

El asesoramiento escolar en sociedades complejas¹

The school advice in complex societies

Rodrigo Juan **García Gómez**

Gabinete Técnico del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid)

Correo electrónico: rgarci6@platea.pntic.mec.es

Resumen:

Existe bastante inquietud acerca del escaso calado y la limitada sostenibilidad de muchas propuestas de innovación, a pesar de haber sido consideradas valiosas y de haber contado con un acertado apoyo asesor. Encontrar una explicación a estas circunstancias exige *investigación, reflexión y diálogo colectivo*. De la *investigación* recogemos, en el presente trabajo, algunas conclusiones; de la propia *práctica reflexiva* del autor aportamos determinadas evidencias, y del diálogo colectivo un validado conocimiento relevante. Partimos de una concepción poliédrica y en red de las condiciones que hacen posible la innovación educativa, y de una noción de asesoramiento caracterizada, entre otros, por los siguientes rasgos: su compromiso con el análisis crítico del orden social dominante, la comprensión de las percepciones manifestadas por los agentes educativos implicados, la promoción de '*prácticas discursivas*', la reflexión sobre lo que sucede en el aula, la colaboración con las comunidades educativas en la construcción colegiada de referencias de identidad...

Palabras clave: Asesoramiento y mejora escolar, complejidad y cambio en educación, organizaciones escolares, desarrollo profesional docente.

Abstract:

There is a great concern about the low impact and the modest sustainability of many innovation proposals, although they were valuable and they got an adequate support. Finding an explanation to these circumstances requires *research, reflection and collective dialogue*. In the present document we bring together several conclusions out of the available *research*; we collect some evidences that come from the author's own *reflexive practice*; from the *collective dialogue* we gather a validated and relevant knowledge. We take as a reference a complex concept about the conditions that make possible the educational innovation. Our point of view about school Consultancy is identified

by several features: the commitment to the critical analysis of the dominant social order, the understanding of the perceptions expressed by the involved educational actors, the promotion of '*discursive practices*', the reflection about what happens in the classroom, the cooperation with the educational communities in the construction of collegiate identity references...

Key words: Consultancy and school improvement, complexity and change in education, school organizations, teachers' professional development.

* * * * *

Que no, que no,
que el pensamiento no puede tomar asiento,
que el pensamiento es estar siempre de paso,
de paso, de paso... (Luís Eduardo Aute)²

(...) puestos a escoger, soy partidario de las voces de la calle más que del diccionario. Me privan más los barrios que el centro de la ciudad y los artesanos más que la factoría, la razón que la fuerza, el instinto que la urbanidad y un sioux más que el Séptimo de Caballería.

Prefiero los caminos a las fronteras y una mariposa al Rockefeller Center y el farero de Capdepera al vigía de Occidente.

Prefiero querer a poder, palpar a pisar, ganar a perder, besar a reñir, bailar a desfilarse y disfrutar a medir.

Prefiero volar a correr, hacer a pensar, amar a querer, tomar a pedir.
Antes que nada soy partidario de vivir. (Joan Manuel Serrat, 1990)³

La presente contribución se elabora en un momento social y político de connivencia aparentemente paradójica entre el discurso de la incertidumbre y la arenga reivindicativa de antiguas creencias y pasadas certezas⁴. En esta encrucijada optamos por la incertidumbre en el desarrollo cotidiano de nuestra tarea asesora y por la certeza en el destino pretendido (la construcción de sociedades más justas) y en el método de trabajo (la indagación crítica).

Somos de la opinión de que *"el verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped. Ello no significa*

² Enunciado que forma parte de la letra de la canción '*De Paso*', de Luís Eduardo Aute.

³ Parte del texto de la letra compuesta por Joan Manuel Serrat, en 1990, para la canción "*Cada Loco con su Tema*"

⁴ A este respecto, aunque en este caso refiriéndose a la aparente discrepancia entre los discursos políticos, Daniel Innerarity afirma: *"... pese a lo que parecen sugerir las confrontaciones escenificadas, la política ha entrado plenamente en un horizonte postheroico, en el que hay más acuerdo y menos alternativas de lo que parece; tantas limitaciones para la acción política que la figura del héroe (en sus diversos formatos: el que sabe, el experto, el que decide, el líder exclusivo, el que asume la responsabilidad, el que unifica o polariza...) ha sido o debe ser cuando antes amortizada. Puede ser que esto no guste demasiado a algunos, que desconcierte o provoque inseguridad a otros. En cualquier caso, conviene que nos vayamos acostumbrando a este declinar de la épica como recurso legitimador o de movilización"*. (Innerarity, 2007: 29)

deshacerse de ciertas estrategias que te ayudan a economizar tu trabajo, sino de las ideas que te has formado respecto de los diversos casos. Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacerse como la primera vez” (Manenti: 2002, 173-174).

