

Dirección escolar e innovación educativa

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga

En este artículo el autor reflexiona en torno a las características y las condiciones que debe tener la dirección escolar para que el proyecto educativo que se esté llevando a cabo resulte innovador y sea un proceso dinámico y democrático. Resalta la importancia de la función directiva y manifiesta su valoración sobre la influencia de la dirección en el buen funcionamiento de la institución. Plantea cuestiones referidas a los directores escolares y que condicionan el proceso de implicación en la transformación de la escuela y, por último, discute algunas de las dificultades que están obstaculizando el ejercicio de la dirección escolar como un proceso democrático e innovador. Entre ellas destaca el individualismo, la rutinización, la falta de tiempo, el desinterés, la impaciencia y la meritocracia.

In this article the author reflects on the features and conditions that must have the school direction to have an innovator, dynamic and democratic educational project. The importance of the managing is thrown into relief and a clear value is given to the influence that represents the direction in a good functioning of the institution. This article proposes questions about school directors, and how these are conditioning the process of implication in the transformation of school, and finally, it discusses some difficulties that are hindering the work of school direction as a democratic and innovator process. The author shows up individualism, routines, lack of time, disinterestedness, impatience and meritocracy.

«Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el director de la escuela entró sorprendentemente al aula en que el grillo daba a los grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos. Al escuchar aquello, el director, que era un grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la escuela todo siguiera como en sus tiempos» (Monterroso, 1997).

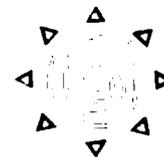
Las palabras que utilizamos pueden servir para entendernos pero también para confundirnos. Pueden liberarnos pero también oprimirnos. Digo esto porque el discurso pedagógico está lleno de trampas semánticas que se ponen al servicio de intereses espúreos. La innovación por la innovación no es un valor. Lo es si el cambio está aparejado a la racionalidad y, sobre todo, a la justicia. No se puede identificar cambio con mejora. No me apunto a un cambio en el que se beneficien los que están ya muy favorecidos por la historia, la cultura y la economía y que perjudique a los más desfavorecidos. No defiendo una innovación en la que solamente se mejoren aspectos irrelevantes de la realidad y en la que permanezcan estancados los verdaderamente importantes.

Pongámonos de acuerdo previamente. ¿A qué tipo de innovaciones nos estamos refiriendo? ¿Cómo las buscamos? ¿Quiénes las ponen en marcha y por qué? ¿Qué precio estamos dispuestos a pagar con el fin de alcanzarlas? ¿En qué plazos se muestran los beneficios? Son preguntas decisivas que debemos dilucidar antes de ponernos a buscar desenfrenadamente cambios y transformaciones indiscriminadas. No soy partidario de las innovaciones sin ton ni son.

Los mismos problemas semánticos se presentan al referirnos a la dirección escolar. Cuando formulamos el deseo de mejorar la dirección de las escuelas, ¿nos estamos entendiendo? ¿Compartimos el contenido profundo de los términos? Si dirección es control, autoritarismo, fiscalización..., no. Si mejora es acentuar las dimensiones jerárquicas, impositivas, centralizadoras..., no. Entiendo la dirección como un proceso de coordinación de las voluntades y de los esfuerzos. Como una fuerza capaz de que todos aporten lo mejor de sí mismos. Como un modo de generar ilusión, iniciativa y autonomía. Como un clima que hace posible que las plantas crezcan y florezcan. La palabra autoridad proviene del verbo latino *auctor, augere*, que significa «hacer crecer».

El director —me gusta más hablar de equipo directivo— no es el que piensa por todos, el que decide por todos y para todos, el que se responsabiliza de todo, el que estimula a todos los integrantes de la comunidad educativa. El director no es la persona de la que siempre tienen que salir las iniciativas, sino la que hace que surjan con más facilidad, frecuencia y, sobre todo, con más calado moral. Una dirección absorbente, centralizadora y autoritaria resulta desprofesionalizadora para los profesores. No les permite pensar, ni actuar, ni crecer.

Existe el peligro de querer renovar las escuelas mejorando jerárquicamente la dirección. Es un error o, al menos, una limitación. ¿Puede haber un director que actúe positivamente con un claustro mal preparado, desmotivado, mal organizado, poco estable? ¿Puede haber un ejercicio de la dirección adecuadamente encaminado a la mejora de la acción educativa si se potencian las funciones pedagógicamente pobres de la dirección?



Las tareas que realizan los directores definen su perfil profesional (Gimeno y otros, 1995). Es deseable potenciar las tareas directivas encaminadas a la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto ambicioso de escuela, de un proyecto innovador.

