

Innovar en la escuela desde la dirección, en tiempos de supervivencia

M^a Luisa Fernández Serrat

Universidad de Huelva

En este turbulento principio de siglo, las instituciones educativas se enfrentan al desafío que supone conjugar la estabilidad necesaria con la flexibilidad para adaptarse a los nuevos tiempos. No está resultando fácil encontrar ese equilibrio. Se evidencia entonces que al profesorado le falta motivación, se carece de tiempo para satisfacer las demandas, no se cuenta con una participación útil o colaborativa, el trabajo llega a rutinizarse... En estos contextos es donde más urgente y necesario se hace emprender cambios, iniciar innovaciones que se presenten atractivas, sugestivas y consigan ilusionar a sus actores. En ellos, la figura del director o directora en este proceso, se convierte en protagonista.

In this turbulent century principle, the educational institutions face the challenge that supposes conjugating the necessary stability with the flexibility to adapt at the new times. It is not being easy to find that balance. It is evidenced then that motivation misses the faculty, you lacks time to satisfy the demands, it is not had an useful participation or colaborative, the work arrives to routinize... In these contexts it is where more urgent and necessary it is made undertake changes, to begin innovations that are presented attractive, suggestive and in order to build up hopes to their actors. In them, the director's figure in this process becomes main character.

1. Introducción

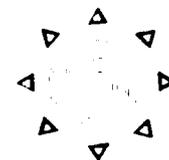
Los procesos de innovación en la escuela no son nuevos, aunque la investigación sobre ellos sea reciente. Sin embargo, analizar los procesos de innovación en este turbulento principio de siglo, en el que va cambiando no ya estrategias de enseñanza, con incorporación de medios ni soñados hace unos años, sino todo el contexto y las propias estructuras organizativas, es algo que requiere, al menos, un nuevo proceso de reflexión, que debe iniciarse con el análisis de los cambios sociales que los han generado y sus consecuencias visibles en la escuela. Innovar hoy, cuando «corren malos tiempos», exige posturas creativas y singulares, que pueden mostrarse y facilitarse desde la dirección escolar. Es su derecho y deber.

La situación actual, a la que me he permitido denominar de «supervivencia», desde mi punto de vista y de forma resumida, puede describirse así: la sociedad actual plantea nuevas demandas a la escuela, consecuencia inmediata de los cambios económicos y sociales, y para responder a las mismas, la escuela necesita nuevas fórmulas de enseñanza, nuevas estrategias de aprendizaje, que para ser iniciadas y desarrolladas, requieren contextos organizativos que propicien la reflexión, la colaboración entre las partes y la implicación de todos los sectores. Para favorecerlos, no sirven viejas fórmulas organizativas, aunque en su día dieran sus buenos resultados, sino que apremia poner en práctica modelos nuevos de organización y personas responsables de los mismos, con la capacitación precisa para gestionarlos con la garantía suficiente de impulsar políticas participativas a fin de que mediante el diálogo, la discusión y el debate entre todos los implicados (profesorado, familias, alumnado...), se llegue a consensuar de una vez por todas «qué» se le debe pedir a la escuela y «qué» cosas no son de su competencia, y ante las solicitudes justas, dar respuestas correctas. Si a este abanico de demandas que le llegan a la escuela desde varios frentes, no se le va dando soluciones, y se van acumulando, se corre el riesgo de absorción, y de asfixia, por lo que en esta situación, ya no importa tanto responder a la sociedad, sino sobrevivir en ella.

Para comprender la situación actual de la escuela, facilitaría mucho el intentar encontrarle sentido a los cambios sociales, con tal que nos sirva de referente para formular nuevos paradigmas educativos, y sobre esta plataforma, encarar las modificaciones pertinentes (Colom, 1984); por tanto, considero oportuno que mis reflexiones acerca de qué papel asumen directores y directoras en la innovación en estos tiempos de «supervivencia» de la escuela, comience por un breve análisis acerca de los cambios sociales y su reflejo en la institución, para hacerlo posteriormente con relación a las condiciones requeridas en los procesos de innovación y la influencia de la función directiva en ella en el contexto actual.

2. Los cambios sociales y su reflejo en la escuela

Parece ser que hay consenso en admitir que la escuela está cambiando; entre las hipótesis que circulan intentando explicar el origen de estos cambios, se encuentran



principalmente dos: que han sido provocados por las demandas que la propia sociedad hace, y otra, posiblemente consecuencia de ésta, por los requerimientos legales a los centros a partir de la LOGSE (1990).

En relación a los provocados a consecuencia de cambios sociales, se comprende perfectamente lo que está sucediendo sólo con analizar someramente los producidos en las familias en los últimos años, que es, a fin de cuentas, quien de forma concreta pide resultados a la escuela (la sociedad es un ente abstracto).

La familia ha evolucionado a distinta velocidad que otros grupos sociales —de ahí alguna que otra falta de entendimiento hacia sus nuevas estructuras y características— y en pocos años, y sin apenas darnos cuenta de ello, profesores y profesoras se han encontrado con que la familia de sus alumnos no está formada por el padre y la madre, sino que conviven con hermanos y hermanas fruto de otras uniones; que el padre o madre legítimo no es su tutor, etc., pero que con una u otra composición, es la familia al fin. Al mismo tiempo, el profesorado y la escuela en general han sido testigos de la vertiginosa ocupación de los miembros familiares, o bien del anhelo de formación para sus hijos, que les obliga a tenerlos ocupadísimos fuera del horario lectivo en un sin fin de actividades, que van desde la informática al ballet, pasando por todo tipo de modalidad deportiva, convirtiendo las tardes de juego de antaño, en una competición de velocidad en coches y carreras para que niños y niñas estén «a tal hora en» y «a cual en». Incluso ha tenido la oportunidad este profesorado de ser actor y receptor de los nuevos procesos de socialización, ya que niños y niñas de tres años, a veces sin cumplir, se encuentran escolarizados y sometidos a las reglas de horarios y costumbres de la institución.

