

Su intervención no sólo nos ofrecerá la mirada de un investigador protagonista en ambos estudios. Representa además un resultado "concreto" del largo y rico intercambio de ambos grupos académicos.

Lidia M. Fernández-Coordinadora

Han intervenido en la investigación "Dinámicas institucionales en condiciones críticas y el impacto sobre las prácticas. El caso de 13 escuelas primarias de Villa Lugano -Bs-As Argentina:

**Periodo 1998-1999-2000 (UBACYT TF 46 -UBA)** dedicados a la Caracterización de las Escuelas con el diseño "Historia, espacio y vida cotidiana".

Participaron:

- *Del Equipo de Programa Instituciones educativas*, Lidia M. Fernández (directora), Marcela Andreozzi, Estela Cols, Sandra Nicasastro y Ana María Silva (Co-directores de área).
- *Auxiliares de investigación del Proyecto UBACYT TF46*, Mariana Altopiedi, Claudia Alonso, Marina Aller, Verónica Goldszmidt, Ida Ilinovich, Mariela Kalik, Yanina Levy.
- *Estudiantes del curso 1999 de la asignatura Analisis institucional de la escuela*.
- Susana Della Corte, Investigador pasante de la Universidad del Comahue.

**Periodo 2001-2003-(UBACYT FI26-UBA)** concentrado en la, la caracterización de las prácticas según informantes calificados y la elaboración teórica de resultados

Participaron :

- *Del Equipo de Programa Instituciones educativas y UBACYT FI 26*, Lidia M. Fernández (Directora), Mariana Altopiedi, Marina Aller, Verónica Goldszmidt, Ida Ilinovich, Mariela Kalik, Yanina Levy y Becario UBA Gabriel Hojean (Vecario de iniciación UBA).
- Susana Della Corte, Investigador pasante de la Universidad del Comahue.

## **Contribución I:**

# **LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS CRÍTICOS Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO**

Julián López Yáñez (*Universidad de Sevilla*)

Paulino Murillo Estepa (*Universidad de Sevilla*)

Marita Sánchez Moreno (*Universidad de Sevilla*)

José Manuel Lavié Martínez (*Universidad de Sevilla*)

## **RESUMEN**

En esta contribución ofreceremos algunas conclusiones de nuestro estudio "La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario"<sup>1</sup>. En él analizamos ocho instituciones educativas ubicadas en una comarca deprimida de la provincia de Sevilla -la Sierra Norte- junto con sus comunidades locales de referencia. Nuestro propósito fundamental

1. El equipo de investigación estuvo formado por: Julián López Yáñez (dir), Marita Sánchez, Paulino Murillo, Cristina Mayor, Elena Hernández, Carmen Gallego, Mariana Altopiedi, José Manuel Lavié, José Piosa, Marisa Flores, Elena Hornillos y Elisa G<sup>a</sup> Ramos. Subvencionada por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica del Ministerio de Educación y Cultura, convocatoria de Proyectos de I + D, bienio 2000-2001 (n<sup>o</sup> de expediente PB98-1145).

fue analizar la identidad profunda de estas instituciones, su cultura institucional, sus redes de poder y sus dinámicas sociales, relacionando todo ello con su vinculación a la comunidad social y su compromiso con la búsqueda de respuestas alternativas a la situación de crisis de la comarca.

## LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

En primer lugar, plantearémos algunos de los rasgos identitarios de las organizaciones que participaron en nuestro estudio. Uno de ellos es el mayor peso de los contextos informales de relación y de toma de decisiones sobre los formales, como el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores o el Equipo Directivo. Podemos decir que la vida organizativa transcurre en general al margen o en la periferia de la estructura formal, de manera que son los actos informales los que constituyen los momentos especiales de la vida de la organización. En nuestras entrevistas aparece en muchas ocasiones, expresando esta idea, la metáfora del colectivo de profesores como una gran familia y de la organización como una extensión del hogar.