Si el equipo directivo concibe, impulsa y desarrolla siempre las innovaciones, cabe preguntarse:

a) ¿Cómo las viven los profesores, los padres y los alumnos? ¿Como una orden, como una invitación, como una sugerencia, como una petición? Es fácil que, si las iniciativas tienen carácter jerárquico, provoquen resistencias o inhibiciones.

b) ¿Qué sucederá cuando no lo haga, cuando se inhiba o no tenga la iniciativa y la convicción necesarias para impulsar proyectos y experiencias? Es probable que los profesores se queden cruzados de brazos esperando que se les haga una nueva invitación.

c) ¿Qué posibilidades existen de que los profesores aprendan a formular preocupaciones, a sistematizar iniciativas, a el realizar propuestas de cambio? Llegará un momento en el que se consideren incompetentes o indiferentes.

Quiero decir que hay formas de dirigir que aplastan la iniciativa, que provocan la indiferencia, que conducen a la rutina. Unas veces porque la dirección lo quiere hacer todo. Otras porque no permite hacer nada.

El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela entendida como unidad de planificación, acción y evaluación. De esta forma, la práctica se convierte en un excelente modo de formación para los profesionales. La escuela aprende y se mejora a través de la reflexión sistemática que sus integrantes realizan sobre la práctica (Santos Guerra, 2000).

El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela entendida como unidad de planificación, acción y evaluación. De esta forma, la práctica se convierte en un excelente modo de formación para los profesionales.

1. Transformaciones colegiadas

Me estoy refiriendo aquí a procesos de cambio que tengan un carácter institucional, una dimensión compartida por toda la comunidad. No porque otro tipo de cambios no tenga interés sino porque aquellos tienen muchas dimensiones positivas.

a) Al afectar a toda la institución, el cambio adquiere un calado y una trascendencia más grande. No tanto por la extensión del mismo cuanto por la concepción que lo inspira.

b) Requiere la participación de toda la comunidad, de tal manera que la escuela se concibe como unidad de cambio y de mejora.

c) El clima institucional se convierte en un elemento de transformación. Es el origen y el destino de la innovación. Un buen clima propicia las innovaciones y, a su vez, éstas mejoran el clima.

d) Se profundiza en la concepción del currículum como un campo de experiencia compartida. La inquietud se extiende a todos y la reflexión se enriquece.

e) La escuela se convierte para todos en un ejemplo de actitud interrogativa, comprometida y transformadora. Cuando dice que hay que aprender, lo está mostrando con sus formas de actuación.

Prefiero cambios menos ambiciosos que estén más compartidos a otros que tengan más profundidad pero que estén protagonizados por una o dos personas.

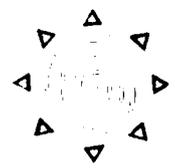
Este planteamiento requiere unas condiciones organizativas determinadas (flexibilidad, colegialidad, racionalidad...), no sólo la voluntad de mejorar la práctica. Si se pretende hacer un proyecto colegiado es evidente que todos tienen que participar en él. Para ello hacen falta tiempos y espacios que canalicen el diálogo. Hacen falta estructuras permeables y flexibles.

La innovación por la innovación no es un valor. Lo es si el cambio está aparejado a la racionalidad y, sobre todo, a la justicia. No se puede identificar cambio con mejora. No me apunto a un cambio en el que se beneficien los que están ya muy favorecidos por la historia, la cultura y la economía y que perjudique a los más desfavorecidos.

2. Directivos y dinamización democrática

No basta con tener actitudes abiertas a la participación. Hacen falta, además, estructuras formales de participación para que se desarrolle la democracia transformadora (Santos Guerra, 1999a). Los proyectos innovadores tienen que partir de la iniciativa, del esfuerzo y de la colaboración de todos los integrantes de la comunidad. La dirección de la escuela no está bien concebida cuando se la compara con una locomotora que arrastra los vagones, como una fuerza que tira de todos. Ha de ser, más bien, un factor que aglutine todas las fuerzas en el sentido deseado.

Los directores pueden sentirse desconcertados ante la naturaleza de sus intenciones, deseos y actitudes que entran en conflicto con unas tradiciones autoritarias, unas estructuras imperfectas y unas tareas que exigen una asimetría manifiesta. En un libro en el que cuento mi experiencia como director escolar (Santos Guerra, 1999b) planteo las numerosas contradicciones y los infinitos interrogantes que dimanan de la tarea educativa institucional. El mismo título rompe la unilateralidad del sentido de la acción educativa: «Yo te educo, tú me educas». ¿Cómo cultivar la democracia en una institución jerárquica? ¿Cómo participar en las decisiones si ya están tomadas las más importantes?



¿Cómo plantear la igualdad de los que jerárquicamente se presentan como desiguales?
¿Cómo enseñar al que todo lo sabe? ¿Cómo liberar si se está manipulando?

