Las dificultades de la ESO: Un buen fin con medios equivocados», *El País*, 16/05/1996.
- García, J. L. (1997): «Calidad y Evaluación de la Calidad de Educación». Resumen, en *Jornadas de Calidad de Enseñanza e Innovación Educativa*. Madrid: Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro y Grupo Editorial SM, 15-19.
- García, J. L. (2000a): «¿Qué hacer con la LOGSE?», *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 84-87.
- García, J. L. (2000b): «Desafíos educativos para un nuevo milenio», en *Jornadas educativas 2000, Alternativas para la calidad de la enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 26-29.
- García, J. N., Canton, I. y García, M. (1990): *Cómo intervenir en la escuela* (guía para profesores). Madrid: Visor.

- García, N., Cermeño, F. y Fernández, M. T. (1991): *La tutoría en las Enseñanzas Medias*. Segunda Edición. Madrid: ICCE.
- García, R. J. y Torrego J. C. (1993): «La formación en ejercicio de los equipos directivos», *Nuestra Escuela*, 137.
- García, R. J. (1996): *La política del cambio en el centro educativo: Estudio de caso. El laberinto de los espejos*. Trabajo de doctorado dirigido por la profesora de la UNED, Doctora Teresa Bardisa Ruiz. Madrid: UNED (texto inédito).
- García, R. J. (1997): *El cambio hacia una cultura de la colaboración de los centros en contextos educativos problemáticos. Estudio de un caso. Un abismo entre realidades*. Trabajo de doctorado dirigido por el profesor de la UNED, Doctor Antonio Medina Rivilla. Madrid: UNED (texto inédito).
- García, R. J. (1998): «El papel de asesoramiento y apoyo de los servicios de orientación educativa». Santander: *II Escuela de Verano de CC OO*, 1-31.
- García, R. J. (1999a): «Los servicios de orientación educativa. ¿Una estructura de apoyo o una burocracia más del sistema?», *Trabajadores de la Enseñanza*, 199, 38-40.
- García, R. J. (1999b): «Todo para el profesorado pero sin el profesorado. El nuevo despotismo ilustrado. Un modelo para la calidad total», *VI Encuentro del Grupo ADEME*.
- García, R. J. (2001a): «El Profesorado y la violencia en los centros. El Asesoramiento 'experto' y La exclusión del profesorado», *Conceptos*, 7 (II época), 237-250 [www.nodo50.org/movicaliedu/documentacion.htm].
- García, R. J. (2001b): «Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia», Jesús Domingo: *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución*. Barcelona: Octaedro-EUB, 273-289.
- García, R. J. (2004): *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. UNED, Tesis doctoral [disponible en la Biblioteca del CIDE-MEC].
- García, R. J. y Galán, D. (comps.) (2000): *La respuesta educativa en centros problemáticos, con violencia. Análisis crítico desde la orientación educativa. Conclusiones del grupo de discusión*. Madrid: Plan de formación de orientadores de la Comunidad de Madrid curso 1999-2000 (texto inédito).
- García, R. J. y Gómez, J. (1989): *Informe de Evaluación Final, Documentación del Taller: Modelos e Instrumentos de Evaluación. Estrategias de Mejora e Implementación en las Organizaciones Educativas*, III Escuela de Verano de Psicología.
- García, R. J. y Gómez, J. (1990): «Guía diagnóstica de un Centro Educativo», *Revista de Apuntes de Educación. Dirección y Administración*.
- García, R. J. y Gómez, J. (1991): «La Formación en ejercicio de los Equipos Directivos. La gestión del cambio y la mejora de la escuela», *Bordón*, 2 (43).
- García, R. J. y otros (2001): *Conclusiones del grupo de discusión sobre el trabajo de orientación en contextos educativos problemáticos*. Madrid: Plan de formación de orientadores de la Comunidad de Madrid curso 2000-01 (texto inédito).
- García, R. J. y Sanz, F. (1997): *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos. Atención a la diversidad*. Madrid: UNED.
- García, R. J. y Torrego J. C. (1992): «Una vía para la profesionalización de los Equipos Directivos: la formación para la gestión del Cambio y la Mejora en la escuela», comunicación presentada en las *IV Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*.
- García, R. J. y Torrego, J. C. (1994): «El asesoramiento psicopedagógico a centros educativos desde la Comisión de Coordinación Pedagógica», *Curriculum*, 8-9, 159-172.

- García, R. J. y Torrego, J. C. (1995b): «La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica», *Cultura y Educación*, 3, 3-36.
- García, R. J. y Torrego, J. C. (1997): «Un Indicador de Mejora de la Escuela: Liderazgo Pedagógico Sólido», en A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- García, R. J., Domínguez, J., Rogero, J. y Pampyn, E. (2001): «El profesorado ante una nueva realidad social y educativa». Madrid: I Congreso de Educación de la Comunidad de Madrid (texto inédito).
- García, R. J., Gómez, J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996): «Trabajar en los márgenes: Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid», en M. Lorenzo y A. Bolívar, *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE de Granada.
- García, R. J., González M. A. y Espinosa, R. (2001): *La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino que se construye en colaboración* (en prensa).
- García, R. J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1991): «La profesionalización de la intervención pedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa», *Bordón*, 43 (2), 211-213.
- 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.
- Garfinkel, H. (1970): *Studies de Etnometodolgy*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gentili, P. (1997): «El Consenso de Washington y la crisis de la educación», *Archipiélago*, 29, 55-65.
- Gentili, P. y otros (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- George, S. (2001): *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón.
- Giddens, A. (1990): «Estructuration Theory and Sociological Analysis», en J. Clark, C. Modgil y S. Modgil, *Consensus and Controversy*. Londres: The Farmer Press.
- Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad (trabajo original publicado en 1991).
- Giddens, A. (1994): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1995a): *La Transformación de la Intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1995b): *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1995c): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1997): *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1999a): *Democracy-Reich Lectures 1999*. Londres: BBC news world uk international foreign british online service [www.news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/default.htm].
- Giddens, A. (1999b): *Family-Reich Lectures 1999*. Londres: BBC news world uk international foreign british online service [www.news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/default.htm].
- Giddens, A. (1999c): *Risk-Reich Lectures 1999*. Londres: BBC news world uk international foreign british online service [www.news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/default.htm].
- Giddens, A. (1999d): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.

- Giddens, A. (1999e): «Socialdemocracia y liberalismo», *Claves de razón práctica*, 89, 10-14.
- Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2001): *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. y Hutton, W. (eds.) (2001): *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Gil, F. (1997): «Condicionantes culturales del fracaso escolar», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 70-76.
- Gillborn, D. (1994): «The micro-politics of macro reform», *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 147-164.
- Gimeno Lorente, P. (1994): «¿Es posible una Institución Educativa crítica?», en *Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Fundació Bosch I Gimpera.
- Gimeno, J. (1983): «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores», *Educación y Sociedad*, 2, 51-74.
- Gimeno, J. (1988): «El currículum: una reflexión sobre la práctica». Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991): «Currículum y diversidad cultural», en *11ª Jornadas de enseñantes con gitanos*. Valencia.
- Gimeno, J. (1993): «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores», en F. Imbernón (coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 53-92.
- Gimeno, J. (1994a): «Dilemas y opciones», *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 8-14.
- Gimeno, J. (1994b): «Entrevista realizada a José Gimeno Sacristán», *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- Gimeno, J. (1994c): «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros», *Signos*, 13 (octubre-diciembre), 4-20.
- Gimeno, J. (1996): «Los retos de la educación pública», *Cuadernos de Pedagogía*, 248.
- Gimeno, J. (1999): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002a): «Papel y función de la Educación en el Siglo XXI», en Mesa Redonda, *Política, cultura y educación*. Madrid: FIES.
- Gimeno, J. (2002b): «¿De qué calidad habla la Ley de Calidad?», *Padres y madres de alumnos*, 69, 9-11. Madrid: CEAPA.
- Gimeno, P. y Sabirón, F. (1994): «¿Es posible una Institución Educativa crítica?», en *Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Fundació Bosch I Gimpera.
- Gine, C. y Fernández, M. (1989): «La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones», *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- Girard K. y Koch S. J. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Giroux H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Giroux H. A. (1992): *Border Crossing: Cultural Worker's and the Politics Education*. Londres: Routledge.
- Giroux H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997): *Cruzando límites trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1999): «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio», en F. Imbernon (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1990): «Reproduciendo la reproducción: La política del encasillamiento (Tracking)», en H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC, 239-249.
- Giroux. H. A. (1996): *Disturbing pleasures: learning popular culture*. Londres: Routledge.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Alonso, J. (2002): «Convivencia y conflicto. Modelos de intervención educativa. La vía de la prisión y la vía de la universidad», Madrid: *VI Jornadas de Orientación Educativa de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur* (documento fotocopiado).
- Gómez Llorente, L. (1998): «Comprensividad y Diversidad I y II», *Aula Sindical 2001*, 15 de noviembre. Madrid: UGT Enseñanza.
- Gómez Llorente, L. (1999): «Comprensividad y Neoliberalismo», en L. Gómez y otros, *Neoliberalismo y Escuela Pública*. Madrid: Fundación educativa y asistencial CIVES.
- Gómez Llorente, L. (2000): *Educación pública*. Madrid: Morata.
- Gómez Llorente, L. (2001): «Análisis de la escuela comprensiva: De la Teoría a la Práctica. Movimiento por Calidad de la educación en el Sur y Este de Madrid», en *Jornada de debate: La atención a la diversidad en la ESO*. Madrid (ponencia inédita).
- Gómez, J. (1997): «La Reforma... entre todos la mataron y ella sola se murió», *Almeces*, noviembre, 23-33.
- Gómez, J. (2001): «Comunidades de Aprendizaje», en *Jornada de debate sobre la atención a la diversidad en la ESO*. Madrid: Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid (documento policopiado) [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Gómez, J. R. (2000): *Perspectivas profesionales*. Madrid: MEC.
- González C. y Niedo J. (2000): «Informe del Servicio de Inspección de la Dirección de área Territorial de Madrid-Capital sobre el desarrollo de la acción tutorial en Educación primaria y Secundaria», en *Jornadas de orientación Educativa*. Madrid: Jefatura del Servicio de Unidad de Programa de Madrid-Capital.
- González, J. (2002): «Proyectos de interacción educativa en zona», en mesa redonda, *calidad educativa: ¿segregación o integración?* Madrid: Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid [www.nodo50.org/movicaliedu].
- González, M. T. (1987): *La organización por ciclos en la EGB. Qué piensan los profesores*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- González, M. T. (1988): «La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa», *Anales de Pedagogía*, 6, 27-35.
- González, M. T. (1989): «La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar», en Q. Martín-Moreno, *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED, 105-132.