Esta posición nos obliga a la utilización de procedimientos analíticos de valoración y de acción respetuosos con las reglas del conocimiento dialógico y con su pretensión de búsqueda de la verdad⁵. Nos alejamos, por tanto, de cualquier intento de suplantar la capacidad de elaboración colectiva del profesorado por el despliegue interesado de programas y materiales ‘infalibles’ que ‘venden éxito’ y prometen una eficiente reparación de la maltrecha calidad de nuestro sistema escolar. La investigación y la experiencia recogida acerca del desarrollo de este tipo de iniciativas informan de su contribución a todo lo contrario, haciendo que el docente renuncie a las coordenadas profesionales de emancipación, autonomía y justicia.

A lo largo de un periodo de treinta años de investigación sobre cambio escolar, se han producido diversos intentos de promover cambios en la educación... La primera, a mediados de los años sesenta, fue el énfasis en la adopción de materiales didácticos. A ambos lados del Atlántico, el movimiento para la reforma de los currículos pretendía tener un impacto importante en los resultados de los alumnos mediante la producción y difusión de material didáctico que sirviera de ejemplo. Aunque este material, creado por equipos de profesores universitarios y psicólogos, era en su mayoría de gran calidad, su influencia en la enseñanza apenas fue apreciable. A la luz de los conocimientos actuales, la razón de este fracaso es evidente; no se incluía a los profesores en el proceso de producción, y la formación que acompañaba al nuevo currículo era a menudo superficial y rudimentaria. Los profesores se limitaban a tomar lo que consideraban más útil y lo incorporaban a su propio método de enseñanza. La innovación en el currículo fue, por consiguiente, alterada. (Bolívar: 2007, 31).

A pesar de lo expuesto, es conocida la aparición en el mercado editorial, entre los ‘Lobbies’ de formadores, en el colectivo de ‘gurus’ de los ‘mass media’... de un extenso muestrario de ‘mágicas’ elaboraciones teóricas y prácticas que, presentadas como ‘novedades irresistibles’, niegan en su

⁵ Las reglas del conocimiento dialógico, a la que aludimos en el texto, nos permiten regular el modo de alcanzar el acuerdo en una organización sobre la base de la validez intersubjetivamente ética de lo argumentado, evitando 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” pretendidamente objetivo. Esta referencia teórica nos permite explicar y profundizar en la racionalidad y 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.

desarrollo la complejidad de los cambios en educación. Estas formulaciones, pensadas para un consumo poco reflexivo, han irrumpido en nuestro panorama educativo, confundiendo a los profesionales de la enseñanza, prometiéndoles 'sencillez' donde ofrecen 'simpleza' y abordando las cuestiones complejas como si se tratase de una mera concatenación de elementos triviales. Muchos son los asesores y administradores que recurren a algunas de estas ocurrencias, tranquilizadoras en un primer momento, pero rudimentarias en su gestión y aventuradas en sus consecuencias.

En nuestra realidad social, político-administrativa y educativa podemos encontrar abundantes manifestaciones de lo que acabamos de exponer; basta recordar algunas de las recientemente expuestas por las llamadas 'voces expertas', consideradas por muchos como auténticos oráculos de la razón, y que forman parte de nuestro elenco cultural-mediático más costumbrista. Todos sus enunciados aparecen fundamentados en un genérico 'sentido común' y nos ofrecen soluciones de una obviedad burda. De esta manera argumentan determinadas decisiones más o menos ingeniosas, presentadas como bebedizo mágico, que podrían funcionar si todo fuese simple, pero que son banales en una realidad especialmente compleja; nos referimos, por ejemplo, a proclamas tan actuales como la defensa de algunas fórmulas de *segregación curricular y organizativa* para mejorar los resultados académicos o la defensa de la *competitividad entre centros* como forma de elevar los niveles de excelencia del alumnado⁶, o aquellas otras que insisten, por ejemplo, en la *separación entre chicos y chicas* como medio de evitar distracciones innecesarias en nuestros jóvenes y que las alumnas no pierdan aquella excelencia en el nivel académico que por su condición femenina les corresponde, o las que insisten en la 'conveniente' asignación *rígida de funciones y tareas, de asignaturas y de roles profesionales...*, reclamando *Instrucciones* a las administraciones para que *especifiquen y regulen las prácticas pedagógicas de aula*⁷.

⁶ "Hay supuestos en el movimiento del rendimiento de cuentas demasiado simples, cuando no ingenuos: como consecuencia de los resultados (y publicidad) de las evaluaciones, los diferentes actores concernidos (por las sanciones o incentivos consiguientes) necesariamente se esforzarán por mejorar. Pero hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de centros y profesores mediante tests provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. Aquellos centros que se encuentran fracasados difícilmente van a encontrar un incentivo en ver reflejada su situación en los últimos lugares y, en los restantes, si no hay creados procesos previos de análisis y revisión, escasa incidencia van a tener las evaluaciones externas para su mejora. Como muestra Hargreaves (2003, p. 100), al describir casos de escuelas (Nueva York, Ontario) sometidas a la reforma basada en estándares, en la vida de los centros éstos han degenerado en una estandarización, que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros situados en zonas marginales: 'es irrelevante para las escuelas que obtienen mejores resultados, a la vez que aumenta la exclusión de aquellos centros y estudiantes que obtienen peores resultados, que encuentran los estándares desesperadamente fuera de su alcance'". (Bolívar, 2005: 870)