La peculiar función de las escuelas y de la educación en general hace que no valgan para ellas muchas de las consideraciones sobre la organización empresarial. Los fines que se persiguen en la acción de la autoridad educativa se contraponen frecuentemente con los que se buscan en la organización empresarial. La finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (el vocablo alude curiosamente a rendirse y a conseguir resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformidad de los comportamientos.

Es unánime el reconocimiento de la importancia de la función directiva. Profesionales, teóricos y destinatarios de la actividad de la escuela manifiestan su valoración sobre la influencia de la dirección en el buen funcionamiento de la institución.

«El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida» (Ball, 1989).

Ahora bien, la importancia no sólo está en las funciones que se le encomiendan sino en las condiciones en que las desarrolla. La enorme gama de factores contextuales que condicionan, limitan o afectan al ejercicio de la dirección exige un estudio del marco específico en que tiene lugar. La mayoría de los estudios sobre la dirección tiene un carácter prescriptivo y reglamentista. Hace falta una mayor reflexión sobre la dinámica social y política del trabajo del director/a escolar.

La credibilidad del director/a depende de su modo de encarnar el papel y no está tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa (Gairín, 1991).

«Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. También, en cierta medida, los profesores no sólo son los actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella» (Ball, 1989).

El dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación. La autonomía de los profesores/as no debe suponer, aunque a veces así se entiende, una limitación a la coordinación y a la participación democrática.

Los alumnos/as y los padres y las madres son parte fundamental de la comunidad educativa. Los mecanismos de participación formales no siempre resultan eficaces, no siempre dan lugar a integración efectiva de los miembros de la comunidad escolar. El respeto a las normas democráticas es una condición para conseguir que la democracia exista. Pero no es suficiente. El recuento de los votos una vez celebrada la discusión y el acatamiento de los resultados mayoritarios, no garantiza el espíritu democrático.

«Lo que hace que una discusión sea democrática no es que la mayoría de los participantes estén de acuerdo en la decisión final, sino también en que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella» (Clark, 1989).

La participación democrática de los miembros de la comunidad escolar no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino en tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas. La participación no ha de ser un simulacro sino una realidad. Pedir opinión en los asuntos triviales cuando todas las decisiones sustanciales están tomadas, es un engaño y provoca el desprecio y la lejanía de los interesados.

Plantearé a continuación cinco cuestiones referidas a los directivos escolares y que condicionan el proceso de implicación en la transformación de la escuela.

2.1. ¿Por qué (no) se presentan a la función directiva?

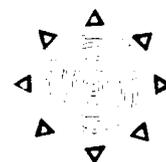
Parece extenderse la postura absentista ante las elecciones para ejercer la función directiva. Este hecho no es casual. Obedece a motivos, a hechos, a interpretaciones. Resulta preocupante que una tarea que se define como importante e interesante no sea demandada por los profesionales de la educación. Algo falla en la misma institución, en la tarea que realizan los directivos, en las condiciones en que las ejercen o en la preparación de que disponen.

Quiero manifestarme aquí a favor de una conquista democrática como es, a mi juicio, la elección de los directores por los consejos escolares. Ahí no está, a mi modo de ver, la causa del deterioro y de la minusvaloración. El problema reside más bien en la pobreza de las tareas a las que suelen dedicarse los directivos y en la escasa preparación específica de la que disponen.

Este tema nos remite al de la formación. Pienso que debe existir una preparación de carácter remoto o inmediato para todos/as los profesores/as (Antúnez, 1991). Una preparación que se centre en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades sobre la organización escolar, el proceso de aprendizaje, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, la solución de conflictos, la toma de decisiones, la innovación educativa, la evaluación institucional... Y otro tipo de formación consistente en el análisis riguroso de la práctica a través de procesos de investigación en la acción.

Todo ello dependerá del tipo de director que se pretenda tener. Si ha de ser un simple ejecutor de las prescripciones externas, un aplicador de las decisiones exteriores, se requerirá para su formación un modelo asentado en la racionalidad técnica. Será mejor profesional en la medida que sea capaz de llevar a la práctica aquello que otros han pensado. Ahora bien, si deseamos tener un profesional capaz de diagnosticar por sí mismo lo que sucede, de comprender lo que pasa y de tomar las decisiones colegiadas pertinentes, será necesario formar profesionales reflexivos a través de la investigación. El modelo deberá asentarse en la racionalidad práctica (Schön, 1992).

Las intenciones de los electores no siempre obedecen a motivos profundamente educativos: que no accedan otros a la dirección, que sean directivos/as las personas menos exigentes, que se mantengan en el cargo los que ya han venido haciéndolo por pura inercia... Cuando existe desinterés las corruptelas se instalan con fuerza: profesores que no se presentan a la elección y buscan el nombramiento subrepticio de la delegación de educación, se establecen turnos de un año que dificultan una acción estable... No es una solución única la incentivación, ya que eso haría que accedieran a la dirección los más



ambiciosos, los más avaros o los más hábiles. Pero no los más preocupados por la mejora de la práctica educativa.

