

LA INFORMALIDAD: FUENTE DE MEJORA PARA LA DIRECCIÓN

Rufino González Fernández*
 Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo, partiendo de la clásica división de la organización de la escuela en dos estructuras (superficial y profunda), defiende la idea de su insuficiencia, puesto que la complejidad de la misma supera este dualismo reduccionista e injusto. Además, la experiencia va demostrando que el trabajo directivo sobre la superficie, formal y seguro, no provoca avances significativos y quién pretende incidir en la hondura, ideológica, engorda, entre otras cosas, la desazón del malestar origen de la deserción directiva. En el texto se defiende que un trabajo entre lo dinámico de la superficie y lo emergente/urgente de la profundidad constituye el espacio de riqueza de la informalidad y es el ámbito básico de un trabajo directivo grato.

ABSTRAC

The article, parting from the classical division of the organization of the school in two structures (superficial and deep), defends the idea of its insufficiency, as the complexity of it goes beyond this dualism which is reductionist and unjust. Also, the experience shows that the governing work on the surface, formal and safe, doesn't provoke significant advances and those who pretend to fall upon the ideological depth, make worse, among other things, the discomfort which is the base of the desertion of the governing body. In the text, a work between the dynamic part of the surface and the emerging and urgent part of depth is defended; it constitutes a space of the richness of the informality and it is the base of a pleasant governing work.

Abundan manifestaciones en busca de nuevas formas que resuelvan el *problema de la dirección de la escuela*. Se basan, generalmente, en la ineficacia funcional que manifiestan gran diversidad de indicadores brutos, muchas veces sin un análisis detenido de las causas que los originan y como no quiero que el miedo a discrepar me instale en el 'formalismo menos comprometido' (Camps, 1994: 113), me atrevo a hacer algunas consideraciones.

Tras poco más de quince años de puesta en marcha de una elección de la dirección desde la perspectiva participativa que impone la Constitución de 1978, no se puede asegurar un fracaso en el sistema, puesto que el asentamiento de procedimientos sociales necesita de períodos temporales más amplios para tener la consideración de peso de tradición suficiente en un proceso de evaluación seria y lo anterior no permitía edificar sino sobre arenas movedizas.

Es probable que la disconformidad esconda intenciones más profundas, que tratan de hacer desaparecer el derecho participativo que nos acompaña, hagamos o no uso del mismo, al margen de las disfunciones que afectan a la periferia del sistema, de las que soy consciente y a las que pasé revista (González Fernández, 1995), aportando algún procedimiento de solución.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Fue, al respecto de las soluciones de superficie, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión (LOPEG, 1995) la que ofreció tratamientos más globales que, al menos de forma relativa, provocan resultados más favorables, sobre, por ejemplo, el porcentaje de presentaciones de candidaturas, que baja cada año de forma significativa, aunque sea, quizás, el chantaje de la ley, que penaliza la falta de presentación con un nombramiento por 4 años, igual que sucede con quien adquiere el compromiso de publicitar un proyecto para su escuela, la razón última de la *mejora*.

Pero creo que no es en la superficie donde debemos buscar esa mejora. Los últimos acontecimientos de reacción hacia la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) en que la *universidad* reacciona ante la posible pérdida de derechos a participar (los ejerza o no) hace que recuerde el principio, no por repetido menos necesario, de que ni como maestro, ni como padre, ni como alumno, ni como ciudadano quiero dejar de elegir la dirección de la institución que vaya a incidir en mi vida personal, social y profesional.

1. POSICIÓN DE PARTIDA

La cultura **contribuye a la transformación** de la realidad. Esa transformación se dota de notas distintivas que califican, y por tanto diferencian, la cultura singular de cada escuela y entre las categorías constitutivas de esta emancipación están presentes:

- **La autonomía** como potestad para mirar, interpretar y actuar en función del entorno (Peiró y Pont, 1996) y **la heteromanía** como campo de acción dialógicamente interdependiente con aquélla.
- **El entorno** social, político y económico, que pide, a cada escuela, resultados predeterminados y el *intorno* singular que se amolda o se rebela.
- **La coyuntura histórica**, (diacrónica/sincrónica), que vive, cada una, con los elementos constitutivos de cada visión y **su presente**.
- **La formalidad de la estructura material**, pentagrama de la partitura que se crea, y que es referente del todo y nunca idéntica al sistema social (Mayntz, 1990: 105), con dos componentes: estático y dinámico.
- **La informalidad de la estructura personal** entendida, no sólo, como superficie de buen clima cotidiano, sino como personalidad de centro, en que se mide la profundidad de las interrelaciones ideológicas, dentro de la política que guía la acción y da respuesta a intereses y necesidades insatisfechas (Gairín, 1996: 59).