- González, M. T. (1990a): *La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela*. La Rábida, Huelva: Jornadas de estudio sobre el centro educativo.
- González, M. T. (1990b): «Investigación en Organización Escolar. Análisis en la cultura organizativa», *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.
- González, M. T. (1990c): «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas», Barcelona: ponencia presentada al I Congrés Interuniversitari D'Organització Escolar.
- González, M. T. (1992a): *El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar*. Sevilla: III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela.
- González, M. T. (1992b): «El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo», en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.
- González, M. T. (1992c): «Centros escolares y cambio educativo», en J. M. Escudero y J. López (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo, 71-95.
- González, M. T. (1993): «La innovación centrada en la escuela», en M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, 305-319.
- González, M. T. (1994a): «El Proyecto de centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la escuela?», *Comunidad educativa*, 215, 15-19.
- González, M. T. (1994b): «¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?», en J. M. Escudero y M. T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-95.
- González, M. T. (1994c): «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general», en J. M. Escudero y M. T. González, *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 35-60.
- González, M. T. (1997): «La evolución del Liderazgo en la organización escolar», en A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 11-23.
- González, M. T. (1998a): «La micropolítica escolar: Algunas acotaciones», en *Curso de formación a Directores*. OIE-UNED (documento policopiado).
- González, M. T. (1998b): «La micropolítica de las organizaciones escolares», *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- González, M. T. (2001): *La Educación Secundaria Obligatoria: departamentos y currículum. Informe de Progreso*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González, M. T. (2002): «Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos», *Revista de Educación* (en prensa).
- González, M. T. y Escudero, J. M. (2000): «La organización democrática de los centros: por una escuela pública y democrática». *Materiales de Trabajo del Proyecto Atlántida*.
- González, P. y Delgado, B. (2000): «La organización de los centros como facilitadora de la convivencia», en *Terceras Jornadas, Acción Educativa y Convivencia*. Valladolid: Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 29-37.
- Goodlad, J. (1984): *A place called school*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (2000a): «Recuperar el poder docente», en F. Hernández entrevista, *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-49.
- Goodson, I. F. (2000b): *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Goodson, I. F. y Mangan, J. M. (1998): «Subject Cultures and the Introduction of Classroom Computers», en Goodson, I. F. *et al. Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. Londres: Falmer Press, 105-121.
- Grignon, C. (1993): «Cultura dominantes, cultura escolar y multiculturalismo popular», *Educación y Sociedad*, 12, 127-136.
- Grisay-Ebbeler, A. (2000): *Repetición o adaptación del currículo. Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Jornadas de la Fundación por la modernización de España.
- Grupo LACE (1999): *Introducción al estudio de caso en educación*. Cadiz: Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Guarro, A. (1990): «El diseño del currículum y el consenso como mecanismo decisorio», *Curriculum*, (2), 27-41.
- Guarro, A. (1992a): *Desarrollo basado en la Escuela. Modelo de Proceso: La fase de Identificación de necesidades*. Sevilla: IV Seminario Desarrollo Curricular Basado en el Centro. CEP de Sevilla.
- Guarro, A. (1992b): «Diseño del Currículum», en el curso, *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Servicio de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid.
- Guarro, A. (1994): *Un proyecto de formación de asesores*. La Laguna: Universidad de La Laguna (documento interno).
- Guarro, A. (1996): «Cultura democrática, currículum democrático y LOGSE», en M. Lorenzo y A. Bolívar (coords.), *Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Guarro, A. (1997): «La formación inicial para el Asesoramiento a la Formación en centros: Reflexiones tras diez años de trabajo», *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Baeza, Jaén: C.E.P. Linares.
- Guarro, A. (1998): *La integración Curricular de los Valores Democráticos y Solidarios*. Canarias. Santander: Federación de Enseñanza CC OO.
- Guarro, A. (1999a): «El currículum como propuesta cultural democrática», en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Guarro, A. (1999b): «Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico», en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Guarro, A. (1999c): Por un currículum escolar democrático para el nuevo siglo (texto manuscrito).
- Guarro, A. (2001): *Currículum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la Escuela del siglo XXI*, Cuaderno 2. Madrid: FIES.
- Guarro, A. (2002): *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. y otros (1997): «La Ley Orgánica de La Participación, La Evaluación y El Gobierno De Los Centros Docentes (LOPEGCE): Análisis de la situación y de las propuestas que hace la ley», en A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 73-98.
- Guba, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad de la investigación naturalista», en J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981): *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982): «Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry», *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 233-252.

- Guerrero, A. (1997): «El profesorado como categoría social y agente educativo», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 159-169.
- Guerrero, J. F. (1993): «El laboratorio mental del profesor. Los procesos cognitivos que reorganizan la conducta docente», *Revista de Educación*, 300, 157-172.
- Guilford, J. P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1986): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1988a): *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1988b): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus (v.o. 1968 y 1982, respectivamente).
- Habermas, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998): *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001): «El valle de lágrimas de la globalización», *Claves de razón práctica*, 109, 4-10.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1999): *Debate sobre el Liberalismo Político*. Barcelona: Paidós.
- Hallinger, P., Murphy, J. y Hausman, C. (1991): *Conceptualizing school restructuring: Principals and teachers perceptions*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Hameyer, U. (1989): «Transferability of school improvement knowledge: a conceptual framework», en R. Van den Berg y otros (eds.), *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*. Leuven: Acco, 7-92.
- Hargreaves, A. (1991): «Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration», en J. Blase (ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage, 46-72.
- Hargreaves, A. (1992): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, 298, 31-54.
- Hargreaves, A. (1993a): «La reforma curricular y el maestro», *Cuadernos de Pedagogía*, 211.
- Hargreaves, A. (1993b): «Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture», *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 227-246.
- Hargreaves, A. (1994a): «La importancia de vivir en la frontera», en *Cuadernos de Pedagogía*, 233.
- Hargreaves, A. (1994b): «Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change», *Journal of Educational Policy*, 26 (2), 363-392.
- Hargreaves, A. (1996a): «Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 105-122.
- Hargreaves, A. (1996b): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002): «Sostenibilidad en el tiempo», *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., Lorna, E., Moore, S. y Manning, S. (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Havelock, R. G. (1969): *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Michigan: Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge.
- Havelock, R. G. (1973): *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Havelock, R. G. (ed.) (1973): *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Michigan: Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge.
- Hegarty, S. (2000): «Cómo plantar cara al fracaso en los centros escolares», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Hempel, C. G. (1993): *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- Hengel, P. y Riedmann, W. (1987): *Casos sobre motivación y dirección del personal*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, F. (1987): «El asesor psicopedagógico y la innovación educativa», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.
- Hernández, F. (1988): «Els estudis sobre el pensament del mestre i la innovació educativa», *Guix*, 125, 4-8.
- Hernández, F. (1989): «El asesor psicopedagógico en los centros», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- Hernández, F. (1991): «El asesor en la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- Hernández, F. (1992): «La construcción del saber del asesor», *Curriculum*, 5, 49-67.
- Hernández, F. (1995): «En pos de la Utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, 232.
- Hernández, F. (1999): «Estudios culturales y lo emergente en la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 40-44.
- Hernández, F. (2000): «El proyecto de trabajo como espacio para repensar una educación en tiempo de cambio», en *Jornadas educativas 2000, Alternativas para la calidad de la enseñanza*, Fundación Hogar del Empleado, 14-17.
- Hernández, F. y otros (1988): «Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico», en *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia, 173-187.
- Hernández, V. M. (2002): *Asesoramiento y sistemas de apoyo externo a los centros educativos*, Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Holly, P. (1987): «Los próximos diez años de la investigación-acción: ¿daños a terceros, incendio y robo? Hacia una mejor política escolar», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 51-60.
- Holly, P. (1989): «La investigación en la Acción como una estrategia para la práctica», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4, 67-87.
- Holly, P. (1991): «Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela», en *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial (MEC), Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 11-22.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989): *The developing school*. Londres: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1985a): *School based review for school improvement. A preliminary state of the art*. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (1985b): «School based review: an international survey», *Compare*, 15 (1), 79-93.