⁷ Como ilustración de lo que decimos invitamos al lector a la consulta de las *Instrucciones de 24 de octubre de 2005, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la mejora del aprendizaje de la ortografía, de la comprensión lectora y de las*

Ninguna de estas 'voces expertas' otorga relevancia, sin embargo, a los estudios e investigaciones disponibles sobre la complejidad que entraña el desarrollo de procesos de innovación, cambio y reforma en educación. Las conclusiones de dichos estudios nos facilitan conocimiento relevante, por ejemplo, sobre el papel que desempeñan las tradiciones culturales y profesionales de los docentes en los cambios de estilos de enseñanza (Hargreaves, 1996; Hopkins y Reynolds, 2001; Fullan, 2002a, 2002b; Sarason, 2003 y Bolívar, 2005; entre otros) o sobre modos de ejercer el poder y la capacidad de influencia por determinados grupos y "*lógicas de acción*" en las organizaciones escolares, con el fin de oponerse o apoyar una determinada innovación de la práctica docente (Ball, 1989; Bacharach & Mundell, 1993; Bardisa, 1997; González, 1998; Blase, 2001; Bernal, 2004 y García, 2006; entre otros)⁸.

matemáticas en educación primaria durante el curso 2005-2006. Texto completo en: www.educa.madrid.org/binary/241/InstruccViceconsej_plan_destrezas.pdf (24 octubre 2007).

⁸ A este respecto disponemos, además, de una serie de trabajos que facilitan claves para la comprensión de las escuelas como organizaciones fruto de la construcción mediatizada de sus agentes, rescatando el protagonismo del profesorado, como miembro de diversos grupos de presión con "*lógicas de acción*" institucionales. Son claros exponentes, al respecto, los análisis e investigaciones descriptivas de Hoyle (1986, 1988), Ball (1989), Blase (1991), y Blase y Anderson (1995) que ofrecen evidencias novedosas, por otra parte características de una concepción postmoderna, sobre el planteamiento interesado de la conducta de los profesionales de la educación en torno a lo que Habermas (1988) llama los actos con "*pretensiones de poder*". A raíz de la interpretación política de las conductas de los profesionales de las escuelas, se confirma la vigencia de una corriente que arranca con fuerza en educación y que ha adoptado el nombre de "*micropolítica de lo escolar*". En nuestro país ha tenido significativa repercusión en trabajos de investigación cualitativa como los de Santos Guerra (1992, 1994, 1995 y 1997), San Fabián (1996); Jares (1993 y 1997); Bardisa (1995), etc.

"En términos generales, puede decirse que las perspectivas micropolíticas (...) focalizan su atención en los procesos políticos dentro de la organización (conflictos, negociaciones, luchas de interés, control...) comparten una imagen o visión de escuela como entidad política, más que como una organización racional". (González, 1998:216-217)

Las aportaciones de este campo de análisis de las organizaciones permiten realzar el papel de los profesionales de los centros en la construcción de las rutinas de funcionamiento y en el desarrollo de estrategias de "influencia" para promover o resistir los cambios. Estos trabajos nos ofrecen muestras de la conformación de auténticos grupos de presión intrainstitucionales con conceptos, intereses y prácticas de defensa específicos y distintos entre sí en el seno de la vida de las escuelas (Bacharach y Mundell, 1993, utilizan el concepto de "*lógicas de acción*" para referirse a esta realidad negociada de intereses entre los distintos grupos que conforman la escuela). Estos estudios han contribuido, por tanto, a la necesaria explicación compleja de los cambios en educación, permitiendo la elaboración de teoría y práctica sobre su liderazgo.

La aparente racionalidad de las pretendidas propuestas expertas no resiste un mínimo análisis riguroso; su formulación manifiesta, entre otras debilidades, la reiteración de soluciones diseñadas para un contexto socio-cultural, político-administrativo y económico-financiero diferente; pretenden organizar lo que, por otra parte, se jactan de desconocer y se muestran ideológicamente descontextualizadas, cuando es sobradamente conocido, que cualquier medida formulada de manera enclaustrada en sí misma, filosóficamente descarnada y enflaquecida no deja de ser una anécdota sin sentido y, en muchas ocasiones, una falsificación de la realidad. Estas lógicas hacen muy frágil la viabilidad de cualquier reforma escolar.

A la luz de todo lo anterior, consideramos que el desarrollo y sostenibilidad de prácticas innovadoras no puede, ni debe, estar en manos de unos pocos, ni ser alcanzada por el despliegue de un conjunto de técnicas más o menos compactadas y 'simples'. El cambio escolar necesita formar parte de un proyecto común, de 'todos', construido a base de diálogo, compromiso e investigación intersubjetivamente validada. La innovación, siendo posible, es algo lo suficientemente complejo como para que recelemos de aquellas *soluciones lineales*, que desde una determinada literatura especializada y desde el discurso de algunos responsables de las administraciones educativas se siguen proclamando.