Esta **cultura de la escuela** es, por tanto, el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos (Pérez Gómez, 1995: 7) que cohesionan o diluyen las categorías antecedentes, que activan o inhiben procesos de negociación de significados, dando o hurtando oportunidad a cada cual para decir y vivir su verdad.

De ahí que, cuando alguien en una escuela, dice: '*Aquí falta cultura de ...*' seguramente olvida las especificaciones tan precisas que da sobre la cultura singular que se vive en ella, probablemente relacionadas con estar bajo el signo de la cultura de los guardianes, parafraseando a Tierno Galván (De la Torre, 1981: 59).

La escuela posee, pues, un desarrollo cultural que irradia destellos formativos y deformativos que se expanden por todos los entornos y de cuyos efectos se obtienen interpretaciones dispares, hasta la consideración de que la cultura es un mito, Bueno (1996), porque, la de la escuela no es, sólo, lo que emana de las ordenanzas de los diferentes boletines oficiales, ni de las recomendaciones de las diferentes estancias administrativas con misión de dictado que constituyen lo instituido para cada organización, lo que existe es una realidad más rica, compleja, diversa y desconocida, es la 'dimensión profunda que subyace a la vida organizativa' (González González, 1994: 78) y es, a la vez, el 'conjunto de valores, normas y supuestos que sobre la educación y la escuela compone un grupo y caracterizan un ambiente de trabajo' (Lorenzo Delgado, 1996: 46) y son, también, las 'presunciones compartidas que se manifiestan en valores, comportamientos y artefactos' (Díez y Domínguez, 1996: 95).

Participo, pues, en la ruptura de la concepción de la cultura como caja negra y apuesto por la cultura como exposición itinerante e interactiva, en línea con el mosaico móvil que sigue al individualismo, la balcanización, la cooperación y la colegialidad artificial,...: mosaico de culturas (Lerena, 1986: 124)

Desde esta perspectiva es preciso aclarar tres factores de gran calado político:

- La creencia de que, sólo, a través de la cultura, 'la democracia podrá ser participativa y no sólo formal' (Bueno, 1996: 12);
- El que la democracia 'no ha de suscitar falsas esperanzas, sino promover una especie de desesperanza moderada sobre la que continuar con los objetivos de emancipación y liberación' (Álvarez, 1996: 23); y
- El que el encuentro entre público y privado es punto de arranque que establece la equivalencia entre el altruismo de lo público y el egoísmo de lo privado (Fernández de Castro, 1996: 76), aplicable a lo indisoluble entre público y democrático, como lo que consume una persona y 'no impide su consumo por parte de las demás' (Przeworski, 1997: 2).

Esto rompe un mito solidificado: la incesante búsqueda del equilibrio instituido como bien deseado, que apareja que una vez logrado, nadie debe romper el hechizo.

Esta tendencia que empieza a mudar, porque el poso que ha creado lo que tiene la etiqueta de culto se dota de un halo de prestigio que devalúa otros componentes. Empieza a decaer, sobre todo porque ese halo de lo culto, calificado de clásico, al aplicarse por igual, 'no sólo a la tragedia griega clásica, a la filosofía clásica alemana o la música clásica, sino también a la vuelta ciclista ya *clásica* alrededor de Belchite' (Bueno, 1996: 18), provoca una degradación imparable de los modelos y hace resurgir la importancia de lo singular.

Es ruptura que nos pone en la línea de atisbar la diferencia (conflicto) como elemento esencial de la cultura, cuyo *continuum* irá desde la aceptación comprometida de sus elementos esenciales -participación en (y de) la cultura hegemónica- hasta la oposición frontal (contracultura), pasando por todos los grises de las subculturas ortodoxas y heterodoxas, que son el subterfugio para limitar discrepancias dentro de una cultura (Stenhouse, 1984: 33), ya que el *continuum* integrador de la cultura es una entelequia, porque no es bloque compacto ni en su composición, ni en el conjunto

de su extensión temporal, ni en su significación para quienes la viven. González González (1988) lo apunta en referencia a la organización de la escuela y lo personifica en que en ella pueden

“... coexistir subculturas distintas -la de los alumnos, padres, directores, profesores o grupos de profesores particulares- que pueden entrar en conflicto al competir por obtener supremacía y atención” (188)

Esta interdependencia, que se produce en cada escuela, impide disponer de modelos para las infinitas posibilidades susceptibles de comparación, por lo que asevero, *dogmáticamente*, que, el desarrollo cultural en cada escuela es único y la fragmentación y reconstrucción interna, incluso de los elementos más institucionales, es, también, singular.