- Hopkins, D. (1987): «Investigación del profesor: retorno a lo básico», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-60.
- Hopkins, D. (1988): *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (1989): «Investigación en el aula: Guía del profesor». Barcelona: PPU.
- Hopkins, D. (1990): «The International School Improvement Project (ISIP): and effective schooling: Towards a synthesis», *School Organization*, 10 (2-3), 179-194.
- Hopkins, D. (1991): *Process indicators for school improvement*. París: OCDE-CERI, General assembly of the INES project.
- Hopkins, D. (1996): «Estrategias para el desarrollo de los centros educativos», en *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*: Bilbao
- Hopkins, D. (1996): «Towards a Theory for School Improvement», en J. Gray et al. (eds.), *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M., Fielding, M., Southworth, O. y West, M. (1996): *Papers presented at a Symposium on School improvement and school effectiveness: Towards a new synthesis*. Nueva York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- House, E. (1979): «Technology versus craft: a ten years perspective on innovation», *Journal of Curriculum Studies*, 11 (1), enero-marzo.
- Hoy, W.K. y Miskel, C. G. (1982): *Educational Administration: Theory, Research and practice*. Nueva York: Random House.
- Hoyle, E. (1980): «El papel del agente de cambio en la innovación educativa», en J. Walton (dir.), *Diseño y organización del programa*. Madrid: Anaya, 91-103.
- Hoyle, E. (1986): *The Politics of School Management*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Hoyle, E. (1988): «Micropolitics of educational organizations», en A. Westoby (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Filadelfia, PA: Keynes.
- Hoyle, E. (1992): «Autonomy, collaboration and the process of change», en GID, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 219-229.
- Huberman, A. M. (1990): «Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43-58.
- Huberman, A. M. y Levinson, N. S. (1988): «Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas», *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Huberman, M. (1993): «The model of the independent artisan in teachers' professional», en J. W. Little y MacLaughlin (eds.), *Teachers' Works. Individuals, Colleagues, and Contexts*. Nueva York: Teachers College Press, 11-50.
- Hughes, R. (1994): *La cultura de la queja*. Anagrama: Barcelona.
- Hummel, R. P. (1982): *The Bureaucratic Experience*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Hutchinson, B. (1993): «The effective school: visions and pipedreams in development planning», *Educational Management and Administration*, 21 (1), 4-18.
- Iglesias, S. (1996): «Presentación», en Varios, *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- II Encuentro de profesionales de la orientación escolar (1998): *Conclusiones y propuestas de los siete grupos de trabajo*. Madrid: Unidad de programas Educativos. MEC, Subdirección Territorial Madrid-Sur.

- Imbernon, F. (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- INCE (1995): *Evaluación de la Educación Primaria. Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Datos Básicos 1995*. Madrid: MEC [www.ince.mec.es/prim/index.htm].
- INCE (1997): *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*, Vol. 1: Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997, Vol. 2. Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: MEC. [www.ince.mec.es/diag/index.htm].
- INCE (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance general*. Madrid: MEC.
- Izquierda Unida (2000): *Programa electoral, Elecciones Generales 2000* [www.izquierda-unida.es/Areas/AreaEducacion/ActaArea Educ. html].
- Jackson, P. (1968): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Jares, X. R. (1992): *Educación para la paz. Transversales*. Cajas Rojas. Madrid: MEC.
- Jares, X. R. (1993): «Los conflictos en la organización», *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 71-75.
- Jares, X. R. (1997): «El lugar del conflicto en la organización escolar», *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jenkins, R. (1983): *Lads, Citizens and Ordinary Kids*. Londres: R.K.P.
- Jiménez Romero, C. (1996): «Contexto socioeducativo», en Varios, *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997): *Modelos de Acción Psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Archidona, Málaga: Ed. Aljibe. Col: Biblioteca de Educación.
- Johnson, D. W. y Jhonson, R. T. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Joyce, B. R. (ed.) (1990): *Changing School Culture Through Staff Development. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria: ASCD, Longman.
- Kaufman, R. A. (1976): *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.
- Kemmis, S. (1986): «Seven principles for Program evaluation in curriculum development and innovation», en E. R. House (ed.), *New directions educational evaluation*. Londres: Falmer Press, 117-140.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kennard, J. y Carter, D. (1989): «Role expectations for curriculum coordinators», *Currículum*, 10 (3), 168-174.
- Kennedy, K. J. (1992): «School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an australian perspective», *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 180-195.
- Kepel, G. (1988): *Faraón y el Profeta*. Barcelona: Muchnik.
- Kepel, G. (2001): *La Yihad. Expansión y declive del islamismo*. Barcelona: Atalaya, Península.
- Keys, C. B. y Bartunek, J. M. (1979): «Organization development in schools: goal agreement, process skills, and diffusion of change», *Journal of Applied Behavioral Science*, 15, 61-78.
- Kovacs, K. (2000): «El informe OCDE sobre el fracaso escolar», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Kuhn, T. S. (1995): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kurpius, D. J. y Rozecki, T. (1992): «Outreach, advocacy, and consultation: a framework for prevention and intervention», *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 176-189.
- Kushner, S. y Norris, N. (1990): «Interpretación, Negociación y Validez en Investigación Naturalista», en J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 111-127.
- Lahire, B. (2000): «Los orígenes de la desigualdad escolar», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P. y Simon, H. A. (1980): «Expert and novice performance in solving physics problems», *Science*, 208, 1335-1342.
- Larkin, J. H. (1985): «Understanding, problem representation and skill in physics», en S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser (eds.), *Thinking and making skills II*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lebrón A. (1999): «La Verneda-St. Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar», en *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona: I Jornadas en el Park Científic de Barcelona.
- Lederach, J. P. (1986): *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. P. (1997): *La mediación*. Bilbao: Gernika Gogoratuz [pangea.org/educalter/material/eukadi/mediacion.htm].
- Lederach, J. P. (1998): *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (2000): *El abecedario de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Leirman, W. (1991): *La educación de adultos como proceso*. Madrid: Editorial Popular y OEI.
- Leithwood, K. A. y Montgomery, D. J. (1982): «University-based change agents», en K. A. Leithwood (ed.), *Studies in curriculum decision making*. Ontario: OISE Press.
- Leithwood, K. y Menzies, T. (1998a): «Forms and effects of school-based management: A review», *Educational Policy*, 12 (3), 325-346.
- Leontiev, A. N. (1984): *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Lerena, C. (1983): «Miseria de la cultura y cultura de la miseria», *Educación y Sociedad*, 1, 29-55.
- Lerena, C. (1989): «De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia», *Política y Sociedad*, 3, 91-99.
- Lerena, C. (1991): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Levin, H. (1987): «New Schools for the Disadvantaged», *Teacher Education Quarterly*, 4 (14), 60-83.
- Levin, H. (1991): *Accelerating the progress of all students*. Albany, NY: A. Nelson Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- Levin, H. (1993): *The accelerated schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Levin, H. (1995): «Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated schools)», en Varios, *Volver a pensar en la educación (Vol. II): Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia-Morata, 80-95.
- Levin, H. (1996): «Aumentando la productividad educativa», en J. Grao y A. Ipiña (eds.), *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Levin, H. (1998): «Accelerated Schools: a decade of evolution», en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *International Handbook of educational change Part two*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, pp. 807-830.
- Levy, P. (1998): «Construir la inteligencia colectiva», en *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lewis, O. (1966): *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Ortiz.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, 4 de octubre del 1990.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, BOE de 4 de julio.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE nº 278, 21 de noviembre del 1995, 33651-33665.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. BOE nº 278, 24 de diciembre de 2002, 45188-45220.
- Lezcano, F. (1996): «Opiniones sobre: ¿Qué diagnóstico hace de la Escuela pública y ¿Qué cree usted que le falta a la escuela pública para mejorar su calidad y ser más competitiva?», en Opinión de las organizaciones sociales y políticas, *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 68-73.
- Lieberman, A. (1986): «Collaborative Work: Working with, not working on...», *Educational Leadership*, 43 (5), febrero, 28-32.
- Lieberman, A. (1998): «The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches», en A. Hargreaves, y otros (eds.), *International Handbook of Educational Change*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Lieberman, A. (ed.) (1988): *Building a Professional Culture in School*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1990): «Teacher development in professional practice schools», *Teachers College Record*, 92 (1), 105-122.
- Lieberman, A., Darling-Hammond, L. y Zuckerman, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*. Nueva York: NCREST, Teachers College, Columbia University.
- Lieberman, A., Falk, B. y Alexander, L. (1994): *A Culture in the Making: Leadership in Learner-Centered Schools*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Lima, E. S. (1997): «Replantear la cultura: Las ideas de Vigotsky», *Cultura y Educación*, 5, 5-19.
- Lleó Fernández, R. (1999): *La violencia en los colegios*. Una revisión bibliográfica [www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html].
- Llorente, M^a A. (2001): «La atención a la diversidad en el aula de Secundaria. Reflexiones y Propuestas», en *Jornada de debate: la atención a la diversidad en la educación secundaria*. Madrid: Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Lluch, F. (1998): *La violencia en la escuela* [www.pntic.mec.es/98/enero/violen1.htm].
- López Rupérez, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López Rupérez, F. (1995): «La libertad de elección en la educación», *Papeles de la Fundación*, 23. Madrid: Fundación para el Análisis y Estudios Sociales.
- López Rupérez, F. (1997): «Por una visión estratégica para una escuela pública de calidad», en *Primeras Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad*. Madrid: MEC. Director General de Centros Educativos (documento de difusión restringida).