Estas actividades complementarias a las escolares han provocado unos hábitos, una cultura familiar, con unos ritos tan fuertes («tengo que recoger al niño a las...», «tengo que llevar a la niña a las...»), que han conseguido arrastrar en ella hasta a los padres y madres más escépticos al respecto, que han terminado cuestionándose si los «raros» no son ellos. Estoy convencida que ha sido esta vorágine de actividades, esta alteración de la vida familiar, las que han iniciado la retahíla de peticiones a la escuela. Dudo, en cambio, cuando intento encontrar respuesta al por qué ha sucedido esta modificación en las costumbres familiares: ¿las ocupaciones de los tutores?, ¿la necesidad real de otro tipo de aprendizajes para sus hijos?, ¿la moda?, ¿otra modalidad de consumo, el consumo cultural? Sea cualquiera de las razones posibles, si creo que ha originado, bien sea porque es más cómodo, o porque se confía más en la institución escolar, que se le exija a la escuela lo que parece que hasta ahora, cuando lo ha proporcionado, lo ha hecho concediéndole un lugar secundario. La escuela debe proporcionar educación sexual, medioambiental, favorecer el consumo inteligente y el cuidado de la salud, mientras capacita en ciencias y humanidades y en lenguas propias y extranjeras; al mismo tiempo, debe cuidar la sensibilidad artística del alumnado, así como sus aptitudes críticas, reflexivas y de colaboración... y podemos seguir enumerando una larga lista de objetivos educativos que posiblemente coincidan con los que maestros y maestras explicitan en sus proyectos curriculares y que, vuelvo a dudar, aún estando segura de su necesidad, ¿por qué están ahí a sabiendas que no todos pueden desarrollarse?, ¿son las exigencias sociales?, ¿o se está convencido de la posibilidad de adquisición?

Si se pretende complacer a la sociedad en sus exhortos, convirtiendo a éstos en objetivos educativos, se dará lugar a un listado excesivo de fines, que en un intento de aglutinar a tanta diversidad, tendrá como desenlace unos objetivos ambiguos, disper-

sos, abstractos y confusos, que no convencerán a quién los solicita, por lo que seguirá requiriendo cambios y demandando acciones, unas veces con racionalidad y otras con menos, envolviendo a la escuela en una sensación de inseguridad y desconfianza en sus propias posibilidades.

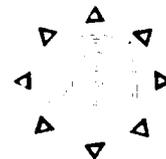
Ante esta sociedad cambiante, con tantas y nuevas demandas al centro educativo por parte de familias, municipios y el propio alumnado, no cabe pensar que las estructuras organizativas establecidas de antaño, o las jerarquías tradicionales, puedan o sepan dar respuesta; aunque, al mismo tiempo, no es ésta una justificación sólida para evitarlas. Si a la escuela se le pide, la escuela debe responder; es más así está establecido desde la propia legislación: «El progreso equilibrado de una sociedad democrática, su bienestar colectivo y la calidad de la vida individual de sus ciudadanos, son fruto del desarrollo de la educación, en sus distintos niveles. Conscientes de ello, las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos y su fomento y salvaguardia por parte de las Administraciones Públicas han venido a formar parte de las propias responsabilidades de éstas» (LOPEGCE).

Si al abanico de demandas que le llegan a la escuela desde varios frentes, no se le va dando soluciones, y se van acumulando, se corre el riesgo de absorción y de asfixia; por lo que en esta situación, ya no importa tanto responder a la sociedad, sino sobrevivir en ella.

Sin embargo, y puesto que la escuela no puede satisfacer todos los requerimientos, habrá situaciones en las que se deba explicitar que no es ése el foro al que dirigir determinadas demandas (ésa sería una posible respuesta). No debe ni puede consentirse que aquéllas lleguen a absorber a la escuela, a reducirla a la «lámpara maravillosa» que concede los deseos, a la cabeza de turco que pague sus fracasos. En este sentido, nos dice Coronel (1998: 46): «El medio ambiente, la paz, la tolerancia, la igualdad de oportunidades, las nuevas tecnologías... todo va a parar a la escuela y de ella se espera que integre, compense, y prevenga, además con rapidez y éxito, precisamente aquellos problemas que no se resuelven en otro sitio».

Lo cierto es que estos requerimientos a la escuela se convierten en nuevos *inputs* para ella, son «entradas», dentro del sistema social en el que ésta se encuentra y al que pertenece, que no existían hace unos años, y que una vez dentro, da lugar a todo un proceso, puesto que las estructuras organizativas establecidas de antaño o las jerarquías tradicionales, no pueden, o no saben dar respuesta, se ve obligada a compartir el proceso habitual, el tradicional, el de toda la vida, ése de estabilización y mantenimiento, con otro proceso, menos conocido por sus miembros, como puede ser el de auto-organización, el de generar nuevas habilidades, de las que no dispone porque hasta ahora no necesitaba. Es decir, son dos procesos a cuidar, a desarrollar, que siendo distintos, deben convivir en buena armonía, lo cual no es nada fácil; resultado de ello debe ser un nuevo proceso a través del cual la escuela deba «aprender a cambiar, y en esta dinámica de cambio deberá participar toda la comunidad educativa, ya que toda ella se verá implicada.