Las soluciones vienen por la mejora de los claustros y de las condiciones de trabajo. Es interesante y motivador coordinar a un claustro estimulado, inquieto y trabajador. Es imposible y frustrante pretender motivar a un claustro crispado, desinteresado y apático.

2.2. ¿De quién se (les) sienten?

Los directivos pueden sentirse el brazo armado de la administración para exigir a los profesores/as el cumplimiento de sus deberes. Si así fuera, prestarán la mayor atención a las autoridades académicas, a ellas pretenderán atender y satisfacer en mayor medida, de ellas desearán recibir instrucciones y sugerencias. Desde esta perspectiva, es fácil que predomine una práctica rutinaria, de cumplimiento de mínimos, de obsesión por la norma. Desde esta concepción es difícil que sea entendida la práctica como un campo de experimentación y de innovación educativa.

También los padres, las madres, el profesorado y el alumnado sentirán a los directivos como representantes suyos y coordinadores de su tarea o más bien como los encargados de exigir responsabilidades en nombre de instancias superiores.

Una concepción excesivamente jerárquica hará que desde la dirección se paralicen propuestas que proceden del profesorado si amenazan la legalidad o la normalidad. Una visión jerarquizada conducirá a valorar las experiencias según el grado de satisfacción que produzcan a la jerarquía inmediatamente superior.

Los mismos directivos deberán interrogarse a sí mismos sobre su situación ideológica, política y psicológica. No es que sean incompatibles las posiciones, pero sí se pueden extremar los vínculos dando lugar a reacciones y a situaciones inevitablemente conflictivas.

La visión que ellos tienen de sí mismos está contrapuesta (y, a veces, es dependiente de ella) con la que tienen los demás sobre ellos. Y cuando digo los demás me refiero tanto a la jerarquía como a la comunidad. En efecto, la administración puede desear que los directores sean su brazo armado en los centros, que sean meros gestores de la institución y simples garantes del cumplimiento de la normativa.

2.3. ¿A qué se dedican los directivos?

Existen funciones pedagógicamente ricas y funciones pedagógicamente pobres en la gestión de un centro escolar (Santos Guerra, 1994). Bastaría comprobar a cuál de ellas dedican más tiempo los directivos para valorar la importancia de su actividad.

Son funciones pedagógicamente pobres aquellas que, aún siendo necesarias, no se conectan directamente con la calidad del proceso educativo, la mejora de las relaciones y los procesos de cambio:

- Las burocráticas y de tramitación de documentos.

- Las relativas al bricolaje.
- Las de control y disciplina.
- Las de sustitución de profesores/as.
- Las de representación institucional.

Son funciones pedagógicamente ricas aquellas que se encaminan directamente a la consecución de un buen clima, de una reflexión sistemática, de una investigación sobre la práctica y de un compromiso con la mejora:

- La animación de un proyecto educativo.
- La investigación educativa.
- La creación de un clima favorable.
- La coordinación pedagógica.
- La estimulación de iniciativas didácticas.
- La evaluación interna del proceso.
- El perfeccionamiento del profesorado.

La dedicación a tareas pedagógicamente ricas redundará no sólo en la mejora de la práctica sino del desarrollo profesional del directivo. Esas tareas conllevan una recompensa ceñida a la satisfacción profesional.

Cuando se plantea la erosión de la función directiva sobre aquéllos que la ejercen, ¿no habrá que pensar en el carácter demoleedor de las tareas que llamo pedagógicamente pobres? Se puede suponer que tareas más ricas resulten a la vez más estimulantes, no solamente por sí mismas sino por sus resultados sobre la práctica.

Esta cuestión tiene que ver con la disponibilidad de tiempo y, por consiguiente, con la estructura organizativa. Hay directores que se esconden detrás de los papeles por temor a afrontar tareas más comprometidas pedagógicamente, pero otros que están verdaderamente ocultos (y a la vez felices) en una burocracia impuesta desde la administración.

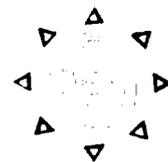
2.4. ¿Cómo mejora la función directiva y la democracia en las escuelas?

Explicaré mi concepción de la mejora de la función directiva valiéndome de la metáfora del triángulo. Un triángulo no existe si no tiene tres vértices. No lo configuran solamente uno o dos. Llamo «filosofía del triángulo equilátero» a la disposición de tres exigencias en lo que respecta a la estrategia de mejora, a los contenidos de la misma y a los requisitos que hacen posible esa estrategia.