- López Rupérez, F. (1998a): «Por una mejora de la calidad en la gestión», *Organización y Gestión Educativa*, 3, 42-43.
- López Rupérez, F. (1998b): «Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar», en *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 47-69.
- López Yáñez, J. (1991): «Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares», en J. M. Escudero y J. López, *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- López Yáñez, J. (1995): «La cultura de la institución escolar», *Investigación en la Escuela*, 26, 25-37.
- López Yáñez, J. (2001a): *Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras*. Universidad de Sevilla (texto facilitado por el autor).
- López Yáñez, J. (2001b): *Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos*. Universidad de Sevilla (texto facilitado por el autor).
- López Yáñez, J., Sánchez, M. y Murillo, P. (2001c): *Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla*. Baeza: XII Jornadas de ADEME (texto multicopiado).
- López, L. (1997a): *Plan Anual de Mejora*. Madrid: MEC-Argentaria.
- López, L. (1997b): *Modelo europeo de gestión calidad. A.- Guía para la autoevaluación*. Madrid: MEC-Argentaria.
- Lorenzo, M. y Bolívar, A. (coords.) (1996): *Trabajar en los márgenes: el asesoramiento a centros educativos problemáticos*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Loucks Horsley, S. y Crandall, D. (1986): *Analyzing School improvement Support System*. Leuven: ACCO.
- Loucks-Horsley, S. (1989): «The structure and design of external support systems», en K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (eds.), *Supporting school improvement: a comparative perspective*. Leuven: ACCO, 25-46.
- Loucks-Horsley, S. y Hergert, L. F. (1985): *An action guide to school improvement*. Alexandria, Virginia: ASCD/The NETWORK.
- Louis, K. y Miles, M. (1990): *Improving Height Urban School*. California: Teachers College Press. Columbia.
- Louis, K., Van Velzen, W. G., Loucks-Horsley, S. y Crandall, D. P. (1985): «External support systems for school improvement», en W. G. Van Velzen et al. (eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO, 181-222.
- Luengo, F. (2000): «La educación democrática en el nuevo milenio: Proyectos de participación». Fapa Giner de los Rios (en prensa).
- Luhmann, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998): *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Lummis, C. D. (1996): *Radical democracy*. Nueva York: Cornell University Press. Este.
- Luna, F. y Jaussi, M^a. L. (1998): «CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- Lundgren, U. P. (1988): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

- Lynch, E. (2001): «Guerra y política en las empresas», *El País* (2/01).
- Lyotard, J. F. (1984): *La condicion postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MacDonald, B. (1990): «La evaluación y el control de la educación», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 467-478.
- Maceda, P. (1996): «Escuela de Todos», *Escuela Española*, 3282 (13 junio), 2.
- Macedo, D. (1994): «Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa», en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Mager, R. (1972): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1990): «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes», *Revista de Educación*, 302, 225-278.
- Marcelo, C. (1992): «El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias», en L. M. Villar Angulo (coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Granada: FORCE, 170-176.
- Marcelo, C. (1994): *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1996): *Innovación educativa, Asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1997): «¿Quién forma al formador?: Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores en Andalucía y Canarias», *Revista de Educación*, 313, 249-278.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1997): «Liderazgo e innovación educativa», en A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 112-139.
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (coords.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. y Mingorance, P. (eds.) (1992): *Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marchesi, A. (1987): «La Reforma, un proyecto imparable», *Cuadernos de Pedagogía*, 152 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Marchesi, A. (1990): «Profesores, centros docentes y calidad educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 184 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Marchesi, A. (1992): «La Reforma y el proyecto curricular de centro», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Marchesi, A. (1995a): «La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España», *Revista Iberoamericana de Educación*, 9.
- Marchesi, A. (1995b): «Los argumentos de la nueva ley», *Cuadernos de Pedagogía*, 237.
- Marchesi, A. (1996a): «Un año de educación conservadora», *El País* (12/05), 35.
- Marchesi, A. (1996b): *Inauguración de las Jornadas por una Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Marchesi, A. (2000a): «¿Tienen solución los problemas educativos?», en *Jornadas educativas 2000, Alternativas para la calidad de la enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 7-11.
- Marchesi, A. (2000b): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marchesi, A. (2000c): «La ESO a debate. Una opción necesaria pero difícil», *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 81-84.
- Marchesi, A. (2000d): «Un sistema de indicadores de desigualdad educativa», *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 [www.campus oei.org/revista/rie23a04.htm].
- Marchesi, A. (2003): *El fracaso escolar en España*, Documento de trabajo 11/2003, Fundación Alternativas: Madrid [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2001): *La representación social del fracaso escolar*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA (borrador de avance de resultados).
- Marchesi, A. y Martín E. (1989): «Reforma de la enseñanza, reforma del currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Marchesi, A. y Martín E. (1991): «Lo que dice el MEC sobre materiales», *Cuadernos de Pedagogía*, 194 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (coords.) (2002): *La evaluación de la educación secundaria*. Madrid: SM.
- Marchesi, A. y Monquilot, I. (2001): *Opinión de los profesores sobre la calidad de la Educación*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA.
- Marchesi, A. y Nasarre, E. (1998): «El futuro de la reforma educativa en España», en *Ponencia y Debate, Quintas Jornadas de Educación: El valor de educar*. Alcorcón, Madrid: Ayuntamiento de Alcorcón, 45-97.
- Marcos, P. y De la Cruz, J.J. (1999): *Violencia infantil y juvenil* [www.civila.com/educacion/articulos/violencia.html] y... [/violencia-2.html].
- Mardones, J. M^a. (1997): *Desafíos para recrear la Escuela*. Madrid: PPC.
- Margulies, N. y Raia, A. (1972): *Organization development: values, process, and technology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Marín, E. y Mauri, T. (coords.): *La atención a la diversidad en educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Marina, J. A. (1999): «La libertad no debería ser el valor máximo», *Consumer*, 18 [www.consumer-revista.com/oct99/entrevista.html].
- Marrero, J. y Area, M. (1986): *La función del asesor pedagógico en el desarrollo de la innovación*. Murcia: Simposio de Innovación Educativa (documento multicopiado).
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. y McCutcheon, G. (1990): *Reconceptualizing school-based curriculum development*. Londres: Falmer Press.
- Marshall, C. (1995): «Needs, interests, growth, and personal autonomy: Foucault on power», en W. Kohi (ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*. Nueva York: Routledge.
- Martí, L. (2000): «Cómplices para convivir», *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 83-87.
- Martín Rodríguez, E. (coord.) (2002a): *Desarrollo del las Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Martín Rodríguez, E. (2002b): «Los movimientos de las 'Escuelas Eficaces' y la 'Mejora de la Escuela'», en Martín Rodríguez, E. (coord.): *Desarrollo del las Instituciones Educativas*, Madrid: UNED. 71-95.
- Martín Rodríguez, E. (2002c): «La autoevaluación institucional», en Martín Rodríguez, E. (coord.), *Desarrollo del las Instituciones Educativas*, Madrid: UNED. 175-202.

- Martín, E. (1991): «Qué contienen los contenidos escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 17-19.
- Martín, E. (1995): «Las razones del no», *Cuadernos de Pedagogía*, 237 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Martín, E. (1996): «Tratamiento de la diversidad», en Varios, *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Martín, E. (2000): «Violencia en los centros escolares», en *Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la modernización de España (escucha presencial).
- Martín, M. (1994): *Informe sobre violencia y juventud*. Madrid: Eurodoxa, S.A.
- Martín, M. (1996): *Informe sobre los jóvenes ante la violencia urbana*. Madrid: Eurodoxa, S.A.
- Martínez Bonafé, J. (1994): «Los olvidados», *Cuadernos de pedagogía*, 234 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Martínez Bonafé, J. (1995): «Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo», *Investigación en la Escuela*, 26, 47-55.
- Martínez Bonafé, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Martínez Celorrio, X. y Miquel i Martí, F. (1998): «La nueva realidad en la España del 2000», *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-48.
- Martínez Martín, M. (1995): «La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas», *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 13-39.
- Martínez Martín, M. (1996): «Una propuesta pedagógica para educar en valores», *Pensamiento Educativo*, 18, 185-209.
- Martínez Martín, M. (1998): «Educación en valores: un ámbito necesario en la formación del profesorado», *Infancia y Aprendizaje*, 82, 91-97.
- Martínez, J. B. (1990): «Estudios de casos en la investigación educativa», en J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 57-69.
- Martínez, J. D. (1993): «La participación democrática, piel de cordero de la domesticación», *Cuadernos de Pedagogía*, 214.
- Martínez, M. (1991): *Actividades de tutoría con alumnos de EEMM*. Madrid. MEC.
- Martínez, M. (1995): *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*. Madrid: Magíster.
- Martínez, M. A. (1999): «El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). Consultado el día 3 de junio de 2001 en [www.redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html].
- Martínez, M. V. (1998): «Humanismo y humanidades», *Escuela Española*, 3368, 17-18.
- Martínez, X. y Miquel, F. (1998): «Fracaso escolar, reforma educativa actual», *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-48.
- Martín-Moreno, Q. (1998): «Reingeniería de procesos en los centros educativos ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción?», en *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 131-134.
- Maruny I Curto, L. (1989): «La intervención pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 11-15.
- Marx, K. (1999): *El capital*. Madrid: Akal (traducción del alemán por Vicente Romano García).

- Mata, M. (1997): *La educación pública*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Matilla, L. (1995): «En torno a la violencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 241 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Mayoral, V. (2000): «La laicidad: Educación para la tolerancia», en *Jornadas educativas 2000, Alternativas para la calidad de la enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 11-13.
- McCarthy, Th. (1992): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- McLaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLean, M. (1995): «Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria de los países de la Unión Europea», *Revista Iberoamericana de Educación*, 9.
- MEC (1986): *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*. Madrid: MEC, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MEC (1988): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1989a): *Diseños curriculares Base de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1989b): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC (1989c): *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Programas Experimentales.
- MEC (1991): *Bachillerato: Estructura y contenidos*. Madrid: MEC.
- MEC (1992a): *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1990-91*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MEC (1992b): *El papel de los orientadores de centro y los equipos interdisciplinares en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares*. Madrid: CNREE, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC (1992c): *Orientación y Tutoría. Cajas Rojas de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC (1993): *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1991-92*. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular, Cajas Azules*. Madrid: MEC.
- MEC (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, Cajas Verdes*. Madrid: MEC.
- MEC (1995): *Los programas de diversificación curricular. Secundaria Obligatoria, Cajas Rojas de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC (1997): *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid: MEC.
- MEC (1998): *II Encuentro de profesionales de la orientación escolar conclusiones y propuestas de los siete grupos de trabajo*. Madrid: MEC, Subdirección Territorial Madrid-Sur.
- MEC (1998): *Primer Encuentro Europeo sobre el desarrollo de la Convivencia en Centros Educativos del programa «Convivir es Vivir»*. Madrid: MEC, Dirección Provincial de Educación.