El concepto de escuela como servicio lo vemos ya superado, no necesita la sociedad sólo una institución a su servicio, sino algo mucho más complejo y sin embargo más



cerca de la realidad. La sociedad lo que le pide a la institución es que sea capaz de aglutinar inteligentemente una serie de servicios coordinados entre sí y a la disposición de las familias, del alumnado, de toda la sociedad, bien puede ser lo que la profesora Martín Moreno (1997) califica como «sistema de servicios» refiriéndose al centro educativo. Sistema de servicios en íntima conexión con el entorno, y que integrado en él, pretende no desarrollar dos realidades distintas, sino un todo que se logre a través de la comunicación e interacción entre sus dos partes integrantes: la escuela y el entorno. Es el concepto manejado por Morgan (1990: 38) mediante la metáfora de la organización como un organismo vivo, que necesita de un proceso de homeóstasis para autorregularse y mantener su estabilidad: «Las organizaciones son sistemas abiertos que necesitan gestionar cuidadosamente, satisfacer y equilibrar sus necesidades internas y adaptarse a las circunstancias ambientales o del entorno».

Por otra parte, y asumiendo la afirmación de Santos Guerra (1990: 23) en cuanto a que «la escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios», existen razones para pensar que la escuela ha pasado en poco tiempo, de ser una institución bajo la responsabilidad directa de los enseñantes y sus gestores, a ser un asunto de todos. En los años setenta, la escuela era lo que querían hacer de ella las personas que allí desarrollaban su labor, y todos conocíamos escuelas conservadoras porque así lo era su profesorado, y otras progresistas fruto de las inquietudes de sus maestros y maestras. En los ochenta, se abrieron las puertas de par en par a los padres, a las familias, de tal modo que la participación de éstas en las actividades educativas se consideró no sólo un derecho, sino un deber, y aparecieron los primeros proyectos educativos elaborados conjuntamente, hasta llegar a los noventa en que la colaboración ha desembocado además en una seudoparticipación por parte de empresas privadas y públicas, sociedades anónimas y menos anónimas.

Vivimos una escuela de toda la sociedad, y una escuela de todos, y con todo lo simbólico que puede resultar la frase, en cuanto a la universalidad de los derechos, y a la globalización de los resultados educativos, entraña unas consecuencias menos románticas: la escuela puede convertirse en diana para comerciantes, especuladores y oportunistas, lo cual nos suscita sospecha, de entrada, cuando hacen referencia a ella colectivos sin intereses tradicionales o no conocidos al respecto con anterioridad.

Sirva de ejemplo lo sucedido el pasado mes de octubre en la Comunidad de Madrid. En los colegios de dicha Comunidad se debate, a instancias de la administración educativa, según los implicados, el modelo de jornada escolar, se discute sobre la conveniencia o no de disfrutar de un horario lectivo condensado en la mañana o, por el contrario, dividido en sesiones de mañana y tarde. Bien, pues a raíz del citado debate se ponen en marcha una serie de manifestaciones, de arengas políticas, y de pronunciamientos, que por lo visto, permanecían latentes desde tiempo, por parte tanto de asociaciones de padres, como de organizaciones sindicales, movimientos de renovación y partidos políticos (*El País*, 1-11-99), que nos hace llegar a la conclusión de que en este país todo el mundo está interesado por la escuela y además todos tenemos algo que decir y supuestamente aportar.

Sin perder la relación con estos cambios, originados por los acaecidos en la sociedad, es conveniente detenerse en alguna reflexión acerca de las modificaciones curriculares y organizativas que han debido emprenderse a consecuencia de preceptos legales. Preceptos y normas en íntima conexión con la realidad social que anteriormente se describió. De este modo, y desde la propia administración se propicia y fomenta la

idea de escuela como comunidad y su intercomunicación con el entorno. Pueden servir de ejemplo estos artículos recogidos en la LOGSE (1990):

- Para la capacitación para el desempeño cualificado de las distintas profesiones específica la ley dice que «se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste» (art. 34.1).

- Para conseguir calidad en la enseñanza puede leerse que «las administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor» (art. 57.5).

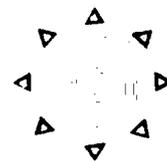
- En cuanto a la compensación de desigualdades: ...«los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello» (art. 63.1).

Por otra parte, el hecho de solicitarle al centro su propio Proyecto Curricular ha supuesto para éste modificaciones en muchos aspectos de su trabajo en el centro, entre los que destacan los cambios en los hábitos que existían, cambios que, una vez desarrollados, exigen una nueva cultura más participativa, con un proceso de toma de decisiones más consensuado.

Elaborar un proyecto común entre compañeros y compañeras está dando lugar en los centros educativos donde éstos se realizan, a que se desplieguen unas redes de relaciones entre ellos (tienen que reunirse, discutir, proponer, negociar y decidir juntos), que si no son nuevas, al menos no estaban recogidas de forma explícita. Trabajar en equipo supone participar de forma activa en la dinámica del centro; cuando esto sucede, es cuando se habla de cultura colaborativa, que bien entendida ni anula diferencias ni aborta competencias, de ahí su riqueza, que sigue desarrollando y valorando las contribuciones individuales (Sancho y Ferrer, 1997). Esta cultura, favorecida desde la propia Administración que, insisto, la novedad estriba en su manifestación explícita y legal, se está evidenciando tan poderosa e influyente, que incluso interactúa e influye decisivamente en el contexto, convirtiéndose en factor de cambio de la organización.

3. Se necesita cambiar la Escuela

Por lo que ha venido manteniéndose hasta aquí, cabe pensar que en la actualidad no nos vale un concepto de escuela estable y permanente, el centro educativo va evolucionando al ritmo que también evolucionan las finalidades educativas, ya que es la misma sociedad quien se las marca, y ésta va transformándose económica y socioculturalmente. Por tanto, cambiar la escuela se hace imprescindible; no podemos aceptar vivir pasivamente en la escuela la «edad de la paradoja» (Hargreaves, 1995), de forma que nos damos cita en una institución que pertenece a la edad pre-moderna, un profesorado de la moderna y un alumnado de la postmoderna.