2.4.1. Estrategia: investigación, perfeccionamiento e innovación

El primer triángulo al que me he referido tiene sus vértices en la investigación, el perfeccionamiento y la innovación.

Para que se produzca una innovación de calidad es preciso que se pongan en marcha procesos de indagación surgidos de la incertidumbre de sus profesionales. Una



indagación que los profesionales realizan, de forma colegiada, sobre sus propias prácticas. La investigación de la que hablo exige la liberación de la opinión de los protagonistas. Opinión que debe gozar de garantías de independencia para poder expresarse con claridad. Los alumnos/as han de poder expresar su forma de pensar sin temor al chantaje afectivo, a la represalia, a la desaprobación de los profesores/as. Lo mismo ha de decirse de los padres y madres.

De esa investigación se derivará el perfeccionamiento de los profesionales a través de la comprensión que producirá sobre lo que realmente sucede en el centro. Es precisamente la comprensión de lo que sucede lo que permite perfeccionar a los directivos. Ahora bien, no habrá comprensión si los participantes no pueden expresar libre y democráticamente su opinión.

Esa comprensión dará lugar a las decisiones de cambio pertinentes. Pertinentes porque nacen del diagnóstico riguroso y porque tienen sentido dentro del marco concreto de la institución.

2.4.2. Contenido: discurso, práctica, actitud

El segundo triángulo está formado por tres vértices: discurso, práctica y actitud. En efecto, para que haya una mejora efectiva en la calidad del trabajo en las escuelas, es preciso modificar simultáneamente el discurso (el lenguaje con el que se nombran las cosas), la práctica (los comportamientos que se realizan) y las actitudes (la disposición de las personas hacia la tarea y hacia los demás).

Si sólo se modifican los nombres, si sólo cambia el discurso teórico, si se modifican solamente las formas de hablar sobre la tarea, no existe un cambio real, no se produce una mejora efectiva. No basta cambiar los nombres de las cosas para que estos cambien. Decir que se busca la participación, hablar de estructura colegiada de gobierno, decir que los padres y madres son miembros con derecho a participar en la escuela, no es suficiente para que así sea.

Es preciso modificar también las actitudes. Aunque tampoco es suficiente. Porque si no cambian efectivamente las prácticas de poco servirá que los profesionales estén convencidos de que habría que hacer las cosas de otro modo. Declarar que es importante la participación, pero no poner en marcha prácticas democráticas bajo la excusa, por ejemplo, de que los alumnos/as no están preparados para ello, impide que haya una mejora real.

Han de cambiar también las prácticas. Pero de nada sirve que éstas se modifiquen si las actitudes siguen siendo las mismas. Puede existir un consejo escolar que exige la presencia y participación de los representantes de los estamentos que integran la comunidad escolar. Pero si el talante de los directivos/as sigue siendo autoritario será fácil utilizar las estructuras para mantener los viejos hábitos.

El dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación.

2.4.3. Requisitos: voluntad, conocimiento, condiciones

Para innovar hace falta tener voluntad de hacerlo. Voluntad real, no un mero y vaporoso deseo de mejorar las cosas. Cuando este vértice del triángulo no existe, es imposible que se forme el triángulo de la mejora a través de la innovación. Querer introducir la innovación no significa que el equipo directivo tenga que hacerlo todo. Su tarea es la de hacer posible, la de generar condiciones, apoyar ideas, facilitar medios... El equipo directivo es aquella fuerza que hace posible la transformación.

No basta querer. Hace falta un conocimiento especializado de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de ella. Es una falacia pensar que la práctica profesional de la enseñanza es inespecífica, es decir que no requiere un conocimiento especializado.

Tampoco basta con querer y saber. Es preciso poder hacer las experiencias con un margen de autonomía suficiente, con unos medios adecuados y con una valoración social y académica pertinentes.

2.5. ¿Dónde trabajan?

No podemos olvidar que las organizaciones educativas tienen una peculiar fisonomía. Tienen mucho que ver con otras organizaciones, pero también características que las hacen singulares.

Los proyectos de innovación no se conciben y se desarrollan sobre el papel sino en instituciones que tienen una estructura y un funcionamiento determinados, en un momento de su historia, en un contexto cultural preciso.

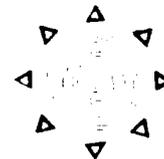
No se puede olvidar, por ejemplo que, en la escuela pública, las plantillas se forman por aluvión, no por criterios de aglutinación pedagógica. Las prescripciones jerárquicas son muy abundantes, de manera que casi todo está determinado en la vida de la escuela. La balcanización del profesorado de la que atinadamente habla Hargreaves (1996) es fortísima, de manera que no es fácil el funcionamiento de la escuela como un todo. La balcanización es una tendencia a la formación de grupos cerrados, con su propia cultura, excluyentes de otros grupos. La inestabilidad de la plantilla es un factor de disgregación y de inmovilismo en el centro. ¿Cómo se va a emprender un proyecto ambicioso y duradero si la mayoría de los docentes va a dejar el centro dentro de unos meses?