Otro rasgo interesante es el de la autonomía que adquieren las unidades funcionales, que en el caso de los establecimientos de enseñanza primaria llamamos "ciclos" y en los de secundaria "departamentos". Los seis cursos que dura la etapa de educación primaria están divididos en tres ciclos de dos cursos cada uno. El ciclo es una importante unidad organizativa porque los profesores suelen acompañar a sus alumnos dentro del ciclo. Por lo tanto es una unidad que agrupa también a los profesores que imparten la docencia en esos dos cursos. Tenemos instituciones donde se da un cierto celularismo de y entre los ciclos. Digamos que el ciclo sería el contexto donde se dan las relaciones profesionales e incluso las relaciones sociales más estrechas entre los docentes, hasta el punto de que cada uno puede desarrollar su propio estilo de trabajo con relativa independencia del estilo general y de la cultura institucional. Esta autonomía queda reforzada por la disolución de los mecanismos formales de coordinación que se produce como consecuencia del predominio de las relaciones informales que comentamos en el punto anterior. En todo caso, cuando hay articulación entre ciclos, ésta tiene también un carácter esencialmente informal.

## EL SISTEMA OPERA MEDIANTE DISTINCIONES

Como plantea la antropóloga Mary Douglas, las instituciones se sostienen en la medida en que prestan a los individuos "las clasificaciones, las operaciones lógicas y las metáforas orientadoras" que éstos utilizan en su interacción (Douglas, 1996: 28). Puesto que el desorden es más probable que el orden, las instituciones introducen un "principio estabilizador que consiste en la naturalización de las clasificaciones sociales" (Ibídem: 77-78). Veamos qué tipo de distinciones o clasificaciones prestan algunas de las instituciones educativas analizadas a sus miembros como elementos articuladores de la vida social.

En los centros analizados hemos encontrado una característica en sus entornos con la que se ven compelidos a tratar. Se trata de la incertidumbre producida por una alta tasa de rotación en la plantilla del profesorado. Por las características del acceso a la función pública y del desarrollo de la carrera docente en nuestro país, los profesores en situación provisional—sin destino definitivo—participan con su antigüedad y sus méritos profesionales en un concurso de traslados. En consecuencia, tenemos una importante bolsa de docentes que cada año o cada pocos años cambia de establecimiento en busca de un destino *mejor* o, sobre todo, más cercano a su lugar de residencia. Precisamente en las comunidades rurales—alejadas de la capital y con centros educativos jóvenes—es frecuente que encontremos una proporción bastante alta de profesores provisionales, y ello significa un alto índice de rotación al inicio de cada curso escolar.

Esta característica genera una gran incertidumbre en los miembros de la organización que permanecen. Se vive con la sensación de que la convivencia de diferentes colectivos docentes en el establecimiento puede derivar en cualquier momento hacia la fractura social interna. Es comprensible por lo tanto que se produzca alguna respuesta del sistema tratando de conformar una pauta que proporcione estabilidad y reduzca la incertidumbre.

Nosotros hemos identificado esa pauta en la omnipresencia de la distinción entre "el adentro" y "el afuera" de la institución, de la comunidad. Esta dualidad aparece como el principal criterio estructurador de la realidad y el principal discriminador de la pertinencia o la adecuación de cualquier elemento nuevo. Quizás no sea necesario aclarar que el estar dentro o fuera no se establece sobre la base de aspectos formales como por ejemplo la vinculación laboral de las personas, sino sobre la base de su comunión con el núcleo identitario, con la cultura institucional.<sup>2</sup>

Quienes perciben con más claridad este *organizador* institucional (cfr. Fernández, 2000) son los profesores que se incorporan al centro cada curso escolar. Algunos de ellos tienen la sensación de pasar por un proceso de prueba hasta que son considerados "uno de los nuestros", cosa que en algunos casos no llega a ocurrir nunca y el profesor cambia de destino con la sensación de haber sido en todo momento "un extraño". Esta sensación es referida incluso por profesores nuevos que se quedan a vivir en el pueblo durante su interinidad (habitualmente entre uno y dos cursos académicos) frente a trasladarse a la capital o a cualquier otro lugar cada día.