A este respecto, Edgar Morin nos ofrece una perspectiva que compartimos y sobre la que gravita nuestra posición profesional:

"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". (Morin 1995:1)

Nuestra experiencia asesora nos ha ido mostrando los intrincados caminos por los que esta complejidad atraviesa la realidad de las organizaciones. Subsiste un entramado de innumerables elementos interrelacionados a los que es necesario prestar atención para entender lo que está ocurriendo en un momento determinado en un grupo humano, dentro de una organización educativa; más aún, como hemos dicho anteriormente, suele ser necesario mantener una actitud abierta, alejada de certezas, que nos haga sensibles a otras cuestiones no suficientemente identificadas y que, en un contexto concreto, pueden estar ejerciendo una importante incidencia.

Como hemos escrito al comienzo de este artículo "puestos a escoger, soy partidario de las voces de la calle más que del diccionario. Me privan más los barrios que el centro de la ciudad y los artesanos más que la factoría, la razón que la fuerza, el instinto que la urbanidad y un sioux más que el Séptimo de Caballería...".

Esta convicción es la que proporciona sentido a los argumentos que exponemos a continuación sobre el propósito y el desarrollo que debe incorporar la práctica asesora y la promoción de innovaciones éticas en el seno de las instituciones educativas.

Queremos añadir, también, que el contenido de nuestras explicaciones se nutre en gran parte de las conclusiones obtenidas en el desarrollo de una investigación recientemente publicada (García, 2006)⁹ y que tuvimos la oportunidad de llevar a cabo sobre los comportamientos profesionales y organizativos manifestados en un proceso de asesoramiento a un centro que pretendía abordar una problemática institucional de mejora de su convivencia.

A continuación ofrecemos, a modo de *consideraciones*, algunas de estas argumentaciones y explicaciones sobre la complejidad de los procesos de innovación educativa y la necesaria vigilancia crítica que debemos incorporar al desarrollo de la tarea asesora. Nuestra intención es someter dichas consideraciones a la validación del lector y poder continuar construyendo juntos más y mejor conocimiento¹⁰.

1. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. UNA ACTIVIDAD COMPLEJA

Una concepción global y analítica de los procesos implicados en cualquier innovación educativa, nos llevaría forzosamente a componer una visión más real, poliédrica y en 'red' sobre las condiciones que la hacen posible.

Como tuvimos la ocasión de poner de manifiesto (García, 2006), se evidencia en el '*mundo de la vida*'¹¹ de las organizaciones educativas, una fuerte

⁹ En el 2006 se publica por el CIDE (MEC) un estudio de caso que recoge nuestro trabajo de asesoramiento y de indagación cualitativa desarrollado durante más de cinco años, analizando una serie de 'incidentes críticos' seleccionados a partir de la observación sistemática del 'mundo de la vida' de una Institución educativa, a los que unimos el estudio de las aportaciones de varios 'grupos de discusión de asesores'. (García Gómez, Rodrigo J. (2006): *Innovación, cultura y poder en las Instituciones educativas*. Madrid: MEC. CIDE). Esta investigación pretendía teorizar sobre la complejidad de los procesos de cambio en educación y su asesoramiento. Los resultados obtenidos, las consideraciones que ofrece y las conclusiones a las que se llegan nutren en gran medida los argumentos que se facilitan en este documento.

Texto completo en:
www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col171/col171pc.pdf/ y
en: www.nodo50.org/movicaliedu/innovacionculturyapoder.pdf (24 octubre 2007).

¹⁰ Agradecería cualquier aportación al respecto en la siguiente dirección de correo electrónico: rgarci6@platea.pntic.mec.es. Si se prefiere la participación en un foro al respecto, puede utilizarse el que se ha iniciado en la página web de *Innova (educadores en red)* con la siguiente dirección de Internet: <http://innova.usal.es/claroline/phpbb/viewtopic.php?cidReq=CL5b72&gidReq=&topic=2&forum=2&0>

¹¹ Los conceptos de '*mundo de la vida*' y '*colonización sistémica*' a los que hacemos referencia, forman parte del conjunto de aportaciones que nos ofrece la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas y que utilizamos, en su día, como nociones fundamentales de nuestra investigación. La razón de ese protagonismo estriba en la coherencia de dichas contribuciones con nuestra posición sobre la 'construcción democrática del conocimiento', enfoque teórico-práctico en el que nos apoyamos para desplegar nuestra práctica asesora.

presencia de los valores y prácticas vigentes en los *subsistemas económico-financiero, político-administrativo y socio-cultural*. Esta '*colonización sistémica*' puede identificarse por la presencia reinterpretada, dentro de las organizaciones escolares, de una serie de conceptos, creencias y prácticas referidas, entre otros temas, a qué es o no innovación; qué se espera del desarrollo de una tarea asesora; qué se entiende por práctica administrativa, por ejercicio de la docencia y desempeño de las tareas de gestión educativa; cómo se concibe y legitima el uso del 'poder' en las relaciones que se mantienen dentro de las organizaciones escolares; cómo incorporar las decisiones político-administrativas que conllevan las reformas escolares; cuáles son y cómo reflejar en el proceso de enseñanza y aprendizaje los valores y prácticas sociales, económicas y culturas dominantes; cómo responder desde las habilidades organizativas y docentes a los problemas emergentes que acaparan, en cada momento, las preocupaciones de los profesionales de la enseñanza...