Tenemos una escuela situacional, vulnerable y permeable a todo cuanto ronda a su alrededor, que unas veces le llega por normativa legal, y otras, con más poder si cabe, por exigencias implícitas de la propia cultura creada en el centro, a través del profesorado y de las familias. Necesitamos una escuela que sin perder su vulnerabilidad, sepa dar cobijo a nuevas inquietudes sociales y se enfrente al reto que supone compartir la labor educativa con la familia, la calle y con otras instituciones, sin que por ello se limite a ser «un espacio más de formación que se especializará en sintetizar informaciones recibidas en otros espacios» (Hargreaves, 1995: 36). Debemos aspirar, además, a que actúe a modo de escuela para el desarrollo del pensamiento, de los sentimientos, de las emociones... Debemos luchar por una escuela, que no dé la espalda a la sociedad, sino que busque respuestas adecuadas que darle, que se integre con el entorno, y fomente la cohesión social, consiguiendo adaptarse al multiculturalismo.

Esta escuela por la que se aboga no pueden conseguirla por separado profesores y profesoras por interesantes que resulten los cambios que produzcan en sus aulas, por evidentes que sean las mejoras conseguidas, por creativas que se manifiesten estas innovaciones. Al final, se trata de modificaciones puntuales, de reformas aisladas, que la experiencia ha demostrado que carecen de la capacidad necesaria para perdurar en el tiempo, y a corto plazo, se diluyen y olvidan. Las innovaciones hoy deben ser emprendidas por el colectivo, sustentadas en el soporte institucional, tienen que ser desarrolladas en todo el contexto, verse afectadas las estructuras organizativas, así como las relaciones establecidas en el centro. Así lo justifica Escudero (1989: 319): «La escuela es la organización que representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas. Es la escuela la unidad educativa formal por excelencia, no el aula, ni el profesor aislado y particular». Es este pensamiento el que ha llevado a acuñar el término de la escuela como una «unidad de cambio» y que han defendido desde Goodlad (1979), hasta Escudero (1990), Santos Guerra (1991) o Borrell (1996).

Cada vez que los docentes desarrollan algún instrumento de evaluación o elaboran un material de apoyo para su clase, introducen una estrategia de enseñanza-aprendizaje nueva. Siempre que ensayan un modelo de registro de datos para evaluar a su alumnado, o si introducen procesos de reflexión conjunta en el ciclo o Departamento, se dice que esos docentes «innovan», y por las modificaciones mencionadas, no cabe pensar que ese profesorado esté pensando en cambiar la escuela; se trata de introducir cambios en sus metodologías de trabajo; pues bien, yo estoy convencida de que si tienen éxito esos cambios, extendiéndose su aplicación al resto del grupo, más tarde, más temprano, dará lugar a una modificación en el contexto organizativo.

Estas actividades enunciadas no tienen mucha relación entre sí aparentemente; pero ante un somero análisis pueden encontrarse algunas coincidencias: la persona que «inventa» ese instrumento de evaluación o esa estrategia metodológica, posiblemente ten-

Los cambios e innovaciones en la escuela ni deben ni pueden estudiarse en abstracto, sin situarlos o proyectarlos en su contexto concreto, sin un análisis previo y profundo de éste que ayude en su comprensión y proporcione los medios necesarios para su desarrollo.

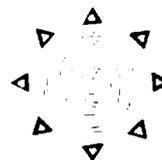
ga dificultades en la aplicación de los convencionales, y es por eso que necesita soluciones; lo mismo ocurre cuando se promueven trabajos colaborativos, es lógico pensar que los empleados no convenzan. Es decir, parece ser que todas esas actividades innovadoras se originan en una carencia y necesidad, y cuando esa estrategia metodológica se pone en práctica, o cuando se utiliza el nuevo registro de datos o el nuevo instrumento de evaluación, han ocurrido anteriormente una serie de hechos: análisis, reflexión, debate, prueba, ensayo, error, modificación, nueva prueba... puesto que no es una acción aislada, sino una más a lo largo de una cadena de actividades, se puede afirmar que la innovación no es un hecho, sino un «proceso»; es más, éste es el dato que caracteriza a una acción como innovadora: el hecho de constituir un proceso, lo contrario sería un hecho aislado que no merece el calificativo de innovador.

Por tanto, para analizar cualquier innovación que se emprenda en el centro deberá hacerse siguiendo los mismos pasos que se emplean en el estudio de cualquier proceso: su origen, su desarrollo, las partes implicadas, su ejecución y evaluación, etc. sin olvidar la característica esencial en cualquier actividad innovadora: se desarrollan con la vista puesta en conseguir un cambio, que evidentemente, desde el momento en que se han planificado los pasos para adquirirlo, no será casual, ni evolutivo o fruto del paso del curso o del tiempo. De modo que emprender algún cambio en la escuela parte de una «necesidad de los enseñantes», que son los que por su trabajo pueden detectar antes cualquier problema, e incluso formular hipótesis. En segundo lugar, es preciso que esas mismas personas «quieran realmente el cambio», y si esto se constata, lo que queda es más fácil, «concretar estrategias» de actuación y «ejecutarlas», realizando «evaluaciones» sumativas que vayan modificando las estrategias iniciales.

Por otra parte, es obligado en este tipo de análisis tener en cuenta las dimensiones que abarca dicho proceso de cambio, para que no quede ninguna sin ser atendida: «la estructural», que abarca los procesos formales y resultante del conjunto de normas existentes en el centro; la dimensión «relacional» que se manifiesta en un clima propio y característico de cada centro y tiene especial incidencia en el grado de participación, cooperación, conflictos o satisfacción entre sus miembros. Los «valores», cuya adopción no siempre es uniforme, pues en un mismo centro podemos encontrarnos personas que cultiven valores diferentes; la del «proceso», que no constituye una dimensión independiente, pues las relaciones, «valores», o estructura establecida, influyen decisivamente en cómo se llevan a cabo los procesos organizativos, y si éstos no se mejoran, difícilmente hablaremos de cambio; la dimensión «entorno», puesto que la escuela al no estar cerrada sobre sí misma, recibe las influencias del entorno tanto mediato como inmediato, y la dimensión «cultural», que comprende el conjunto de creencias, supuestos, normas no escritas, sentimientos... acerca de las personas, la educación, el modo de hacer y resolver... (González, 1994: 308). Ante este multidimensional campo, es lógico afirmar que los condicionantes que propician el cambio, ya sea con relación a los factores sociales como puede ser la cultura del centro, o con los personales, de cada uno de los miembros de la organización, son tan numerosos como variados.