- MEC (1999): *Jornadas de debate sobre la Educación Secundaria Obligatoria* [www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html].
- MECD (2000): «Veinte propuestas para educar para la convivencia», *Comunidad Escolar*, 668 [comunidad-escolar.pntic.mec.es/668/info4.html].
- MECD (2002): *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la educación*, 11-III-02. Madrid: MECD.
- Medina Cambrón, A. (2002): *Bases teóricas y metodológicas del paradigma comunicativo para la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis doctoral inédita).
- Medina, A. (1991a): «La formación del profesor en el Diseño Curricular de Educación Infantil y la investigación Colaborativa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 109-127.
- Medina, A. (1991b): «Modelos de evaluación del alumnado en la Educación a Distancia», en A. Medina (coord.), *Teoría y Métodos de evaluación*. Madrid: Cincel, 39-66.
- Medina, A. (1995): «Formación del profesorado e innovación curricular», *Bordón*, 47 (2), 143-160.
- Medina, A. y Gento, S. (coords.) (1996): *Organización pedagógica del centro educativo*. Madrid: UNED.
- Medina, A. y Moreno, J. M. (coords.) (1997): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Melero, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mena, I. (2002): «Informe del Ayuntamiento de Madrid sobre absentismo escolar», *Participación*, 48. FAPA Giner de los Ríos.
- Ménguez, L. R. (1998): «Asignatura pendiente», *Diario ABC* (14/06), en portada.
- Merton, R. K. (1977): *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad (trabajo original publicado en 1971).
- Michea J. C. (2002): «La escuela del capitalismo total. Democratización de la enseñanza, saberes desechables y hombres superfluos», *Le Monde Diplomatique*, 75.
- Miles, M. B., Farrar, E. y Neufeld, E. (1983): *Review of effective schools programs, Vol. 2: The extent of adoption of effective schools programs*. Cambridge, Massachusetts: Huron Institute.
- Miles, M., Saxl, E. y Lieberman, A. (1988): «What Skills Do Educational Change Agents Need? An Empirical View», *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193.
- Molina, E. y Fernández, M. (1993): «El proceso de desarrollo profesional cooperativo en un centro escolar», en *GID, Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID, 19-39.
- Monereo, C. (1985): «Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar», *Educación*, 8, 71-89.
- Monereo, C. y otros (1993): «Pararse a pensar», *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 62-67.
- Montano, F., Castella, E. y Pérez, P. (1992): «El programa d'educació compensatòria les minories ètniques», en G. Puig (coord.), *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: La Llar del Llibre, S.A., 203-213.
- Montero, L. (1999): «Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas», *XXI Revista de Educación*, 1, 15-31.
- Montero, M. L. (1990a): «Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica», en C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.

- Montero, M. L. (1990b): «Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje. Análisis de algunas relaciones», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mooj, T. (1997): «Por la seguridad en la escuela», *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moreno, A. (1994): «Una visión General de la Adolescencia: Desarrollo físico, social y psicológico», *Cuadernos de Aguilar de Campoo, textos de apoyo*. Palencia: I Curso de Formación de Directivos y Dinamización de Escuelas.
- Moreno, J. M. (1991): «Plan Experimental de equipos psicopedagógicos y Responsables de programas de Orientación», en *II Reunión sobre Desarrollo Centrado en la Escuela*. Madrid: MEC, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Moreno, J. M. (1992a): «Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo en los países de la OCDE», en J. M. Escudero y J. M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, 11-48.
- Moreno, J. M. (1992b): «El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos», en L. M. Villar Angulo (coord.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE, Universidad de Granada, 136-142.
- Moreno, J. M. (1992c): «La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio», en *III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, Sevilla (paper).
- Moreno, J. M. (1996): «Reforma, innovación y mejora en la escuela: un nuevo contexto para la orientación educativa», en R. J. García, J. M. Moreno y J. C. Torrego, *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives, 21-54.
- Moreno, J. M. (1998a): «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa», *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M. (1998b): «Manifestaciones y causas de la violencia escolar», en Federación de trabajadores de la enseñanza. FETE-UGT, *Jornadas: Por la convivencia y la tolerancia*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, 13-17.
- Moreno, J. M. (1999a): «Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance», en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, J. M. (1999b): «Desarrollo del curriculum, renovación pedagógica y asesoramiento», en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, J. M. y Arencibia, S. (2002): *El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los ex-asesores de Centros de Profesorado desde la vuelta a la escuela*. Madrid: UNED y Universidad de Las Palmas (texto inédito).
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990): «Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares», en C. Coll, J. L. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza Psicología.
- Morin, E. (1993): *Las ideas. El método, tomo IV*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Morin, E. (1995): «Sobre la Interdisciplinariedad», *Revista Complejidad*, nº 0 [complejidad.org/revista/revista.htm].
- Morin, E. (1999): *La tête bien faite, Repenser la réforme, reformer la pensée*. París: Editions du Seuil.
- Morin, E. y Kern, A. B. (1993): *Tierra Patria*. Barcelona: Ed. Kairós.

- Morine-Dersheimer, G. (1979): *Teacher plan and classroom reality: The South Bay study: Part 4*. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Mort, P. R. y Cornell, F. G. (1945): *What makes good schools*. Nueva York: Teachers College, Metropolitan School Study Council.
- Mosenthal, J. H. y Ball, D. L. (1992): «Constructing new forms of teaching: subject matter knowledge in service teacher education», *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 347-356.
- Movimiento por la Calidad en el Sur y Este de Madrid (2000): *Programa marco: proyectos de intervención socioeducativa para la mejora de los procesos de aprendizaje* [www.nodo50.org/movicaliedu].
- MRP (1997): «¿Cómo hacemos posible la Escuela Pública hoy?», en *Conclusiones del III Congreso*. Torremolinos: Mesa Confederada de MRPs.
- MRP (1999): «Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad; claves pedagógicas», en *XVIII Encuentro estatal*. Gandia: Confederación Estatal de MRPs.
- MRP (2001): *Construir la Escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Madrid [www.nodo50.org/igualdadydiversidad].
- Muñoz Molina, A. (2000): «Instrucción pública», *El País*. Suplemento dominical. 30/01/2000 [www.elpais.es].
- Muñoz, A. (1991): «La supervisión educativa», *Bordón*, 43 (2), 177-185.
- Muñoz, E. (2000): «En la ESO ¿sobran alumnos o faltan espacios?», *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 88-90.
- Muñoz, L. M. (2000): «El profesorado. La vida laboral», en MEC, *La educación secundaria obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC.
- Nasarre, E. (2000): «Nuevas reformas y tareas tras 10 años de LOGSE», *El País* (11/12).
- Navamuel, M. (1998): Mesa redonda: «Seguridad y Protección. Implicación de los Recursos Educativos, policiales y jurídicos», en FETE-UGT, *Jornadas: Por la convivencia y la tolerancia*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, 19-21.
- Nieto, J. M. (1990): «Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos», en *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla (documento multicopiado).
- Nieto, J. M. (1992a): «Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis», *Curriculum*, 5, 69-83.
- Nieto, J. M. (1992b): *La construcción de roles de apoyo externo a centros escolares: Una aproximación al caso de los EOEP*. Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia (documento fotocopiado).
- Nieto, J. M. (1993): *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia: Facultad de Educación. Departamento de Currículum e Investigación Educativa. Universidad de Murcia (tesis doctoral inédita).
- Nieto, J. M. (1996a): «Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales», en N. Illán (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial*. Archidona: Aljibe, 109-160.
- Nieto, J. M. (1996b): «Asesoramiento a centros escolares y reforma educativa: ¿Cambio o continuidad?», en M. A. Zabalza (ed.), *Reforma Educativa y Organización Escolar I*. Santiago de Compostela: Tórculo, 321-331.

- Nieto, J. M. (1996c): «Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares», *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Nieto, J. M. (1997): «Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate», *Conceptos de Educación*, 2 (octubre), 29-40.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (1991): «Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos», en J. M. Escudero y J. López (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 341-377.
- Novoa, A. (1999): *Os Professores ea sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Núñez, J. (1999): «Educación y Sociedad», *La Razón* (11/05), 30.
- Nuttall, D. L. (1981): *School self-evaluation. Accountability with a human face?* Londres: School Council.
- Olson, J. (1987): «El cambio en educación ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica?», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 103-110.
- Olson, J. K. (1981): «Teacher influence in the classroom», *Instructional Science*, 10, 259-275.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999): «Sweden», en P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.): *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. Londres: Routledge, 7-28.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1989): «Bullying in Dublin Schools», *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Orden 3422/2000, de 30 de junio de 2000, Instrucciones para la Implantación del Bachillerato. BOCM 7/7/2000.
- Ortega y Díaz-Ambrona, J. A. (2000): «El problema de las Humanidades en la LOGSE», en Fundación Hogar del Empleado, *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana, 174-192.
- Ortega, A. (2003): «Reinventando la izquierda. Blair encabeza el esfuerzo para renovar una visión progresista del mundo», *El País*: domingo 20-07-2003. 1-4.
- Ortega, B. (1996): *Materiales del curso: La formación de asociaciones de padres*. Alcorcón, Madrid: Servicio Psicopedagógico Municipal del Ayuntamiento de Alcorcón (material de uso interno).
- Ortega, M. A. (1993): «La orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación», *Nuestra Escuela*, 137, 13-16.
- Ortega, M. A. y otros (1991): *Tutorías: qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid: Popular, S.A.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996): *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, R. (1989): «Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula», *Investigación en la Escuela*, 8, 15-26.
- Ortega, R. (1992): «Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene», *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1993): «Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar», en F. Loscertales y M. María (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.
- Ortega, R. (1994a): «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB», *Revista de Educación*, 27 y 28, 191-216.