Igualmente, tuvimos la oportunidad de mostrar otras evidencias (García, 2006) sobre la posibilidad y capacidad que muestran las personas y los grupos en las organizaciones educativas de *reinterpretar* las anteriores conceptos, creencias y prácticas, elaborando una apropiación específica de los mismos en el desarrollo de nuevas actuaciones. 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, pudimos observar, en algunos episodios del relato del '*mundo de la vida*' de la institución educativa

El concepto de '*mundo de la vida*' hace referencia al escenario, con todo un complejo conglomerado de ingredientes, en donde alcanzan sentido propio los actos sociales. Este concepto se relaciona, por tanto, con ese conjunto de convicciones, más o menos manifiestas aunque compartidas por un grupo, que sin ser sometidas a diálogo colectivo, son asumidas como referentes ideológicos y prácticos no debatidos.

El '*mundo de la vida*' acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas y supone un contrapeso conservador (a modo de referencia de valor) ante el riesgo de disenso y dispersión que supone todo proceso de entendimiento (al fin y al cabo, en esto consiste cualquier propuesta o práctica innovadora). En la acción comunicativa, los agentes —según Habermas (1988, Vol I: 104 y 105) — sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a cualquier pretensión de validez de una nueva idea, práctica... susceptible de crítica. De ahí la enorme relevancia explicativa que para el cambio educativo, posee el estudio de ese conglomerado de ingredientes ideológicos, emocionales, comportamentales... que conforman el '*mundo de la vida*' de cada institución educativa.

Por otra parte, el concepto de '*colonización sistémica*' hace referencia a las distintas formas de influencia que ejercen los subsistemas sociales y los propiamente escolares sobre ese '*mundo de la vida*' de las instituciones.

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

investigada, el restablecimiento del diálogo y del pensamiento sobre temas que afectaban al núcleo más significativo de lo que estaba ocurriendo en el centro y a sus soluciones reales y éticamente adecuadas. En algunos episodios aparecían indicios de actos de habla de tipo *ilocucionario*, es decir, de búsqueda de la verdad. Seguían estando presentes intereses individuales pero pudimos apreciar la aparición de un interés por lo colectivo basado en el diálogo y el consenso, que se aproximaba al concepto de acción comunicativa. (García, 2006: 453-455)

Todas las evidencias encontradas acerca de la acción colonizadora que ejercen los subsistemas sociales sobre las escuelas, así como, de su capacidad de réplica y reinterpretación se encuentran fuertemente interconectadas formando una *red compleja* de contenidos y relaciones con significados específicos, que ilustra la complejidad de los procesos de cambio e innovación educativa y la dificultad del desarrollo de la tarea asesora.

Esta posición teórica requiere la elaboración de un modelo complejo de red multifactorial, poliédrica e intrínsecamente ponderada, acerca de las condiciones que son necesarias para posibilitar innovaciones y su asesoramiento.

Este modelo incorpora como rasgo específico la circunstancia de que su capacidad explicativa no reside tanto en la riqueza y pluralidad de sus componentes (prácticas y valores sociales hegemónicos, decisiones políticas y administrativas burocráticas, condiciones económicas y financieras de desarrollo, problemas emergentes de los sistemas escolares...) sino en la calidad, el tipo y la fortaleza de sus multiconexiones y autocondicionantes. Los componentes (nodos) de esta *red* de explicación de los procesos de innovación educativa y de su asesoramiento se refuerzan y debilitan mutuamente, como es propio de los sistemas en relación, abriéndose un horizonte multidisciplinariamente prometedor y forzosamente complejo sobre el cambio en educación.

Desde esta perspectiva tal y como venimos reiterando, los enfoques y análisis que reducen la innovación educativa al desarrollo de un único elemento, técnica o grupo de técnicas, no sólo condenan al fracaso cualquier iniciativa de cambio que se propongan sino que inoculan en las organizaciones un cierto recelo e incluso rechazo abierto a cualquier otra actuación de mejora.

La construcción de teoría sobre innovación educativa y su asesoramiento necesita, por tanto, definirse por la complejidad en su capacidad para entender e integrar los contextos próximos y las decisiones adoptadas desde los microsistemas y por la investigación dialógica en la que se sustenta. Estas necesidades abren nuevos caminos de construcción teórica y práctica, permitiendo el análisis de sus propios referentes y desarrollos y la elaboración de una identidad profundamente ética, conseguir una 'buena educación' para *todos*.

Para lograrlo, necesita no cerrarse en sí misma y conectar con teorías sociales y políticas más amplias, de forma que la educación, la innovación y la mejora moral de la condición humana sean grandes cuestiones implicadas

mutuamente que, afectando al desarrollo de las nuevas sociedades, se configuren como objetos de pronunciamiento colectivo.

Traemos, en este momento, otra consideración de Morin (1995:1) que nos parece singularmente 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 este documento siempre consideró, y su práctica asesora se lo ponía diariamente delante de los ojos, que la explicación de las dificultades encontradas en el apoyo a los procesos de innovación y mejora, residían en la complejidad del hecho institucional de educar y en la dificultad de aunar voluntades.