4. Corren malos tiempos

Después de analizar los cambios que se están produciendo en las familias de nuestro alumnado —por tanto, en él mismo— y en la sociedad en general, bien puede llegarse a estas conclusiones:



a) Los cambios en la escuela, subsistema social, son evidentes e inevitables, por lo que deberíamos lograr encauzarlos hacia mejoras concretas por medio de procesos de innovación, y sin asustarnos el término, puesto que, insisto, siempre se ha hecho en la historia de la escuela.

b) Estos cambios han de implicar de una forma u otra a todo el contexto organizativo; si esto se consigue constituirá una garantía (que no una seguridad) de utilidad y permanencia en el tiempo.

Las innovaciones necesarias para la escuela, ya sean curriculares u organizativas, se emprendan como consecuencia última de imperativos sociales o legales, afectan de variadas formas a las estructuras organizativas, al contexto, y por tanto, a las personas y recursos, con que cuente el mismo. Por ello, puede deducirse que la situación de ese contexto en general, la actitud de esas personas en particular, que forman parte del mismo, el estado o accesibilidad de esos recursos, constituyen condicionantes para la acción innovadora. Es lógico entonces pensar que dependiendo de cómo se encuentre ese contexto, se podrá predecir el éxito o fracaso en la innovación que se pretenda.

Por otra parte, y dado que ese contexto organizativo carece de una estabilidad permanente en todos y cada uno de sus elementos; puesto que junto a las situaciones habituales, rutinarias y cotidianas tan frecuentes en la escuela, se desarrollan otras, imprevistas y singulares, a las que aún así o precisamente por ello, también hay que dar respuesta. «No todo es previsible ni planificable en la vida organizacional» (Gairín, 1996: 381), los cambios e innovaciones en la escuela ni deben ni pueden estudiarse en abstracto, sin situarlos o proyectarlos en su contexto concreto, sin un análisis previo y profundo de éste que ayude en su comprensión y proporcione los medios necesarios para su desarrollo. Las circunstancias en las que se está desarrollando el trabajo escolar tiene entre otras características, las siguientes:

a) La motivación del profesorado, auténtico protagonista del cambio, se encuentra en estado de letargo, en período de invernación, y resulta que, como dice Hargreaves (1996), no basta que los profesores tengan capacidad para el cambio, sino también es necesario que muestren un deseo profundo de cambiar.

b) La rutina se apodera del trabajo docente convirtiéndolo en cómodo y carente de riesgos, (De Vicente, 1998). Pero cualquier cambio que desee emprenderse implica unos ajustes que, sin duda, producirán dudas, malestar, preocupación... Se atenta entonces contra las normas intocables, que aparecen insertas en la cultura escolar y que son tan difíciles de cambiar, constituyendo así un serio obstáculo para cualquier movimiento de innovación.

c) Las exigencias de documentos que planifiquen la vida del centro (proyectos curriculares, reglamentos, planes anuales...) se «come» literalmente el poco tiempo de

Si el diagnóstico nos informa que la situación por la que atravesamos es de supervivencia, es por ello cuando más necesitaremos el cambio que nos conduzca a la innovación. No se trata de dejar de innovar para sobrevivir, sino de innovar para poder sobrevivir.

que disponen los enseñantes, en discusiones y decisiones, acarreado conflictos; hasta tal extremo que ya se le conoce con el nombre del «problema del tiempo» (Ferrer, 1996).

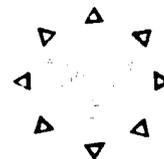
d) Se cuenta con una pobre participación cuantitativamente hablando, y con serias dificultades de funcionamiento, ya que las reuniones son escasas y breves, a horas intempestivas para los padres y con frecuencia distorsionada cualitativamente (Lorenzo, 1998).

Encuentro muy difícil ordenar la aparición de estos hechos. Dudo cuál de ellos provoca la aparición de los demás; cuál es origen o consecuencia del otro. No obstante, menos dudas suscita la íntima conexión que existe entre todos, o la seguridad ante el hecho de que nunca aparezcan aislados: ¿el profesorado no participa porque no está motivado?, ¿la escasez de tiempo provoca que se rutinice el trabajo?, ¿es la rutina la que desmotiva?: un profesorado que está desmotivado rutiniza su trabajo. Un trabajo para el que nunca se encuentra el tiempo adecuado. Una escuela participativa en la que no se participa... Lamentablemente, es esa situación la que se percibe en bastantes contextos organizativos («corren malos tiempos»...).

Son éstos y no otros, los que están obstaculizando el inicio y desarrollo de innovaciones en los centros, porque para emprender cambios, para seguir un camino que conduzca a la mejora, es necesario, imprescindible, la motivación de sus actores, del profesorado, y creo que para que ésta se produzca, debe partirse de la satisfacción de las «necesidades primarias», a saber: que las bajas del profesorado se cubran puntualmente, que la plantilla esté al completo en cuanto a especialistas de disciplinas y áreas, que no se ponga en juego la estabilidad del empleo, a razón del número de alumnos matriculados para el curso próximo... ¿Innovar en estas condiciones? ¿Querer mejorar la calidad de la enseñanza o luchar por la supervivencia?