Parece obvio que la principal función de esta dualidad dentro-fuera es la de proteger "el adentro" de los posibles cambios a los que podría verse sometido, dada la alta rotación del profesorado. En última instancia, impide o dificulta que se entre a fondo en cuestiones relevantes, ya que la aceptación o no aceptación de una iniciativa no viene determinada tanto por su bondad u oportunidad, como por su procedencia y la valoración de si quien la propone es digno de confianza o no.

Un problema asociado a esta distinción consiste en que la atribución de responsabilidad ante los problemas tiende a recaer sobre algo o alguien *externo*. Los que *no pertenecen* a la comunidad representan para los que *sí pertenecen* una fuente de problemas: "El problema está en que cualquier actividad que se pueda hacer y que sea fuera de las horas del instituto, no se puede hacer porque la mayoría se van". En consonancia con esto, el comienzo del curso es un momento de bastante incertidumbre ("un momento de choque"): se está a la espera de saber "cómo serán" los nuevos profesores; si se dará una *buena cosecha* o no (la metáfora es nuestra). En todo caso, lo único que pueden hacer los profesores veteranos —desde la percepción de algunos— es cruzar los dedos y esperar a ver. Pareciera que la marcha de la institución depende esencialmente de fuerzas ajenas a la misma. Dice un informante: "aquí se acoge fantásticamente a todo el que viene y se le hace partícipe desde el primer día de lo que hay en el centro. Cuando llega un maestro en septiembre lo primero que se hace es darle la llave de todo y enseñarle donde está todo y no tiene que pedir nada, ni permiso". Sin embargo, los nuevos perciben que la dificultad de acceso no es respecto a los lugares que tienen llave, sino, precisamente, a los lugares que no la tienen y que, sólo aparentemente, están abiertos.

En definitiva, la institución se ve *desde dentro* como extensión del hogar, mientras que a los *otros* se los ve como "aves de paso", que planean sobre ese hogar confortable, pero pronto se van. Estas aves de paso "no llegan a integrarse", "no se preocupan de la problemática del pueblo", "no intentan conocer al niño", "no les importa conocer al instituto". Por el contrario, los de dentro se presentan veladamente como heroicos maestros rurales comprometidos con

2. De manera similar Lidia Fernández (1997: 148) definió «el espacio cerrado» como una de las configuraciones características que adoptan las instituciones ante la crisis. En ellos, "el 'afuera' aparece revestido de peligrosidad potencial por ser portador de fenómenos o valores contrarios al modelo, y el 'adentro' adquiere el sentido de un recinto en el que se mantienen las condiciones que garantizan la protección de algo valioso".

el lugar, con su lugar. En uno de los centros analizados, la llegada de los nuevos se revestía de elementos muy dramáticos: aparentemente los recién llegados lloran y lloran: "Llegan aquí, ven esto y lo primero que hacen es llorar". O bien: "el que viene de fuera se tiene que adaptar, lo primero que hace es llamar llorando por teléfono antes de llegar para enterarse dónde está el centro". Hay referencias como éstas en las entrevistas a la imagen de las lágrimas, del llanto. Sin embargo, nadie entre los nuevos se refiere a su llegada en términos tan dramáticos. El dramatismo con que se describe la llegada de los nuevos, cumple probablemente el papel de enfatizar el mérito de los que habitualmente están allí.

## LA CULTURA ORGANIZATIVA COMO ESTRUCTURA DE SIGNIFICADOS

Entendemos la cultura organizativa como la estructura social, históricamente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a los miembros de la organización o a una parte de ellos. La cultura se refiere a los significados sociales —por lo tanto, compartidos, consensuados en alguna medida— que subyacen a las acciones de los individuos, como una especie de *telón de fondo* de éstas. Este consenso se establece sobre bases no explícitas y es adquirido la mayor parte de las veces de manera acrítica, como si lo establecido en la cultura institucional no tuviera alternativa posible y sólo existiera ese modo adecuado o correcto de hacer las cosas. De ahí procede su fuerza y su resistencia al cambio. Sin embargo, al mismo tiempo, la cultura de un colectivo está abierta al conflicto y a la diversidad. Por su carácter de estructura del sistema social, no está determinada por las regulaciones formales o las intenciones de los sujetos, aunque sí pueda ser perturbada, puesta en crisis, por éstos. La cultura se manifiesta en todo momento y en todas las áreas de actividad de la organización: no existe una comunidad humana sin esto a lo que estamos llamando *cultura*<sup>3</sup>.