- Ortega, R. (1994b): «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, 304, 25-280.
- Ortega, R. (1995): «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 28 y 29, 191-216.
- Ortega, R. (1997): «El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de Intervención Preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998b): «Trabajando con víctimas, agresores y espectadores», en R. Ortega, *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1999): «Spain», en P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. Londres: Routledge, 157-174.
- Ortega, R. y otros (1998a): *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Owens, R. (1980): *La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Palacios, J. L. (1991): «¿Qué es la adolescencia?», en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. L. (2000): «Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Palacios, J. L. y Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Palazzoli, M. S. (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Palazzoli, M. S. (1990): *Al frente de la organización. Estrategia y táctica*. Barcelona: Paidós.
- Palazzoli, M. S. (1990): «La organización y su juego», en M. S. Palazzoli y otros, *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Pampyn, E. (2001): *Las disfunciones de la tarea docente* (texto inédito).
- Pampyn, E. (coord.) (2001): *¿Tópicos o argumentos para una contrarreforma?* Getafe, Madrid: Siglo XXI [www.ctv.es/USERS/cprgetafe/consecuencias.doc].
- Pániker, S. (2000): «Religión y creatividad», *Anuario Milenio EL MUNDO*, edición digital en CD.
- Pardo, J. L. (2001): «El Estado del Malestar», *El País, Babelia*, 7/04/2001, 12-13.
- Parrado, J. A. (1999): «Kansas niega la teoría de la evolución de Charles Darwin», *El Mundo* (15/08).
- Partido Popular (2000): *Programa Electoral. Elecciones Generales*. Madrid [www.pp.es].
- Partido Socialista Obrero Español (2000): *Programa electoral, Elecciones Generales* [www.psoe.es/NuevasPolíticas-NuevosTiempos/Documentos/EleccionesGenerales2000/indice.htm].
- Perdices, J. (1996): «Acogida a la población refugiada», en Varios, *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Dirección Provincial del MEC.

- Pérez Adán, J. (ed.) (2001): *Las terceras vías*. Madrid: Eiunsa.
- Pérez Boullosa, A. (1988): «La orientación en la prevención del fracaso escolar», en *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 427-455.
- Pérez Juste, R. (1991): «La reforma del sistema educativo: un análisis crítico de la propuesta de diseño curricular», *Revista de Humanidades*, 7, 149-161.
- Pérez, A. I. (1977): *La herencia un refugio conservador*. Valencia: Fernando Torres.
- Pérez, A. I. (1987): «El pensamiento del profesor. Viviendo entre la teoría y la práctica», *Revista de Educación*, 284.
- Pérez, A. I. (1991): «Cultura escolar y aprendizaje relevante», *Educación y Sociedad*, 8, 59-73.
- Pérez, A. I. (1992): «Una escuela para recrear la cultura», *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 79-82.
- Pérez, A. I. (1995a): «Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa», en A. I. Pérez y J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 115-171.
- Pérez, A. I. (1995b): «La escuela, encrucijada de culturas», *Investigación en la Escuela*, 26, 7-25.
- Pérez, A. I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, S. (2001): «La contrarreforma del PP, *El País. Educación* (15/01/2001). Madrid [www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/1edu15f.htm].
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez-Lánzac, C. (2001): «Antiglobales en España», *El País* (24/06).
- Perrenoud, Ph. (2002): «Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço», en J. B. Duarte (dir.), *Igualdades e Diferença*. Ed. Universitarias Lusófonas.
- Peterson, B. (1999): «La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia», en M. Apple y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Peterson, P. L. y Clark, C. M. (1978): «Teachers' reports of their cognitive processes during teaching», *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- Pikas, A. (1989): «The Common Concern Method for the treatment of Mobbing», en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.
- Piquer, I. (2001): «El jefe del servicio postal de EE UU asegura que el correo no es seguro», *El País* (25/X) [www.elpais.es].
- Plataforma por la Escuela Pública de Getafe (1998): *Concepto de Eficacia y calidad en la escuela pública*, 2, 2 y 3.
- Pliego, V. y otros (2000): «En defensa de la música en la secundaria, *El País* (13/11) [www.elpais.es/p/d/debates/educa1.htm].
- Polanyi, K. (1997): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Popkewitz, T. S. (1988a): «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales», *Revista de Educación*, 285, 125-148.

- Popkewitz, T. S. (2000): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata-Paideia.
- Popkewitz, T. S., Pitman, A. y Barry, A. (1990): «El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta», *Revista de Educación*, 291, 81-103.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R. y Welhage, G. (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Portela, A. (1990): «El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor», en J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (coords.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla, 73-84.
- Postman, N. (1991): *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la educación*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.
- Potter, T. (2000): «Educación Vocacional en el Reino Unido: Un enfoque Innovador», en *Jornada de debate, Educación y formación para el empleo perspectivas profesionales en contextos sociales desfavorecidos*. Madrid: Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Poulantzas, N. (1978): *La crisis del estado*. Barcelona: Fontanella, S.A.
- Pozo, J. I. (1986a): «¿Por qué prospera un país?, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- Pozo, J. I. (1986b): «Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 15-19.
- Pozo, J. I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1991): «Estrategias de aprendizaje», en C. Coll, J. L. Palacios, A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Pozo, J. I. y otros (1994): *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1998): *Human Development Report* [www.un.org/Pubs/whatsnew/e99hdr.htm].
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1999): *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000): *Human Development Report* [www.undp.org/cu/uunn/pnud/IDHMundial2000].
- Proyecto Atlántida (2001a): *Presentación de experiencias de los centros Atlántida*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC OO (texto multicopiado) [www.proyecto-atlantida.org].
- Proyecto Atlántida (2001b): *Propuesta de trabajo para facilitar los procesos de mejora en los centros comprometidos con su (re)construcción democrática* [www.proyecto-atlantida.org].
- Puig, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puigvert, L. (1999): «Aprendizaje dialógico», en *I Jornadas en el Park Científic de Barcelona, Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona: CREA.
- Purkey, S. C. y Smith M. S. (1983): «Effective schools: a review», *Elementary School Journal*, 4 (83), 427-452.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1985): «School reform: the district policy implications of the effective schools literature», *Elementary School Journal*, 3 (85), 352-389.
- Ramonedá, J. (1999): «Recuperar la Política», *El País*. Dominical (14/11).

- Ramonet, I. (2001): «¡Protestatarios del mundo uníos!», *El País* (24/06).
- Rata, O. (2001): «Un colegio público diferente», *Participación*, 45, 21-28. Madrid: Federación Regional de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos.
- Rattray-Wood, L. y Parrott, J. (1989): «Crisis de la Sociedad y Administración Educativa», R. Bates *et alii*, *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Real Academia de la Historia (2000): *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media* [www.rah.insde.es/].
- Real Academia Española (1984): *Diccionario de la Lengua Española* (20 ed.). Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE, 62, de 27 de abril.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establece la ESO, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 16 de enero de 2001.
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. BOE, 16 de enero de 2001.
- Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el Régimen de elección de centro educativo. BOE nº 64, de 15 de marzo.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE nº 131, de 2 de junio.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. BOE, nº 131 de 02 de junio.
- Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación del MEC, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, nº 25 de marzo.
- Resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos del MEC, por la que se dictan Instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del MEC. BOE, 16 de septiembre.
- Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Docentes del MEC, por la que se dictan Instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Docentes. BOE, nº 131, de 2 de junio.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000 de la Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. BOCM, de 12 de septiembre.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se dictan instrucciones sobre organización y funcionamiento de los programas de Garantía Social, modalidad de talleres profesionales, en las Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs): para jóvenes en la Comunidad de Madrid. BOCM, de 12 de septiembre.

- Reynolds, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces*. Madrid: Santillana.
- Ritzer, G. (1996): *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, J. I. (1990): «Los rituales del aprendizaje como manifestación de la cultura del aula. Un enfoque antropológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje», en Grupo de Investigación en la Escuela (comps.), *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: Grupo de Investigación en la Escuela, 45-52.
- Rodríguez, G., Gil, J. y Gavier, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., Gavier, E. y Etxeberria, J. (1995): *Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador: AQUAD y NUD-IST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, J. A, *Relación Individuo-Sociedad en Foucault y Habermas* [<http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/spring00.htm>] (documento electrónico).
- Rodríguez, M^a. M. (1992a): «La labor de asesoramiento en la enseñanza», *Signos*, 7, 4-24.
- Rodríguez, M^a. M. (1992b): «Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas», en C. Marcelo y P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 441-420.
- Rodríguez, M^a. M. (1992c): *La identidad de la labor del asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. Madrid: UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (tesis doctoral inédita).
- Rodríguez, M^a. M. (1994): «De la enseñanza al asesoramiento», *Curriculum*, 8 y 9, 49-65.
- Rodríguez, M^a. M. (1995): «El papel del asesor. Un papel controvertido. Kikiriki», *Cooperación Educativa*, 36 (marzo, abril, mayo). Sevilla.
- Rodríguez, M^a. M. (1996a): «El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- Rodríguez, M^a. M. (1996b): «El asesoramiento en el escenario de la reestructuración», *Revista de Educación*, 311. Madrid: MEC.
- Rodríguez, M^a. M. (1996c): *El asesoramiento en educación*. Aljibe: Archidona.
- Rodríguez, M^a. M. (1997a): «La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo», *Conceptos de Educación*, 2 (octubre), 75-92.
- Rodríguez, M^a. M. (1997b): «Las comunidades discursivas y el cambio educativo», *Heuresis* [www.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html].
- Rodríguez, S. (1988): «La orientación educativa y la calidad de la educación», *Bordón*, 40 (2), 235-255.
- Rodríguez, S. (1992): «Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas», *Curriculum*, 5, 27-47.
- Rogero, J. (2001a): *La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama*. (en prensa).
- Rogero, J. (2001b): *El profesor en la nueva sociedad* (texto inédito).
- Rogero, J. (2002): «Incluir o excluir. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid», en *Notas para la mesa redonda, Calidad educativa: ¿segregación o integración?* Madrid [www.nodo50.org/movicaliedu].
- Rogers, E. M. (1962): *Diffusion of innovations*. Nueva York: The Free Press.