Analizando esos sucesos descritos, que no son tan extraordinarios como debieran, parece que está sucediendo, que los ámbitos, que según Viñao Frago (1996), existen en todas las reformas e innovaciones emprendidas a lo largo del siglo, el de la «teoría», el de la «legalidad», y el de la «práctica» van por caminos distintos. Es cierto que no tienen por qué coincidir, pero tampoco permanecer en compartimentos estancos. En la situación anteriormente descrita, no se evidencia una cultura compartida o finalidad común entre los reformadores, los administradores de la educación y los propios profesores. Si los reformadores y expertos de la educación, que han aportado la teoría, fomentan y propagan la calidad de ésta, así como los medios para conseguirla y resulta que la Administración educativa, que legisla y facilita recursos que sólo dependen de ella, por las razones que sean no los proporciona como se debe, no puede esperarse grandes estímulos en el profesorado, que hace realidad y lleva a la práctica esa teoría y difícilmente generará la motivación necesaria para iniciar cambios.

Una hipótesis que puede explicar que corren malos tiempos para la innovación es la que a continuación presentamos: «los tres ámbitos, a través de los cuales se desarrollan todas las innovaciones emprendidas, llevan caminos distintos o al menos no convergentes». El marco teórico se fijó en un contexto distinto al de hoy, el legal no parece seguir el cauce dictado por el anterior y en la práctica, profesores y profesoras se encuentran ante la tremenda paradoja de fijarse unos objetivos, de crear proyectos educativos que propicie un aprendizaje significativo, siguiendo las teorías constructivistas aprendidas de los expertos, sin disponer de los medios necesarios para ello.



5. Por qué innovar desde la dirección

A partir de los años setenta son numerosos los movimientos que se despliegan en busca del cambio en la escuela y su mejora, conviniendo todos ellos en que es el centro el contexto más adecuado para su desenvolvimiento, y al mismo tiempo coinciden en lo importante que es que haya en el mismo un buen clima y una buena estructura organizativa, donde se puedan desarrollar las capacidades necesarias para innovar.

Los expertos en este tema consideran que estas iniciativas para el cambio aparecen a modo de «movimientos» u «olas» que engloba cada una de ellas tanto formas de entender la escuela como de gestionarlas. Bolívar (1997: 32) las agrupa en las siguientes:

- 1) «Las escuelas eficaces» (1975-85), que buscan conseguir mejores resultados en lo que ya se hace.
- 2) «La mejora de la escuela» (1980-90), donde se pretende mejorar a nivel organizativo, es decir, el centro educativo en su totalidad.
- 3) «La reestructuración escolar» (1987-actualidad), que pretende la mejora mediante un rediseño de los centros.

Ante un análisis de dichos movimientos y sus logros desde los años setenta hasta ahora, y resaltando en ellos a las personas que participaron en los mismos, es fácil llegar a la conclusión que con una u otra finalidad, cualquier iniciativa de cambio involucra prácticamente a todos los miembros de la comunidad educativa; pero que entre todos ellos, hay uno que se sitúa en un plano de indiscutible protagonismo, posiblemente porque es el único que tiene la doble responsabilidad contraída de rendir cuentas ante la propia institución y al mismo tiempo ante la administración, y además, el único con capacidad, por el estatus que ocupa, de analizar los problemas del centro de una forma global y proyectiva, sin reduccionismos de aula o por parcelas de departamentos. Me estoy refiriendo a la Dirección del centro.

Al asumir este papel protagonista en el proceso de cambio, el Director o la Directora, se convierte en uno de los factores de los que más directamente va a depender el éxito o fracaso del mismo. Es su cabeza visible y está considerado desde la misma legislación como «factor de calidad de la enseñanza»¹; papel que comparte entre otros, con la formación del profesorado y la innovación e investigación educativa; lo que le convierte tanto en impulsor del cambio, como en su facilitador.

No podía ser de otra manera, porque desde el momento en que se ha considerado anteriormente la existencia de unos pasos planificados en el desarrollo del cambio e innovación, debe admitirse la necesidad y obligación de disponer de un figura que asuma la responsabilidad de gestionar la misma, en cuanto a facilitar recursos, a tomar decisiones, a ejecutar acuerdos... Desde otro punto de vista, en el momento que el cambio forma parte de un proceso institucional —hecho del que no debe dudarse— ya se entiende que desde la dirección debe liderarse y desarrollarse, como tiene que hacer en cualquier proceso emprendido desde y para la institución que dirige.

No considero necesario presentar muchos argumentos que demuestren esta relación y sus matices entre la dirección y la institución, puesto que está más que demostrada a través de variadas investigaciones, entre las que me permito destacar la de Coronel (1992) y la de Muñoz Repiso (1995). En la primera de ellas, y a través de un riguroso

estudio, se llega a la conclusión de lo importante que es el ejercicio del liderazgo educativo como instrumento que al mismo tiempo que facilita la gestión, mejora la escuela como organización. En la segunda, lo más relevante de entre las conclusiones obtenidas es la valoración que hace la comunidad educativa del trabajo del equipo directivo, como factor ligado a la eficacia de los centros, e incluso con una relación clara, aunque indirecta, con el rendimiento académico de los alumnos.

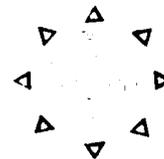
La escuela no precisa ni «super-hombres» ni «super-mujeres», de modo que como estrategia encaminada a la mejora, y conociendo las amenazas que rondan a los contextos, mi propuesta parte de empezar por hacer «lo que se debe hacer», que no es poco, pero además dotando a esas acciones de practicidad, buscando siempre su aplicación a la realidad que se vive, haciéndolas creíbles.