En nuestra investigación en la Sierra Norte de Sevilla encontramos a la cultura institucional instalada como un poderoso mecanismo de defensa ante las perturbaciones. En particular, ante los cambios importantes que se producen en la plantilla de profesores al inicio de cada curso escolar. El mecanismo consiste en una pauta o tendencia a señalar a un enemigo externo —ya sea la administración, el centro de profesorado, las condiciones laborales o institucionales, los profesores nuevos, etcétera— como el causante de los males propios. La función que desempeña este mecanismo es fundamentalmente estabilizadora. Esa pauta institucional *está ahí* para preservar las condiciones locales de funcionamiento, facilitando al núcleo más estable del profesorado y a las familias de los alumnos la adquisición del sentimiento de apropiación en medio de circunstancias difíciles, o más difíciles al menos que las de la mayoría de los centros urbanos.

Esto explica de algún modo el ritual de paso que todo agente externo debe cumplimentar antes de permitírsele la introducción de una iniciativa, cualquiera que ésta sea. Debe ser puesta de manifiesto una mínima aceptación de las reglas del juego institucionales y ello exigirá una construcción adecuada de la relación con aquellos que son reconocidos como custodios de la cultura institucional. Hay que tener en cuenta que los profesores nuevos son frecuentemente los principales proveedores de iniciativas, que podrán o no convertirse más tarde en innovaciones. Es decir, son los principales agentes perturbadores de la dinámica institucional. Entonces, el papel-tipo que adoptan los agentes internos es el de garantes de un cierto sentido de prudencia institucional —ante las iniciativas externas— para evitar que las instituciones se vean sometidas a continuos vaivenes, y verse condenadas así a permanecer *sin identidad*.

En el centro de la problemática está la cuestión de quién establece esa identidad, en definitiva, de *a quién pertenece* la institución. Como plantea uno de los docentes "de afuera": "Yo creo

3. Para un desarrollo más amplio y riguroso sobre el modo en que utilizamos aquí el concepto de cultura aplicado al análisis de comunidades humanas, véase Bauman (2002), Cuche (1999) y Morin (1995: 141-150).

que en el fondo se sienten amenazados un poco de que nosotros podamos alterar la estructura que ellos tienen montada. (...) Y yo creo que es eso, que es una sensación de amenaza, de sentir que el centro por la estructura que tiene, por los concursos de traslados, el centro no es del pueblo, que es lo que a ellos les gustaría; el centro es de la Junta de Andalucía. Entonces, se les escapa, y entonces dentro de lo que es el pequeño caciquismo del pueblo (...) nosotros escapamos del total y absoluto control". Preservar la identidad institucional significa necesariamente que hay que mantener un cierto control sobre el impacto de las perturbaciones. Significa también un cierto equilibrio entre la conservación de ciertos rasgos fundamentales y la transformación de otros para garantizar la viabilidad de dicha identidad en un entorno cambiante, cuyos cambios la cuestionan y la problematizan permanentemente. Ese equilibrio es siempre problemático y objeto de fricciones ya que donde unos quieren más, o más celeridad, otros creen que se va demasiado lejos o demasiado rápido.

En definitiva, el sistema organizativo no permite hacer nada diferente antes de pasar la prueba, es decir, antes de que *los de dentro* estemos seguros de que eres *uno de los nuestros*. En este sentido, hemos constatado que el segundo año es sensiblemente diferente al primero en cuanto a la receptividad que los de dentro manifiestan ante las propuestas de *los de fuera*: "Yo he pedido este [centro] otra vez (...) Ahora me apetece (...) Ya he luchado y sé que luchando se consiguen cosas". Una vez pasado el rito de transición, las condiciones de vida dentro de la institución y la receptividad ante las iniciativas que proceden del miembro recién integrado cambian sensiblemente.