Cada escuela tiene, por otra parte, su tamaño, su historia, su configuración. Aunque todas se parecen, cada una es diferente. No se puede ignorar el contexto si se quiere introducir un proyecto de innovación.

2.6. ¿Cómo finalizan su fase de directivos?

En numerosos cursos para directivos he realizado sondeos, a través de diversos medios, para conocer cómo evoluciona la actitud de los directivos que están o han pasado por el cargo. Las opiniones de los interesados son casi unánimes. Se produce un progresivo deterioro de la actitud ante la tarea.

Ese hecho indica que existen factores en el contexto organizativo que hacen indeseable el tránsito por ese camino. No es fácilmente explicable el fenómeno por la mala disposición, la escasa formación o la dificultad de la tarea. No parece una explicación



plausible atribuir esa erosión al carácter pusilánime o especialmente vulnerable de los que asumen el cargo.

Todo ello influye en la escasez de candidatos a los puestos directivos y en el difícil retorno a esos puestos de quienes antes han tenido la experiencia de desempeñarlos.

Las causas, como siempre en fenómenos complejos, son múltiples. Pero una de ellas radica en la naturaleza de las tareas a las que dedican su tiempo y sus esfuerzos.

3. El sentido de la iniciativa

Lo verdaderamente importante es que exista un clima en el que el florecimiento de las iniciativas sea fácil, no solamente posible. La iniciativa puede tener un sentido ascendente, es decir puede venir de la comunidad, del profesorado, de las familias. En ese caso, la actitud de acogida, de apoyo y de congratulación ha de ser plena por parte del equipo directivo. La iniciativa puede ser del equipo directivo y, en ese caso, habrá que explicar, proponer y no imponer el proyecto.

Cuando los proyectos se imponen es fácil que se produzcan reacciones negativas:

a) Rechazo global de la propuesta bajo las más diversas argumentaciones: está mal planteada, no tiene importancia, no conduce a nada positivo, ya se intentó sin éxito otras veces... En algunas ocasiones, los argumentos se centran en la descalificación de las personas que hacen la propuesta: destruyendo al que toma la iniciativa, se combate eficazmente la propuesta. Si se dice que quien hace la sugerencia tiene problemas afectivos, desea sobresalir, tiene obsesión por mandar, es una persona estúpida.... de paso se dice que todo lo que propone es despreciable.

b) Indiferencia ante lo que no se considera algo propio y que, además, exige un esfuerzo complementario. Esa indiferencia se concreta en falta de colaboración y de apoyo.

c) Reticencia respecto al proceso y críticas contra los posibles resultados que se van a conseguir con todo el esfuerzo que se anuncia.

Resultan importantes las fases iniciales en las que se dialoga, se proyecta y se acuerda. Parecen fases de inactividad pero, realmente, son decisivas para que el proyecto sea fructífero. No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

El diálogo y la negociación inicial hacen que todos sientan el proyecto como propio, que todos se impliquen, que desaparezcan reticencias y prejuicios. Por otra parte, el proyecto se enriquece al recibir las opiniones de todos.

Estos procesos requieren una voluntad inequívoca de diálogo. El equipo directivo tiene que dar muestras de apertura y de sinceridad. No se puede proponer una negociación si, al fin y a la postre, no se va a aceptar ninguna réplica y ninguna iniciativa contrarias. Hay que evitar las trampas en los procesos de negociación. Por ejemplo: someter a debate lo intrascendente e imponer lo esencial, establecer una negociación sin tiempos para realizarla adecuadamente, molestarse cuando no se apoyan las propuestas iniciales...

4. El valor de la escritura

El proceso de innovación es un largo camino que nace de la voluntad de reflexión y de mejora, que pasa por un proyecto debatido y por un desarrollo de la iniciativa. Suele, en el mejor de los casos, quedar ahí. Quiero plantear aquí tres pasos más en ese camino de compromiso y exigencia:

Para que se produzca una innovación de calidad es preciso que se pongan en marcha procesos de indagación surgidos de la incertidumbre de sus profesionales. Una indagación que los profesionales realizan, de forma colegiada, sobre sus propias prácticas.

a) La necesidad de plasmar por escrito todo el proyecto de cambio. No sólo por lo que respecta a los resultados sino también a los procesos. La escritura permite sistematizar el pensamiento errático que tenemos sobre la educación, exige rigor. Muchos profesores se sienten ágrafos. Tienen experiencia, desarrollan iniciativas, pero no se consideran capaces de explicarlas por escrito. Dejan esa tarea para los académicos. Otro motivo por el que no se escribe es la falta de tiempos profesionales destinados a ese menester.

b) La conveniencia de difundir los informes con el fin de que otros conozcan la iniciativa, sus procesos y sus resultados. Esta difusión permite compartir lo que se ha hecho y que otros se vean estimulados por el ejemplo. Permite también que los autores reciban la retroalimentación a través de opiniones y de críticas.

c) La posibilidad de abrir plataformas de discusión a través del estudio de los informes que se han difundido. Si se multiplican las experiencias y se profundiza en el análisis no sólo se mejorará la comprensión sino que se estimulará el compromiso.