- Román, M. y Díez, E. (1989): *Currículum y aprendizaje*. Madrid: EOS.
- Romero, J. (1998): «El núcleo ontológico de la teoría social. A propósito del pensamiento de Anthony Giddens», en Biblio 3W, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 130. Barcelona: Universidad de Barcelona [www.ub.es/geocrit/b3w-130.htm].
- Romero, J. (2000): «Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales», *Investigación en la Escuela*, nº 40, Sevilla.
- Romero, J. (2001): *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Romero, J. (2002): «Tecnologías informáticas, nuevas formas de capital cultural e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (VI), 107, Barcelona: Universidad de Barcelona [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm]
- Rorty, R. (2000): *Verdad y Progreso*. Barcelona: Paidós-Básica.
- Rosenholtz, S. (1985): «Effective schools: Interpreting the evidence», *American Journal of Education*, Mayo, 352-388.
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace. The Social Organization Of Schools*. Nueva York: Longman.
- Rosenstock, L. y Steinberg, A. (1999): «Más allá del taller: reinventar la formación profesional», en M. Apple y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Rousseau, J. J. (1762): *Emilio*. Madrid: EDAF.
- Rudduck, J. (1991): *Innovation and Change, developing involvement and understanding*. Milton Keynes: Open University Press.
- Rudduck, J. (1994): «Reflexiones sobre el problema del cambio en la escuela», en J. F. Angulo, y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe. 385-393.
- Ruiz, L. (2000): «Nivel socio-económico y éxito escolar», en A. Marchesi y C. Hernández: *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Ruiz, M. (2000): *Convivencia y disciplina (realidades y expectativas)*. Madrid: MEC.
- Rutter, M. et al. (1979): *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sahagún, F. (2000): «La crisis de la globalización», Anuario de *El Mundo*.
- Salvador, G. (2000): «De pata negra». *Docencia.com*, 3. Madrid: Grupo Unión Ediciones [www.docencia.com/unidadcentral_3.htm].
- Sampedro, J. L. (1993): «Fragmento de entrevista», *El País* (1/10), 35.
- San Fabián, J. L. (1996): «La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación», en F. G. Domínguez y J. L. Mesan (coords.), *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Sánchez, I. (1996): «El método biográfico: El educador», en E. López-Barajas (coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Sanchez, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream», *Harvard Educational Review*, 3 (69), 320-335. Cambridge: Harvard University.
- Sánchez, O. (1991): «Los equipos interdisciplinarios de sector. Hacia un modelo de intervención», *Papeles del Psicólogo*, 52, 40-45.
- Sánchez, P. y otros (1998): *La elaboración y revisión participativa del Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- Sánchez, S. (1985): *La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor-tutor*. Madrid: Narcea.
- Sanchez-Mellado, L. (2000): «Chicos con clase», *El País, Semanal*, 1/12/2000, 42-53.
- Sancho Gil, J. M^a (1987): *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai.
- Sancho Gil, J. M^a (1987): «Innovación y análisis de la acción educativa: Progelec II», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 97-102.
- Sancho Gil, J. M^a (1988): «La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa», en VV AA, *La Investigación educativa y la intervención psicopedagógica (Serie Experiencias)*. Madrid: CNREE.
- Sancho Gil, J. M^a (1991): «La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica. Una historia contada desde dentro», en *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial del MEC/Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 107-126.
- Sancho Gil, J. M^a. (1989): «La investigación en la acción en el ámbito de la educación», en *Seminari de Recerca Educativa. Portar la recerca a classe. Perspectives en la investigació educativa*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 21-33.
- Sancho, J. M^a, Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: MEC-CIDE.
- Sanmartin, J. (1998): *Violencia, TV y cine*. Barcelona: Ariel, Colección Estudios sobre la Violencia.
- Santana, P. J. (1992): «¿Qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración?», en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla (documento policopiado).
- Santana, P. J. (1995): *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Universidad de La Laguna (tesis doctoral inédita).
- Santos, M. A. (1988): «Qué Organización Escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 172 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Santos, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos, M. A. (1992): «Cultura y poder en la Organización Escolar, Cultura escolar y desarrollo organizativo», en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Kronos.
- Santos, M. A. (1994a): «El estado la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*, 224 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Santos, M. A. (1994b): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1994c): «Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 115-139.
- Santos, M. A. (1995a): «Como en un espejo. Investigación sobre la participación en los consejos escolares de centro», en Varios, *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. Granada: Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Andalucía.
- Santos, M. A. (1995b): «Cultura profesional del docente», *Investigación en la Escuela*, 26, 37-47.
- Santos, M. A. (1995c): «El discurso crítico ascendente», *Cuadernos de Pedagogía*, 233 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Santos, M. A. (1997): *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.

- Sanz, F. (2001a): *Puntos de reflexión sobre la situación de la educación de personas adultas, Notas. Educación de personas adultas*. Madrid: Comunidad de Madrid, 7-12.
- Sanz, F. (2001b): «Presentación al número monográfico sobre la educación de las personas adultas», *Revista de Educación*. Madrid: MEC (texto inédito).
- Sanz, F. (2001c): «Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de educación para todos: de Jomtiem a Dakar», *Revista de Educación*. Madrid: MEC (texto inédito).
- Sarason, S. B. (1982): *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn y Bacon.
- Sarason, S. B. (1990): *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S. B. (1993): *The case for Change: Rethinking the Preparation of Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarasúa, A. (2001): «No basta con reformar el currículum», *Escuela Española*, 3477, 20-21.
- Sarramona, J. (2001): «Criterios pedagógicos para la formación de los estudiantes de Educación Secundaria» (mesa redonda), en Seminario, *La Formación de los estudiantes de educación Secundaria*. Sociedad Española de Pedagogía.
- Savater, F. (1997): Entrevista: «La razón optimista», *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 15.
- Savater, F. (1998): «El valor de educar y el papel del maestro en la sociedad actual», en Quintas Jornadas de Educación, *El valor de educar*. Alcorcón, Madrid: Ayuntamiento de Alcorcón, 17-44.
- Schlemenson, A. (1987): *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schmuck, R. A. (1971): «Developing teams of organizational specialists», en R. A. Schmuck y M. B. Miles (eds.), *Organization development in schools*. Palo Alto, Ca: National Press Books.
- Schmuck, R. A. (1981): «Process consultation and organization development», en M. J. Curtis y J. E. Zins (eds.), *The theory and practice of school consultation*. Springfield: Charles C. Thomas Pub, 38-44.
- Schmuck, R. A. (1982): «Organization development for the 1980s», en H. L. Gray (ed.), *The management of educational institutions: Theory, research and consultancy*. Sussex: The Falmer Press, 139-162.
- Schmuck, R. A. y Runkel, P. J. (1985): «Educational organizational development», en T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education, Vol. 6*. Oxford: Pergamon, 3711-3725. (Versión castellana: «Desarrollo de la organización educativa», en *Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 7*. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 4387-4402, 1989).
- Schmuck, R. A., Murray, D., Smith, M. A., Schwartz, M. y Runkel, M. (1975): *Consultation for innovative schools: OD for multiunit structure*. Eugene: University of Oregon Press.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J., Arends, J. M. y Arends, R. I. (1977): *The second handbook of OD in schools*. Palo Alto, Ca: Mayfield.
- Schütz, A. (1967): *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Schütz, A. (1974): *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1977): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwab, J. (1974): *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.