Desde esta perspectiva podemos ver la función directiva no ya como «agente de cambio», sino ir más lejos y situarlo como la base del mismo. Ello es lógico si se tiene en cuenta que dentro de su función administrativa, el director o directora está obligado a proveer al centro de recursos tanto materiales como funcionales; que puede propiciar y facilitar algunos, como puede ser la propia motivación del profesorado, sin el cual no podríamos ni plantearnos hablar de cambio pero no es sólo eso; es que ni siquiera se comprende la significatividad del trabajo directivo en el proceso de cambio, fuera de la consideración de cualidades personales ajenas a la disposición y aprovechamiento de sus propios recursos técnicos.

Un maestro o una maestra, por mucho interés que muestre en negociar, consensuar y crear buen clima entre sus compañeros, que puede hacer y conseguir, nunca dispondrá de tantos medios como los que pone la administración y la propia cultura escolar, al alcance del director o directora. Claro está que estos recursos u ocasiones favorables no siempre están bien explotadas; con este relato de posibilidades, no pretendo decir que siempre se haga un buen uso de las mismas. Creo que para hacerlo, para sacarle partido a la función directiva, debe tratarse de una persona que además del poder «formal», que le otorga el cargo, disponga del «informal», o capacidad para influir en las conductas de los demás; hablamos de una persona:

- Que tenga orientada su tarea hacia lo educativo.
 - Que tenga fijado como objetivo el perfeccionamiento del aprendizaje del alumnado hacia metas de calidad y utilidad.
 - Que sepa y quiera dinamizar el trabajo en equipo.
 - Que fomente la participación colaborativa.
- Que crea de verdad en las ventajas de discutir y dialogar con todos y cada uno de los agentes educativos

Son numerosas las publicaciones con relación al liderazgo pedagógico y abundantes las opiniones vertidas acerca del poder carismático de directores y directoras. Por mi parte no quisiera caer en el tópico de pensar en ellos como el «super-hombre» o la «super-mujer», con múltiples cualidades personales que ponen al servicio de la institución, con un carisma personal que atrae a los miembros de la comunidad educativa, así como poseyendo amplios conocimientos sobre Organización Escolar y temas relaciona-



dos con la administración. A una persona que posea esas características, pocas actividades directivas deben resultarle difíciles, pues podrá optimizar tanto las tareas administrativas como las relacionadas con la participación o innovación educativa. Es más, no sólo no admito esas características como imprescindibles, sino que pienso que la generalización de esta idea del líder puede resultar un desencadenante para la ausencia de candidaturas a la dirección, que esa retahíla de cualidades de las que debe disponer el buen director «asusta» a posibles candidatos y candidatas.

Esta descripción parece confirmarse desde las universidades y a través de los cursos de formación para la función directiva, en los que hay una especie de obstinación en analizarla como algo especial, como la salvadora de entuertos, «nos empeñamos en formar a los directivos para los grandes procesos: la administración, la planificación, la evaluación, etc., y consciente o inconscientemente, introducimos la idea de que el resto de su actividad como directivos no son sino distracciones inevitables de su altísima misión» (López Yáñez, 1998: 289). Personas extraordinarias son útiles en cualquier organización, no sólo en la escolar. Sería maravilloso contar con líderes carismáticos para la escuela, pero ni abundan, ni resultan ser imprescindibles, ni se trata de ejecutar actos que requieran cualidades fuera de las normales. Tuvimos ocasión de comprobarlo a través de unas investigaciones realizadas en centros escolares, utilizando el estudio de caso como instrumento prioritario (Fernández Serrat, 1998). Detectamos cómo lo habitual es que estos directivos sean personas normales, no héroes, que deben luchar en el día a día escolar con problemas cotidianos, a través de sus conocimientos, sus reflexiones y determinadas habilidades que se lo ponen más fácil.

6. Una propuesta a pesar de todo

En una situación como la descrita se viven circunstancias que debieran ser suficientes, para generar necesidades y carencias que desemboquen en deseos de cambio, si se encauzan debidamente. Si se utilizan las energías de los miembros de la comunidad educativa en desarrollar procesos de reflexión que conduzcan a mejoras, en lugar de consumirlos en la protesta vacía de alternativas, o en el lamento pasivo, cabe la esperanza de iniciar procesos con el deseo de modificar la situación, con lo cual se estaría desarrollando un movimiento de innovación.

Para ello, para hacer que se produzca el inicio del mencionado proceso y viviendo situaciones como las descritas con anterioridad, se hace más necesaria que nunca, la existencia de un liderazgo que asuma como reto el acercar los tres ámbitos mencionados; un líder que valorando el trabajo realizado por el profesorado, cuidando su imagen interna y externa, consiga motivarlos para que ese esfuerzo se invierta en empresas colectivas, de los equipos de trabajo, resaltando así la participación como base de trabajo y punto de encuentro de todos los sectores implicados.

Insisto en que la escuela no precisa ni super-hombres ni super-mujeres, de modo que como estrategia encaminada a la mejora, y conociendo las amenazas que rondan a los contextos, mi propuesta parte de empezar por hacer «lo que se debe hacer», que no es poco, pero además dotando a esas acciones de practicidad, buscando siempre su aplicación a la realidad que se vive, haciéndolas creíbles. Este gesto será el que mejor

defina a una buena dirección; no se trata de cumplir las competencias directivas que la ley otorga, es más que eso: se trata de hacer lo que no hay por qué hacer, pero que en ese momento el centro y sus miembros necesitan.

Bajo esta perspectiva, considero que éstas son las acciones que se deberían emprender o mantener con ese matiz de creatividad por parte de la persona que asuma la Dirección del centro:

1) Coordinar las acciones de forma que en el Proyecto de Centro, se contemplen unas Finalidades Educativas debatidas y consensuadas por todos, para que se utilicen realmente y en la cotidianeidad como guía de actuaciones.

2) Colaborar para que los objetivos generales que se redacten en el Plan Anual sean claros, prácticos y alcanzables, para dotar a la gestión de eficacia, operatividad y sobre todo de credibilidad.