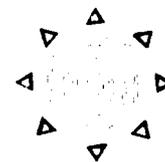
Esta propuesta demanda unas condiciones que la hagan no sólo viable sino fácil y deseable. Quiero decir que hacen falta medios y razones. Si quienes se dedican a mejorar la escuela salen perjudicados en el cómputo

meritocrático frente a los que acumulan papeles y títulos, se están poniendo zancadillas obstaculizadoras a la innovación.

5. Algunas dificultades

Los centros han de ser escenarios de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Y, en su escala, las aulas. No se puede aprender la democracia transformadora solamente porque se hable de ella. Es necesario practicarla. La democracia exige correr riesgos, exige un ensayo largo, interminable. Por eso es tan frágil.

«*Ethos* democrático equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo. Sin esta personalidad democrática la democracia declina. La difusión hegemónica de la personalidad democrática es el único fundamento de la democracia, su única posible garantía» (Cortina, 1992).



El *ethos* democrático se adquiere solamente en el ejercicio de los derechos democráticos. Derecho a opinar, a decidir, a participar, a reunirse, en igualdad de condiciones.

Cuando hablo de igualdad derechos y de oportunidades me refiero no sólo a los alumnos y profesores sino a hombres y mujeres, a ricos y pobres, a payos y gitanos en las escuelas.

El acentuado sexismo instalado en el sistema educativo y en la práctica de muchas escuelas (Apple, 1989; Spender y Sarah, 1993; Santos Guerra y otros, 2000), exige una revisión de las estructuras, las actitudes y los comportamientos.

5.1. Individualismo

La cultura de los centros ha estado asentada sobre el individualismo. Es necesario que avance hacia una cultura de la participación y de la democracia (Santos Guerra, 1992b). Cada profesor/a interviene en su aula y se preocupa de su perfeccionamiento, cada alumno/a se preocupa de su evaluación. No se pueden impulsar innovaciones globalizadoras si existe un individualismo exacerbado en las actitudes y en las estructuras organizativas de la escuela.

5.2. Rutinización

La práctica educativa de los centros se perpetúa de un año para otro sin que se someta a un análisis estructural, sin que se canalicen las opiniones de todos los integrantes a través de una reflexión rigurosa que permita mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas que se realizan dentro de las escuelas.

5.3. Tiempo

La práctica de la innovación exige un tiempo mayor que el que se necesita cuando existe un mecanismo rutinario basado en automatismos. Intercambiar opiniones, dar cauce a la discusión, atender a las minorías, tener en cuenta la discrepancia, favorecer la decisión participada, etc. requiere un tiempo que no siempre se está dispuesto a utilizar. Las prisas, la impaciencia, el dogmatismo, el miedo al fracaso, etc., recortan los tiempos destinados a la participación y a la retroalimentación de la comunicación en las innovaciones.

5.4. Desinterés

El escepticismo, la falta de convicción respecto al cambio efectivo, las malas experiencias, la falta de limpieza en las reglas del juego, etc. alejan muchas veces a los alumnos/as de la participación. Entienden que las normas de la participación están trucadas y que solamente se produce un simulacro de democracia. Descubierta la trampa, deciden no implicarse, no comprometerse en la dinámica de la decisión y de la participación.

5.5. Impaciencia

No se improvisa el talante innovador, no surge repentinamente la participación. Es preciso un largo tiempo de práctica de entrenamiento. Así lo reconocen Hanson y Ulrich

(1992): «Aprender los mecanismos y las técnicas de organización y gestionar las instituciones de una democracia recientemente formada es un proceso que tiene lugar en el tiempo». La impaciencia lleva, a veces, a realizar análisis precipitados y poco rigurosos y a tomar decisiones arbitrarias.

5.6. Meritocracia

Si la forma fundamental de hacer méritos es asistir a cursos y congresos resulta complicado dedicar tiempos y esfuerzos a realizar reflexión e innovación en los centros ya que se considerará una forma de «perder el tiempo». Si el perfeccionamiento se circunscribe a la acumulación de certificaciones es difícil impulsar proyectos encaminados a mejorar la escuela.