De manera complementaria al señalamiento de un enemigo exterior; aparece la pauta de negación de los problemas. Cuando se presentan dificultades éstas no son enfrentadas abiertamente como un problema que requiera una solución. Puesto que el origen de los problemas se sitúa en el exterior y todo lo exterior tiene aquí un carácter transitorio, efímero (la gente pasa, las reformas pasan, etc.) no vale la pena enfrentarse a ellos, ni es necesario reconocer su existencia; es mejor dejar que se disuelvan. Las instituciones se presentan entonces ante el investigador como contextos apacibles, en las que si surge excepcionalmente algún problema, se debe a las características individuales que viajan junto a las personas que se incorporan a la vida institucional. Básicamente son los recién llegados los que no se adaptan como consecuencia de su situación de transitoriedad.

Sin embargo, la cultura es una estructura dinámica, cambiante, que permite desarrollar también respuestas creativas ante las perturbaciones. Tenemos como ejemplo el patrón de relaciones adoptado por un centro educativo donde había una gran inquietud porque entre los cinco profesores nuevos que llegarían al centro estarían los componentes del nuevo equipo directivo, ya que ninguno de los que quedaban estaba acreditado para el ejercicio de la función directiva y, por lo tanto, no eran elegibles por el Consejo Escolar.

La estrategia adoptada ante esta perturbación cuyo potencial desestabilizador se temía, consistió en presentar una calurosa acogida a los nuevos miembros y de paso, socializarlos *adecuadamente* en el transcurso de la misma. Hay que insistir en que nada de esto fue decidido deliberadamente, en ninguna reunión ni nada parecido. Si se organizó un acto social –algo parecido a una fiesta informal– de recepción a los nuevos miembros y hubo rituales informales de introducción en la organización. En definitiva la estrategia consistió en crear un ambiente lo más cordial posible, donde primaran las relaciones sociales, las relaciones informales y se minimizaran los aspectos relativos al trabajo profesional, que es donde pueden surgir diferencias. De este modo, cuando el nuevo equipo directivo estuvo listo para asumir sus funciones, ya eran de *los nuestros* gracias a un proceso acelerado de socialización en el que sin duda hubo ajustes mutuos entre los dos colectivos (de *dentro* y de *fuera*).

## EL PODER COMO ESTRUCTURA DE RELACIONES

Simultáneamente a la red o estructura de significados, el proceso comunicativo genera y se fundamenta sobre una red de relaciones, de influencias, de poder. Esta red establece el grado y las modalidades de influencia de los participantes, unos sobre otros. Al contrario que las posiciones determinadas por el organigrama, las posiciones que los participantes ocupan en la estructura de poder no son estáticas ni están predeterminadas. Por el contrario, están sujetas a las contingencias del proceso comunicativo, y son construidas socialmente.

Esta configuración de la teoría trata de evitar lo que desde nuestro punto de vista ha sido uno de los principales errores de los enfoques habituales, dominados por el concepto de liderazgo y por una concepción individualista del poder. Para nosotros, el poder no es la suma de los actos que unos individuos realizan con el objeto de orientar en algún sentido la conducta de otros sujetos, sino un patrón de relaciones sociales bajo el cual esas acciones adquieren un sentido determinado. Se entiende que las mismas acciones, en el marco de una estructura de poder diferente, tendrán un efecto distinto. Este enfoque se dirige a comprender cómo el poder se adquiere, se usa, se legitima, se transfiere entre colectivos y miembros de la organización a lo largo de su historia, qué discursos produce, qué papel juega en el planteamiento y en la resolución de los conflictos o cómo afecta a otras dimensiones institucionales.

En nuestra investigación hemos encontrado dos configuraciones o estructuras de poder, de signo prácticamente opuesto, en distintas organizaciones como respuesta a similares perturbaciones del entorno. Esto muestra desde nuestro punto de vista la creatividad que caracteriza al sistema organizativo en tanto que sistema complejo.