3) Asumir e interiorizar que padres y madres son miembros activos de la comunidad educativa, por lo que se les debe tener informados y tienen que ser atendidas sus sugerencias, etc.

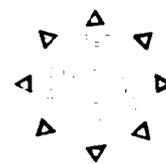
4) Mostrar respeto en público y en privado ante la profesionalidad del profesorado, que necesitan, más que nunca, autoridad tanto académica como moral para las intervenciones que se solicitan de ellos.

5) Desarrollar el proceso de evaluación como hábito integrante de la cultura del centro, a fin de reflexionar sobre todo aquello que se hace, que se omite y los pasos que se emprenden en ese camino de innovación propuesto.

Puede comprobarse que ninguna de estas actividades son extraordinarias, especiales o novedosas. En tiempos de supervivencia, si se pretende innovar, y debe pretenderse, pues la situación no es atractiva como para no querer cambiarla, pienso que a partir de realizar lo que hay que hacer, enfatizando los pasos anteriores, puede conseguirse, si no un cambio de entrada, si al menos el propiciar las condiciones para el mismo (Antúnez, 1993). El clima generado por actuaciones como las propuestas, puede impulsar una flexibilidad en las estructuras de participación, que buscando la practicidad, dé lugar a un ambiente de confianza mutua entre las personas implicadas, facilitando el flujo de una comunicación multidireccional y abierta, hasta el punto que lo mismo sirva para expresar ideas, que sentimientos, que para negociar diferencias.

Se necesita, además y sobre todo, una dirección a la que no le importe asumir riesgos, tomando decisiones creativas, a modo de hipótesis a comprobar, que no le importe equivocarse y aprender de los errores cometidos. No se puede ni se debe, dejar en manos del azar el disponer en la escuela de una persona que sepa encauzar las acciones y las actitudes de los demás hacia el logro de esa cultura participativa. Se precisan directores y directoras formados, se requieren personas que hayan sido capacitadas para buscar soluciones que den respuesta a las situaciones nuevas que se presenten, contribuyendo a una vida organizativa dinámica, fluida y sana.

Con estas condiciones, cuando se logra una atmósfera de trabajo similar a la expuesta, es cuando se debe emprender con una mínima garantía de éxito un proceso de cambio en la escuela. Son éstos los requerimientos exigidos para que se pueda llegar a un diagnóstico sereno de la situación que se vive y a diseñar estrategias encaminadas a su mejora. Y si el diagnóstico nos informa que la situación por la que atravesamos es de supervivencia, es por ello cuando más necesitaremos el cambio que nos conduzca a la



innovación. No se trata de dejar de innovar para sobrevivir, sino de innovar para poder sobrevivir.

Notas

¹ Art. 55 de la LOGSE.

Referencias

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, ICE-Horsori.
- BOLÍVAR, A. (1997): «Liderazgo, mejora y centros educativos», en MEDINA, A. (Ed.): *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED; 25-46.
- BORRELL, N. (1996): «La innovación en educación: concepto, clasificación y experiencia», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau; 539-577.
- COLOM, A. (1984): «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», en *Studia Paedagogica*, 14, julio; 17-38.
- CORONEL J.M. (1992): *La facilitación del cambio en los centros escolares: un estudio de caso sobre el papel del director en los procesos de gestión y mejora escolar*. Universidad de Sevilla, Tesis doctoral.
- CORONEL, J.M. (1998): *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE VICENTE, P.S. (1998): «Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas», en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada, FORCE y GEU; 37-54.
- ESCUADERO, J.M. (1989): «La escuela como organización y el cambio educativo», en MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED.
- ESCUADERO, J.M. (1990): «El centro como unidad de cambio. La perspectiva de la colaboración», en *Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Barcelona; 189-222.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (1998): «Un día en la vida del director», en *Las organizaciones ante los retos del s. XXI. Actas del V CIOE*. Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización de la UCM y la UNED; 450.
- FERRER, F. (1996): «Gestión e innovación en la escuela. Problemas y propuestas», en GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Eds.): *Organización y Gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis; 87-102.
- GAIRÍN, J. (1996): *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla
- GONZÁLEZ, M.T. (1994): «Perspectivas teóricas recientes en Organización Escolar: una panorámica general», en ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (Ed.): *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas; 35-60.
- GOODLAD, J. (1979): *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York, Mac Graw-Hill.
- HARGREAVES, A. (1995): «Renewal in the age paradox», en *Educational Leadership*, 52 (7); 14-19.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.

-
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1992): «Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en tiempos de crisis», en *Las organizaciones ante los retos del s. XXI. Actas del V CIOE*. Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización de la UCM y la UNED; 281-290.
- LORENZO, M. (1998): «Liderazgo y participación en los centros educativos» en *Las organizaciones ante los retos del s. XXI. Actas del V CIOE*. Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización de la UCM y la UNED; 155-169.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1997): «Diluyendo los límites del centro educativo: bases para la organización de un sistema de servicios basado en los centros educativos», en *Organización y dirección de instituciones educativas*. Granada, COM.ED.ES.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid, RA-MA.
- MUÑOZ-REPISO, M. y OTROS (1995): *Calidad de educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE.
- SANCHO, J. y FERRER, V. (1997): «Las complejas realidades de la colaboración educativa», en *Kikiriki*, 46; 27-36.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): «Evaluación cualitativa de centros escolares», en *Actas de la Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, GID.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991): «Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar», en *Educación y Sociedad*, 7; 117-138.
- VIÑAO, A. (1996): «Culturas escolares, reformas e innovación. Entre la tradición y el cambio», en *La construcción de una nueva cultura en centros educativos. VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de educación*. Murcia.

Referencias legales

- LEY ORGÁNICA 1/1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. BOE, 238; 28.927-28.942.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros educativos, de 20 de noviembre de 1995, BOE, 278; 33.651-33.665.

María Luisa Fernández Serrat es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: serrat@uhu.es