Las dificultades no deben impedir el avance. Es preciso interrogarse sobre la naturaleza democrática de las estructuras docentes. Las aulas y los centros pueden convertirse en pequeñas dictaduras en las que el conocimiento establecido, las reglas impuestas y la autoridad de los profesionales dejen sin voz, sin decisión y sin libertad a los estudiantes.

La educación no es una cuestión técnica, asépticamente desprovista de compromiso y de valor. No existe esa pretendida neutralidad que se suele invocar para la escuela y la educación.

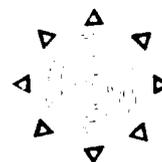
«Si algún mérito cabe a la ética que nos ocupa, es precisamente el de haber desentrañado en los actos de habla y en el *factum* de la argumentación esa forma de racionalidad que niega legitimidad a cualquier forma de dictadura —individual, grupal, colectiva— y constituye la condición de sentido de una democracia participativa» (Cortina, 1991).

El compromiso de los profesionales, de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en general es el de luchar por una escuela que pueda convertirse en un fermento de la participación democrática en la sociedad, porque ella misma la practica, la explora y la enriquece.

En el espejo de la escuela podrían mirarse no sólo quienes están en ella sino todos los que la contemplan. Todos verían reflejada en ella la imagen de su dignidad, la incuestionable dignidad de cada ser humano. Lo deseable sería, pues, que ese espejo reflejase los valores de la justicia, de la igualdad y de la participación democrática.

Referencias

- ACTAS (1992): «La dirección, factor clave de la calidad educativa», en *I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Pamplona, ICE (Universidad de Deusto).
- AELION, F. (1997): *El arte de dirigir*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- ÁLVAREZ, M. (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid, Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. (1996): *La dirección del Centro docente. Gestión por proyectos*. Madrid, Escuela Española.
- ANTÚNEZ, S. (1991): «La formación inicial y permanente», en *Cuadernos de Pedagogía*, 189.



- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- BALL, S. (1990): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC.
- BAZ LOIS, F. y OTROS (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza, Edelvives.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- CLARK, J. (1989): «Opiniones contrapuestas. Toma de decisiones y acción administrativa», en BATES, R. *Práctica crítica de la administración educativa*. Educación Estudios 1. Valencia, Universitat de Valencia.
- CORTINA, A. (1991): «Una ética política contemplada desde el Ruedo Ibérico», en APE, K.O. y OTROS: *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Critica.
- DE MANUEL, F. y MARTÍNEZ-VILANOVA, R. (1998): *Habilidades de comunicación para directivos*. Madrid, ESIC.
- EQUIPO LLP (1997): *Las paradojas de la dirección*. Madrid, Irwin.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): «Participación en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- FLORES D´ARCAIS, P. (1990): «La democracia tomada en serio», en *Claves*, 2.
- GAIRÍN, J. (1991): «La dirección participativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 189.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1994): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1995): *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y OTROS (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GOBIERNO VASCO (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. London, Hodder and Stoughton.
- HUNSON, M. y ULRICH, C. (1992): «El sistema español de dirección de centros docentes: Un punto de vista crítico», en *Actas del I congreso internacional sobre dirección de centros docentes: La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Pamplona, ICE (Universidad de Deusto).
- LARA, F. y BASTIDA, F. (1982): *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Madrid, Popular.
- MARTÍN BRIS, M. (1996): *Organización y planificación de integral de centros*. Madrid, Escuela Española.
- MONTERROSO, A. (1997): *La oveja negra y otras fábulas*. Madrid, Alfaguara.
- MURILLO, F. y OTROS (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- NICASTRO, S. (1997): *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires, Paidós.
- SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992a): «Los efectos secundarios del sistema», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992b): «Cultura y poder en la organización escolar», en *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1998): *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999a): *Yo te educo, tú me educas*. Málaga, Sarriá.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999b): *El crisol de la participación. Investigación sobre Consejos escolares de Centro*. Archidona, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. y OTROS (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy*. London, Falmer Press.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SCHLEMENSON, A. y OTROS (1996): *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- SPENDER, D. y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós.
- TORRES SANTOME, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- WEICK, K. (1976): «Educational organizations as loosely coupled system», en *Administrative Science Quarterly*, 21.
- WEICK, K. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. New York, Cornell University, Ithaca.
- WEICK, K. (1982b): «Management of organizational change among loosely coupled elements», en GODMAN, P.S. (Eds.): *Change in organizations*. San Francisco, Jossey Bass.
- VILLA, A. y OTROS (1996): *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación*. Pamplona, ICE (Universidad de Deusto).
- WOODS, M. (1990): *Psicología de la dirección*. Madrid, Plaza y Janés.

**Miguel Ángel Santos Guerra es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
Correo electrónico: arrebol@uma.es**