A partir de este momento y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores podríamos caer en la osadía de considerar que ya disponemos de un cierto conocimiento que, a modo de 'salvoconducto', nos permita transitar por los territorios de la innovación. Nada más lejos, nos encontramos en un terreno movedizo en el que los caminos se entrecruzan. Si bien es verdad que contamos con algunas referencias deducidas de lo que hemos argumentado, como las relacionadas con la convicción de que el camino hacia la mejora educativa se afianza en la validación intersubjetiva de cualquier acción y en la urgente necesidad de desenmascarar el binomio estratégico saber-poder tan dañino y profusamente apoyado por un hegemónico contingente de 'expertos' del mundo de la cultura, la economía y la política. Otras referencias serán objeto de tratamiento específico en el siguiente apartado.

2. EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN. LA CRISTALIZACIÓN DE UNA NUEVA PRÁCTICA IDENTITARIA

Continuando con nuestra argumentación sobre la complejidad del cambio y la innovación educativa, recogiendo algunas evidencias de nuestra práctica asesora sometidas a reflexión y validación (García, 2006) y tratando de avanzar en el conocimiento de la tarea asesora y en el sentido de su desarrollo, aportamos a partir de este momento una serie de referencias.

2.1. Para que la escuela pueda hacer su aportación a la sociedad, contribuir a mayores niveles de justicia, necesita adoptar como fundamento de sus prácticas el análisis reflexivo y dialogado del orden social dominante.

La tarea asesora —como cualquier otra actividad— se desarrolla siempre en una u otra dimensión, dependiendo de cual sea la forma en que los profesionales que la ejercen conciben su función y, en este caso, también el cometido de las escuelas.

Siendo coherentes con una concepción ética de innovación educativa,

consideramos el sistema escolar una construcción social, que adquiere sentido pleno si consigue superar las prácticas de control “científico-burocráticas”¹² y el interesado entendimiento corporativo de sus profesionales. Poniendo de manifiesto, para ello, una cierta capacidad de reconstruir sus rutinas en el seno de acciones conjuntas de emancipación y transformación, de incorporar una determinada actitud y práctica reflexiva para trabajar con la raíz de los problemas y de mostrar su deseo de actuar de otra manera con el propósito de cambiar determinados aspectos de la realidad.

Coherentemente con la anterior, la acción asesora debe colaborar con el desarrollo de un modelo organizativo y de funcionamiento ético de la escuela y para ello necesita integrar, el conocimiento objetivo y la comprensión hermenéutica de la realidad, en un modo de trabajo regido por las reglas de “acción comunicativa”¹³. 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 que conducen al éxito de una de las posiciones —la que tiene más poder— en acciones comunicativas dirigidas a la búsqueda y desarrollo consensuado de soluciones éticas.

Por tanto uno de los propósitos de la actuación asesora en las organizaciones educativas tendrá que ser *desenmascarar colegiadamente las justificaciones expresadas sobre la racionalidad y las ideologías utilizadas para sustentar las aparentes regularidades, en muchas ocasiones injustas, de la vida social en general y de las escuelas en particular*. Sólo de esta forma las Instituciones educativas se encuentran en condiciones de elaborar y desplegar acciones colegiadas de transformación ética de la realidad. Esta es una tarea que, sin embargo, no suele formar parte del repertorio habitual de actuaciones de los profesionales del asesoramiento, ocupados frecuentemente en los aspectos más ‘técnicos’ de las innovaciones.

Desde nuestra perspectiva consideramos que ha llegado el momento de desmontar los aspectos más superficiales —de formato— de los cambios y

¹² 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.

¹³ Para Habermas (1988) 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.

trabajar mucho más los contenidos sustanciales que, a nuestro juicio, son los de contribuir, desde una análisis contextual y crítico, a la construcción de una cultura democrática en una escuela que es de *'todos y para todos'*, desmontando el encubrimiento técnico de pretensión productiva que fundamentan las ficciones organizativas en las que se sustenta el funcionamiento de nuestras escuelas.

2.2. Para poder trabajar de forma significativa con un centro educativo, es imprescindible aprender antes a percibir a 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 que ella se percibe a sí misma.

El aprendizaje es una característica de cualquier sistema complejo — como es el caso de las organizaciones escolares— y es lo que permite afrontar la complejidad inherente de su entorno y de 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, de su modo de construirse día a día.

El desarrollo planificado de innovaciones en los centros —objeto de preocupación de las administraciones y asesores— suele ser deudor de un modo de trabajo impuesto, de una cierta *'colaboración decretada'*. El hecho de que sea impuesta hace imposible, de hecho, que esa colaboración responda a intenciones genuinas. Este planteamiento, deducido de una gestión *'gerencial'* del cambio, infravalora las otras formas culturales de trabajo de los profesionales de los centros, situando el trabajo asesor en 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 de aprendizaje como organizaciones.

2.3. Pocas cosas parecen tan incuestionables como que el camino de la innovación educativa se construye con una "práctica discursiva"

Estamos seguros de algo, y es que el camino hacia la transformación se construye sobre la base de una *"práctica discursiva"*, que legitima la actuación asesora por el uso del diálogo frente al uso y abuso de la *"razón técnica"* y la imposición *"experta"*. 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 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 a las escuelas como comunidades dialógicas, es decir, conformadas por individuos que participan y se reconocen mutuamente. Esto únicamente se consigue con el afianzamiento de la práctica cotidiana del diálogo sobre discursos prácticos y 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 sus profesionales.