- a) **Todo el poder para los soviets**<sup>4</sup>. En esta configuración institucional el poder se desplaza hacia el núcleo fundacional o identitario del profesorado. Es decir *los de dentro* toman el poder, en especial, la dirección del centro y el control de la mayor parte de los centros de decisión y de responsabilidad. Además, y complementariamente, el sentido de identidad se refuerza y se protege de injerencias. El acceso a la cultura institucional se endurece y ello coloca a los profesores recién llegados en la periferia social de la institución, y es fácil que crezca en ellos un sentimiento de desapego, la sensación de que la institución no les pertenece. Además, es frecuente que, ante cualquier problema se produzca el señalamiento de un culpable siempre ajeno al núcleo estable, como estrategia para impedir la aparición de conflictos internos o para neutralizar los ya existente.
- b) **Ahí tenéis la patata caliente**. Pero en uno de los centros analizados encontramos una configuración institucional de signo completamente opuesto. La hemos denominado "ahí tenéis la patata caliente" porque lo que ocurre es que el núcleo estable del profesorado se sitúa en la periferia, entregando casi todo el poder a los nuevos. En realidad, el poder que se entrega es el formal —la autoridad— mientras que se conservan ciertos resortes informales —por ejemplo, los canales de influencia sobre los padres, sus asociaciones, los alumnos y sus representantes en los órganos de decisión o la comunidad en general—. Por tanto, se produce una retirada estratégica de *los de dentro* hacia posiciones de escasa representatividad en la institución (se hacen soldados de a pie) evitando un mayor desgaste y esperando quizás un regreso glorioso. El lema de esta estrategia sería "que piensen ellos" (los *de fuera*). El colectivo *de dentro* se repliega a los *cuarteles de invierno* y deja el centro en manos de los nuevos —"a ver qué sois capaces de hacer" parecen decir— mientras ellos permanecen en la oposición. Una oposición cualificada gracias a las vías de influencia que se han conservado para sí.

4. La hemos llamado así aludiendo a la famosa frase de V.I. Lenin que simbolizó la ruptura de los bolcheviques con la socialdemocracia, preludiviendo la toma del Palacio de Invierno.

En este centro educativo, ninguno de los miembros del equipo directivo, que ocupan el cargo desde 1998, son residentes en la localidad. Fueron los encargados de todo el proceso de fusión de los centros, así como de llevar a cabo el proceso de reforma. Ellos piensan que han tenido que convivir con la crítica permanente por parte de los profesores residentes en la localidad, incluso alentando acciones de protesta de los alumnos y de los padres contra ellos (citan el caso de una huelga de estudiantes convocada en respuesta a la falta de calefacción en el edificio).

Los *de dentro* justifican su ausencia sistemática del poder con la idea de que no reciben suficiente apoyo de la administración educativa. Otra razón posible, aunque más oculta es la esgrimida por uno de nuestros informantes: "[Presentarse a la elección como director] supone meterse en la boca del lobo, porque no es lo mismo que la delegación te designe, cuando no hay nadie, que tú voluntariamente digas 'aquí estoy' (...) el hecho de presentarme... me van a hacer un nivel de exigencia mucho mayor del que puede ser si me nombra la administración".

Los profesores nuevos aceptan el juego porque de alguna manera eso les facilita el camino hacia una cierta apropiación de la institución, al menos de sus centros de poder, pero en realidad lo que se crea es una dualidad de centros de poder, ya que los profesores locales mantienen de diferentes modos la capacidad para afectar cualquier decisión formal que tome la institución. Esto nos impone una reflexión sobre la naturaleza de las tramas de poder en las instituciones: la trama informal tiene, al menos, tanta importancia como la formal.

## EPÍLOGO: DINÁMICA INSTITUCIONAL Y ECOLOGÍA DE LA ACCIÓN

Acabamos de examinar las estructuras responsables de que podamos reconocer pautas en el proceso comunicativo, orientándolo en diferentes direcciones. Sin embargo, pese a la estabilidad que le proporcionan las estructuras, ningún sistema social permanece estático. En toda organización hay una dinámica consustancial, intrínseca, cuya velocidad, ritmo, sentido, dirección, etc. serán alterados por las perturbaciones que introducimos. Los cambios planificados que proponemos a las organizaciones se entrelazan con dicha dinámica y se ven afectados por ella.