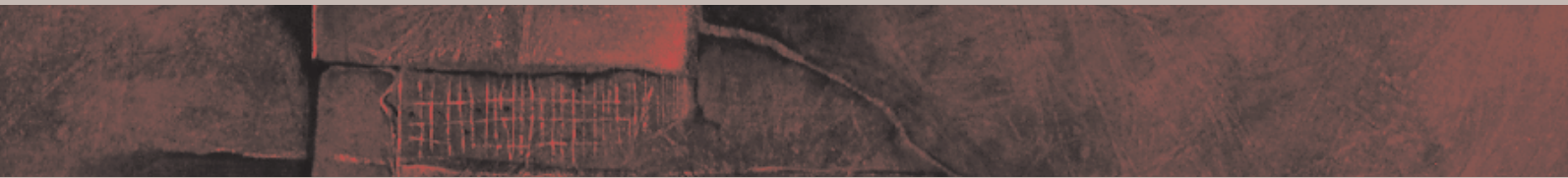
- Scribano, A. (2001): «Investigación Cualitativa y Textualidad. La interpretación como práctica sociológica», *Cinta de Moebio*, 11 [www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/11/frames 03.htm].
- Searle, J. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós-Básica.
- Searle, J. R. (1980): *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra (trabajo original publicado en 1969).
- Secretaría de la OMC (1995): Informe anual de la Organización Mundial del Comercio. Ginebra.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MEC (2000): *Balance provisional del debate de la ESO*, marzo [www.pntic.mec.es/web_debate.eso/index.html].
- Seminario de Orientadores (1999): *La respuesta educativa en centros problemáticos, con violencia. Análisis crítico desde la orientación educativa*. Madrid: Comunidad de Madrid (documento policopiado).
- Sergiovanni, T. J. (1994a): *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994b): «Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory», *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 214-226.
- Servicio de Gestión de Centros de Educación infantil, Primaria y especial (2002): Informe del grupo de discusión sobre el R.D. 732/1995, de 5 de mayo por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, y aportaciones para su posible modificación (documento interno).
- Simon, D. P. y Simon, H. A. (1978): «Individual differences in solving physics problems», en R. Siegler, *Children's thinking: what develops?* Hillsdale, N.: Erlbaum.
- Sironik, K. A. (1991): «Critical inquiry: A paradigm for praxis», en E. C. Short (ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: SUNY Press, 243-258.
- Sironik, K. A. (1994): «La escuela como el centro del cambio», en J. M. Escudero Muñoz y M^a T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 139-171.
- Skilbeck, M. (1982): *A core curriculum for de common school*. Londres: University of London Institute of Education.
- Slavin, R. E. (1996): *Education for all*. Exton, PA: Swets y Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R. E. (2000): «Éxito para todos: El estudio comparativo de las Reformas comprensivas en cinco países», en Jornadas, *Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Slavin, R. E. *Success for all. Center for Research on Effective Schooling*. Needham Heights, MA: John Hopkins University [www. successforall.net/].
- Smith, A. (1994): *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial (obra escrita en 1776).
- Smyth, J. (1989): «La Administración Educativa: Crítica al enfoque tradicional», en Bates et al., *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de València, 14-25.
- Smyth, J. (1991a): «Una pedagogía crítica en la práctica de aula», *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smyth, J. (1994): «Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar», en J. M. Escudero y M^a T. González, *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Smyth, J. (1994b): «La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas», *Revista de Educación*, n° 304, 61-80.
- Sola, M. (1999): «El análisis de las creencias del profesorado como requisito para el desarrollo profesional», en A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- Solà, P. (1984): «Foucault y la pedagogía», *Cuadernos de Pedagogía*, 119, soporte digitalizado en CD (1975-2000).
- Sole I Gallart, I. (1991): «Intervención psicopedagógica en instituciones educativas», en *Jornadas de Equipos Interdisciplinares de Sector y Orientadores en centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial (MEC)/ Consejería de Educación (CAM), 25-39.
- Sole, I. (1997): «La concepción constructivista y el asesoramiento en centros», *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Sole, I. y otros (coord.) (1997): *Asesoramiento psicopedagógico a los centros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Soler, F. (1999): *Mundialización, globalización y sistema capitalista*. Valencia: Departament de Filosofia, Universitat de València [solerf@uv.es].
- Soler, P. (2000): «Claves para reducir el fracaso escolar», en A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Sotelo, I. (1996): «Lo estatal, lo público y lo privado», *Cuadernos de Pedagogía*, 248 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Souto, J. A. (1990): «La opinión de los grupos parlamentarios», *Cuadernos de Pedagogía*, 184 [www.cuadernosdepedagogia.com].
- Sparkes, A. C. (1990): «Power, domination and resistance in the process of teacher-initiated innovation», *Research Papers in Education*, 5 (2), 153-178.
- Stake, R. E. (1998): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984b): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990): «Conducción, Análisis y Presentación del Estudio de Casos en la investigación educativa y evaluación», en J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 69-85.
- Stenhouse, L. (1991): «Métodos de estudio de casos», en T. Husen y T. N. Poslethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives, 3911-3916.
- Stiglitz, J. (2001): «Cambiar las prioridades», *El País* (11/10) [www.elpais.es]
- Stokking, K. (1989): «Dissemination and implementation of educational innovations», en R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (eds.) (1989), *Dissemination reconsidered: the demands of implementation*. Leuven: ACCO, 31-43.
- Stoll, L. (2000): «Incrementando las capacidades del alumno desde dentro y desde fuera: Condiciones para una enseñanza de calidad para todos», en *Cambios pedagógicos y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España (escucha presencial).
- Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Cambiando nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Stufflebeam, D. L. y Shikfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sykes, G. y Elmore, R. E. (1989): «Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools», en J. Hannaway y Crownsom (eds.), *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association)*. Londres: Falmer Press, 77-94.
- Tadeu da Silva, T. (1997): «El proyecto educativo moderno: ¿Identidad terminal?», en A. Veiga Nieto (ed.): *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

- Taibo, C. (2001): «Crítica al Globalismo», en mesa redonda, *Globalismo y globalofilia, pros y contras de la globalización*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Cursos de Verano.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós-Studio. Básica.
- Taylor, D. y Teddley, C. (1992): «Restructuring end the classroom: A View from a reform district». Documento presentado en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Tedesco, C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tomás de Almedia, A. M., Alte Da Veiga, M. F. y Pinto Rocha, M. C. (1998): «Portugal - Promoción de aptitudes sociales y políticas contra la violencia (basadas en la escuela)», en Conferencia de la Comisión Europea (DG XXII) de Violencia en la Escuela, *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la Escuela: Posters*. Bruselas: Comisión Europea.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- Torre, J. M. (1983): «José María Maravall, ministro de Educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 97 [www.cuadernosdepedagogia.com]
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (2000): *¿Qué paso en el foro mundial de la educación?* Dakar, Senegal, 26-28 abril [www.fronesis.org/rmtorres.htm].
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Touraine, A. (1999): *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Toussaint, E. (1999): *Fracaso de las políticas neoliberales y nueva crisis de la deuda* [www.users.skynet.be/cadtm], y en Tribunal Da Dívida Externa [www.jubileu2000.org.br].
- Trepas, C. A (2000): «La historia de nunca acabar», *La Vanguardia* (02/07).
- Trianes, M. V. (2000): *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1998): *Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención*. Descripción del desarrollo de un Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula, coordinado por la Universidad de Málaga. Málaga.
- Trilla, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Tusell, J. (2000): «Un grito de alarma con fundamento», *La Vanguardia* (02/07).
- Tyack, D. (1990): «Restructuring in historical perpspective: tinkering toward utopia», *Teacher College Record*, 92 (2), 170-191.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994): «The grammar of schooling», *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-480.
- Tyler, R. W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1987): *Aprender a ser*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París: UNESCO-Santillana.
- UNESCO (1999): *La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción*. Santo Domingo: ORCYT-Montevideo, OEI.
- Uranga, M. (1993): *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. Gernika Gogoratuz: Gernika-Lumo [www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacion.htm].
- Ureña, E. M. (1978): *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Tecnos.

- Uruñuela, P. y Domínguez, J. (1998): «Conceptos de calidad y eficacia en la Escuela Pública», en *Jornadas en torno a la Escuela Pública*. Getafe, Madrid (documento policopiado).
- Vallace, M. (2000): «Integrating Cultural and Political Perspectives: The Case School Restructuring in England», *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, 4, 608-632.
- Vallés, A. (1994): *Habilidades sociales. Cuadernos para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.
- Vallespín, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
- Van Den Berg, R. M., Hameyer, U. y Stokking, K. (1989): *Dissemination Reconsidered. The Demands of Implementation*. Leuven: ACCO.
- Van Velzen, W. G. et al. (1985): *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO.
- Vargas J. (1999): «Comunidades de aprendizaje», en *I Jornadas en el Parc Científic, Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona.
- Vázquez Montalbán, M. (2001): «Prólogo», en S. George, *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón, 7-11.
- Veenman, S. (1984): «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research*, 51 (2), 143-178.
- Verloop, N. (1992): «Un sistema de apoyo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades», *Aula de Innovación Educativa*, 4-5, 93-98.
- Vicente, M. (1997): «El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan», *Conceptos de Educación*, 2, 103-121.
- Vieira, M. Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): «Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula», en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton.
- Vilar, S. (1997): «La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios». Barcelona: Kairós.
- Villalain, P. (1998): «Despropósitos del debate», *Escuela Española*, 3349, 17-18.
- Villanueva, R. (1999): *Enséñame a convivir maestro/a*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC OO.
- Villar, L. M. (1988): *Conocimiento, ciencias y teorías de los profesores*. Alicante: Maribel.
- Villar, L. M. (1992): «Teorías implícitas de los profesores sobre el cambio educativo», en ponencia presentada al VII Congreso de la Asociación Internacional para la investigación de la personalidad del docente. Salamanca, abril.
- Villar, L. M. (coord.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- Viñao, A. (1997): «Las instituciones y las culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: Tradiciones y cambios», en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, 14-24.
- Viñao, A. (1998): «Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades», en *Cuadernos de Pedagogía* 270, 75-80.
- Virilio, P. (1997): *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1982): *Obras Escogidas, II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Walker, D. F. (1971): «A naturalistic model for curriculum development», *School Review*, noviembre, 51-65.
- Walker, R. (1983): «La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos», en W. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Wallace, M. (2000): «Integrating Cultural and Political Perspectives: The Case of School Restructuring in England», *Educational Administration Quarterly*, 4 (36), 608-632.
- Weber, M. (1992): *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (v. o. 1922).
- Wertsch, J. V. (1989): «Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta», *Infancia y Aprendizaje*, 47, 2-22.
- West, J. F. e Idol, L. (1987): «School Consultation: An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research», *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 387-408.
- Westheimer, J. (1999): «Communities and consequences: An Inquiry into ideology and practice in teachers' professional Work», *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 71-105.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993): «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», *Educational research*, 35, 3-25.
- Willis, P. (1975): «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1994): «Aprendiendo a trabajar y La metamorfosis de mercancías culturales», en Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*; (1990): *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-Educador.
- Woods, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. Temas de educación.
- Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Yuste, A. (1994): «Sociedad de la información y darwinismo social», en Congreso internacional, en Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Fundació Bosch I Gimpera.
- Zapatero, J. L. (2001): *Discurso de para la redefinición ideológica del PSOE*, pronunciado el 2 de julio de 2001 [www.elpais.es/temas.html].



ISBN 84-369-4166-7



9 788436 941661