Las escuelas van a encontrarse cada vez más insertas en estas características de la condición social de la "postmodernidad", por lo que el trabajo del asesor y las prácticas escolares deberán entender las singularidades de esta sociedad, considerando la incertidumbre y el 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 postmoderno 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 postmodernidad. Por nuestra parte consideramos que se requieren, evidentemente, organizaciones distintas en donde la colaboración, el cooperativismo, el protagonismo de la sociedad civil sea algo característico en su 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 en las escuelas. Donde exista, además, una revalorización de las culturas locales y de las terceras culturas. Donde la "*práctica discursiva*" sea un elemento clave en el desarrollo organizativo y en el desarrollo de la práctica asesora¹⁴. Con un papel de especial responsabilidad de esta segunda, por el valor de modelado y de promoción que debe representar.

2.4. Es necesario tomar más conciencia del protagonismo que deben asumir, en cualquier innovación, la reflexión sobre el aula, sus

¹⁴ 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 del conocimiento.

problemas y la calidad de los aprendizajes

La reflexión sobre el aula, sus problemas y la calidad de los aprendizajes han estado, habitualmente, descuidados 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 a analizar, es decir, como un contenido objeto planificación; el cambio en los contenidos y modos de aprender han quedado para un segundo momento, o incluso no han 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, educativos, planes de atención a la diversidad, de convivencia... que han ocupado y lo siguen haciendo los pocos momentos de reflexión 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.

2.5. Las instituciones de enseñanza y la tarea de asesoramiento a su mejora deben aportar prácticas valiosas 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 una 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 información crezca de forma geométrica y los campos de conocimiento sean inmensos e inabarcables, 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.

Esta demanda que le hacemos a la realidad escolar de ser 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 esa sea, también, 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. Ya está bien de utilizar continuamente 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 tienen 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 uno de los sujetos, que conforman una determinada comunidad educativa, con nuevas identidades que son legitimadas por el resto.

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 es la toma conciencia de cuál esta siendo nuestro papel cotidiano como ciudadanos.

Una teoría postheroica de la política no implica una política impotente, pero exige otra manera de entender el poder y transitar hacia una manera de hacer la política más relacional y cooperativa, que no esté pensada sobre la idea de la jerarquía y el control. Será socialmente relevante y sobrevivirá como instancia de configuración social en la medida en que desarrolle una espacial capacidad de observar y aprender. Pero entonces, como advertía Niklas Luhmann, la política debe entender su relación con la sociedad como una relación de aprendizaje y no de enseñanza. La política sirve para que la sociedad reflexione sobre sí misma como totalidad y aprenda a gestionar su incierto futuro colectivo. Nada más y nada menos. (Innerarity, 2007, 30)

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 la parafernalia de apariencia pseudo-científica 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, aún sin saberlo, a reproducir las prácticas actuales de mercantilización y exclusión.

Según los referentes de identidad profesional que utilicemos como asesores 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 postmodernidad 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.

2.7. La transformación de la realidad sería ese referente necesario para encontrar el sentido que reclama el actual colectivo docente

El profesorado puede enfrentarse a la nueva realidad social y educativa, al menos, de tres maneras distintas. 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.

Evidentemente nos mostramos a favor de esta última opción que radicaría en participar y sentirse participe de los propósitos de la comunidad educativa y vecinal, reconociéndose como un recurso para la promoción de 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, al menos en parte, 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 los aparatos de formación no se facilitan prácticas referenciales para esa nueva identidad. Seguramente esto sea una tendencia difícil de contrarrestar ya que, como es fácil comprobar, los aparatos están al servicio de los intereses de las élites. 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", convirtiéndose 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" y al profesorado le queda poco más que la posibilidad de quejarse.

Esta puede ser parte de la razón por la que muestran, por ejemplo, un enorme desinterés por acercar las prácticas organizativas y curriculares de los centros a las necesidades de los más jóvenes, y dentro de ellos a los más desfavorecidos y 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, ente otros componentes, el desajuste que se produce entre la fantasía forjada por un sistema y unos profesionales afincados en lo más tradicional de una 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 están confundidos e impregnados por la obsesión en 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 educación pública "de todos" y "para todos", por un currículo contra-hegemónico comprensivo y

democrático.

A este abandono, también, contribuye la tarea asesora cuando se olvida de su compromiso con la promoción de cambio en las prácticas escolares y con la transformación de la realidad, cuando está más pendiente de su "paz" laboral que en el ejercicio de una labor necesariamente centrada en la acción continua de cambio educativo. Se pierde, con estas prácticas asesoras, una nueva 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.

2.8. 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 Standard", "indicadores de calidad", "premios de calidad", "análisis de impacto", "eficacia docente", "rendimiento escolar", "liderazgo instructivo", "rendimiento de cuentas", "itinerarios académicos", "esfuerzo y aprendizaje», "prácticas globales", "programas de calidad total", "mediación en conflictos", "normas de convivencia", "Reglamentos de conducta"... que impregnan al 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 presiones de poder que estos conceptos conllevan se convierte en algo ineludible a la hora de elaborar una hipótesis de trabajo de 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 y asesoramiento, 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 teoría específica y práctica sobre el desarrollo del trabajo asesor.