Nuestra investigación se desarrolló en un momento en el cual la reforma del sistema educativo estaba siendo implantada mediante el desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de manera que pudimos recoger algunos de los efectos que estaba produciendo sobre la frágil dinámica institucional de estas instituciones rurales, que expondremos de manera muy resumida.

En la mayoría de las organizaciones educativas de las pequeñas comunidades rurales estudiadas, con tramas sociales muy sensibles ante los cambios en el entorno, la reforma tuvo un efecto devastador. Por expresarlo con una metáfora informática, los sistemas sociales de estas organizaciones fueron *reseteados*, de manera que se perdieron los pequeños y modestos procesos innovadores locales que existían con antelación, así como las tramas sociales e ideológicas que los sustentaban. En general, no se produjo una apropiación de la reforma por parte de las instituciones educativas. Más bien se trató de encajar o incluso de minimizar el impacto de los nuevos planteamientos, integrándolos en las viejas prácticas docentes o dotándolos de un nuevo significado.

Además, como era de esperar, la reforma tuvo sus efectos *secundarios*. Uno de ellos fue el impacto sobre la autoestima del profesorado, debido a la desconsideración implícita del conocimiento local que trae asociado el proceso: "después de todo lo que hemos oído [sobre la necesidad de cambiar los contenidos, la metodología, etc.] probablemente no lo esté haciendo bien o seguramente, podría hacer mucho más de lo que hago". Vinculado a lo anterior, se produce un aumento de la desconfianza hacia el que viene de fuera, en tanto que puede desvelar las insuficiencias de nuestra práctica, nuestras debilidades. Y en consecuencia, una exacerbación de los mecanismos defensivos y de la clausura institucional.

También hubo división entre el profesorado: siguiendo la dicotomía de McLuhan, estaban los apocalípticos y los integrados. En algunos centros educativos, la reforma fue la bandera que enarbolaron los profesores nuevos que se sentían excluidos de culturas institucionales más o menos cerradas, provocando más clausura aún. Sin embargo, las carencias y deficiencias del proceso de implantación de la reforma acabaron señalando a la administración como el *enemigo funcional*, concitando ésta el rechazo de casi toda la comunidad educativa.

Obviamente, todo esto no tiene nada que ver con el valor o la necesidad de esta reforma. Sólo plantea la necesidad de que los cambios introducidos desde el exterior de las organizaciones tengan en cuenta las dinámicas de sus sistemas sociales, complejos y frágiles a la vez<sup>5</sup>. A menudo olvidamos que toda innovación tiene, junto al componente de creación, un componente de ruptura y una dramática asociada de manera intrínseca. Por lo tanto, de la misma manera que las carreteras y otras obras civiles requieren un estudio de impacto ambiental, mucho más justificado estaría que empleáramos recursos en anticipar el impacto ambiental que estas reformas tienen sobre las instituciones que deben ponerlas en uso. Esto situaría la noción de *sostenibilidad* en el centro de todos los procesos de cambio planificado. Porque lo importante de un proceso de cambio no es sólo cómo de bueno o de malo sea en sí, sino cómo será usado y desarrollado en la práctica, junto a los demás procesos que configuran dicha práctica.

## REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- CUCHE, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DEROUET, J.L. (2000). "Une science de l'administration scolaire est-elle possible?" *Revue Française de Pédagogie*, 130: 5-14.
- DOUGLAS, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En López Yáñez, J. y Marcelo García, C. *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, L.M. (2000). Los conceptos de 'organizador' y 'núcleo dramático' en el análisis institucional o acerca del abordaje del objeto-institución. I Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías", Buenos Aires, Aique Grupo Editor, vol. 2: 20-41.
- MORIN, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

5. El concepto moriniano de «ecología de la acción» es aplicable no sólo a la acción individual sino también a la acción de las instituciones sociales: «En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial» (Morin, 1998: 115).