Hoy día es difícil llevar a cabo una modificación directa y observable a corto plazo de las relaciones democráticas sociales y políticas en el seno de las sociedades occidentales. Sin embargo, si es posible implantar determinadas estrategias autoritarias en el seno de las organizaciones, de ahí la necesidad de trabajar con los centros la competencia de descubrirlas y de neutralizarlas desde el desarrollo cotidiano de la profesión con el despliegue de una legión de

medidas democráticas.

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 a las escuelas y a sus profesionales, es decir, con su "*mundo de la vida*" y construir, con todo ello, una red de análisis y explicación de las respuestas de las escuelas a las propuestas innovadoras y a las 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 prácticas innovadoras. 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.

2.9. 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, aún es más necesaria 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 encajan únicamente en la frialdad del papel.

Es preciso entender, además, que *la mejora de la escuela debe conllevar la mejora de su competencia comunicativa, frente a los «maquillajes» de tipo técnico.* Este suele ser un error que desde el asesoramiento se suele cometer: 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 deba específicamente ajustarse a cada realidad y huya de planes burocráticos. Así mismo sería necesario superar dicotomías formales como la consabida contraposición entre "asesorar" y "formar".

Las actuaciones asesoras deberán estar insertadas en 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 iniciativas de solución. El asesor no busca un culpable, genera condiciones par resolver los problemas. Sería necesario (como otro posible ejemplo) 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 —que indudablemente tiene— 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.

3. ES MÁS NECESARIO QUE NUNCA PROPONER FUTUROS VIABLES Y HUMANOS “PARA TODOS”

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 y afrontar lo imprevisible, 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 la capacidad y la competencia necesaria para impulsar, acompañar y posicionarse ante las necesidades de innovar, tarea ineludible para cualquier actuación educativa.

En esta aportación, hemos pretendido sacar a la luz una muestra de conductas escolares y asesoras que habitualmente pasan desapercibidas entre la “avalancha” de información y demandas, el aturdimiento al que nos someten los

medios de comunicación y el entretenimiento de los “negocios” de la vida diaria. Nuestro compromiso ha sido tratar de dar un paso más, con el objeto de ponerlas en relación con la “colonización” que se produce en el “mundo de la vida” de las instituciones educativas, y con la capacidad reinterpretativa de quienes ‘habitan’ en dichas instituciones.

Hemos pretendido apuntar las encrucijadas y caminos ciegos en los que se pierde nuestro sistema escolar y nuestra tarea asesora. El conocimiento de sus rincones y puertas traseras nos permite disponer y utilizar algunos conceptos -lógicamente razonables y éticamente valiosos- que, entrando en diálogo con las rutinas culturales de las instituciones, nos ayude a 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. Las argumentaciones y referencias utilizadas han pretendido colaborar en ese esfuerzo colectivo por mejorar el conocimiento y las posibilidades de acción en este ámbito.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- Bardisa, T. (1995). 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. www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm
- Blase J. (1991). The micropolitical perspective. En J. Blase (ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: SAGE, 1-18.
- Blase, J. (2001). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf
- Blase J. y Anderson G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. New York: Teachers College Press.
- Bernal, J.L. (2004). La micropolítica: Un sentimiento. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 11-16.
- Bolívar, A. (2005). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, Especial. 859-888. www.cedes.unicamp.br.
- Bolívar, A. (2007). La educación democrática: metodología y procesos, características. En Proyecto Atlántida. *Una propuesta de marco teórico y metodología de trabajo, como referente para una red de educación democrática*. www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm
- Fay, B. (1977). How people change themselves in an age of organization. *Midwest Review of Public Administration*, 11 (4), 259-269.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, R. J. (2006): *Innovación, cultura y poder en las Instituciones educativas*. Madrid: MEC. CIDE. www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubinvcoll# y en:

- www.nodo50.org/movicaliedu/innovacionculturaypoder.pdf
- González, M^a T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol II: *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D.; Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: toward the third age. *British Educational Research Journal, Oxfordshire*, v. 27, n. 4, 459-475.
- Hoyle, E. (1986): *The Politics of School Management*. London: Hodder y Stoughton.
- Hoyle, E. (1988): Micropolitics of educational organizations. En A. Westoby (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia, PA: Keynes.
- Innerarity, D. (2007). Una política sin héroes. *El País, Tribuna de Opinión*, 26/12/2007. 29-30. www.elpais.es
- 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.
- Manenti, E. (2002). La casa del Po. En Diótima, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (1995): Sobre la Interdisciplinariedad. *Revista Complejidad*, nº. 0. www.complejidad.org/index.htm
- 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, www.ub.es/geocrit/sn/sn-107.htm
- 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. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1995): 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: Forum Europeo de administradores de la educación en Andalucía.
- Santos, M. A. (1997): *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- San Fabián, J. L. (1996). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En Domínguez, F. G. y Mesan, J. L. (coords), *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.