Me hago eco de dos estructuras *clásicas*: la superficial (formal, estática y dinámica) y la profunda (ideológica, emergente y sumergida), que dibujan la disyuntiva *clásica* entre forma y fondo. Pero esta dualidad radical, no es, tampoco verdad *clásica*, porque:

- en superficie existe, Etkin (1993), la doble dimensión: estática (sistemática) y dinámica (de acople), que, a veces, se *confunde* con la estructura profunda; y
- en la profundidad, vive la hondura de la ideología y la superficie de la emergencia que sobresale por encima y contribuye al acople sincrónico, de forma que el roce entre lo móvil de la superficie y lo emergente/urgente de la profundidad se efectúe de forma lubricada, a fin de evitar chirridos artríticos.

Doy mayor énfasis al fondo, porque es más *significativa* la lágrima del corazón de la cebolla que la envoltura, más allá de su brillo y porque es ámbito crítico de acción de la dirección y donde se expresa, nítido, el liderazgo.

La existencia de una **subcultura de la dirección** es un elemento cultural sustancial de la escuela, porque ‘las personas que desarrollan tareas directivas y la forma de ejercerlas tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la institución’ (Antúñez, 1990: 57); junto a ello, no cabe imaginar interdependencia mayor en el ejercicio de la dirección que la cultura del profesorado (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995: 10).

Además, como existen interrelaciones entre lo formal y lo informal, es lógico que en nuestro ámbito exista, todavía, un enorme desequilibrio entre ambos, con predominio funcional de lo informal, porque el proceso de descentralización aún no se ha solidificado y la procedencia de un largo proceso hipercentralizado, potenció la organización informal y sepultó las posibilidades de una autonomía real.

Lo formal se manifiesta en la uniformidad horaria, los estándares de plantillas, el aspecto modular arquitectónico, la dotación pareja de recursos, ... y la escuela se considera, entonces, unidad formal por excelencia que trasciende, ya que:

- a.- **Marca la senda que acabará tomando lo informal**, porque la prescripción se queda siempre corta respecto a la acción que se requiere (Katz y Kahn, 1983: 342);.
- b.- **Define el carácter de las defensas creadas por lo informal**, ya que no se suele *oír* en el acto formal el verdadero significado de lo que se verbaliza; y
- c.- **Requiere de su conformidad** para operativizar las acciones que se establecen.

La visibilidad de la estructura formal -estática y dinámica- es, en parte, la trascendencia de la informalidad que es reconocida pública y publicadamente.

En simultáneo, la informalidad -emergente y profunda- se subdivide en dos:

- la asumida por la formalidad (que adquiere, progresivamente, rango nuevo de prescripción con un determinado halo, generalmente, de progreso); y
- la insumisa, que seguirá evolucionando hasta lograr su asunción en la siguiente redistribución política.

Es, en consecuencia, la materia dinámica de que se compone lo emergente.

Así pues:

- la formalización que ha sido descrita como marco inamovible, ha sido mal entendida, porque, no tiene ningún valor de realidad, ya que 'hay estructuras que se presentan mediante organigramas aparentemente iguales, pero en la práctica funcionan de manera diferente' (Lorenzo Delgado, 1993: 195. Se identifica con lo establecido, lo común, lo *standarizado*, lo que cabe en un diseño gráfico que se puede policopiar y extender sin reflexión, ni debate, ni conflicto, con finalidad de posibilitar el control. Es el sistema escolar/instructivo, que se percibe, y se siente, incompleto, parcial, tarado, lisiado. Es lo concreto, lo maleable, lo dúctil, en que se puede decir, dibujar, contar -de *números*, de *cuentas*-, ..., que 27 profesores se ocupan, por turnos, las 25 horas de docencia semanales, de 567 alumnos, a una media de ... En definitiva, que el porcentaje de profundidad del río es de 80 cm, por lo que como sólo sepamos eso, ... podemos ahogarnos en la simpleza del dato.
- la otra parte, la informalidad, que irrita a creadores de modelos, es abstracta, simbólica, porque resiste moldes y responde a diferentes y simultáneas interpretaciones y se escapa entre los dedos como arena seca de playa que no sirve para construir sólidas esculturas permanentes, pero si *castillos*, integrados en el ambiente. En ella se puede decir, dibujar, contar -de *historias*, de *cuentos*-, ..., lo bien que trabajan los 27 profesores, a la vista de lo que dicen los alumnos, que sólo faltan cuando están enfermos y que jamás se quejan de lo aburrido que es venir aquí cada día, porque ...

Por eso no hay dos escuelas iguales. La parte abstracta, informal, inmoldeable, combinada con el marco externo común, de control sociopolítico, se conjuga de formas diferentes y, por tanto, produce efectos diversos.

Hay más: se argumenta que este fenómeno se produce en momentos determinados y una vez desarrollados se tienen las claves de acción estables y que por lo tanto los momentos de incertidumbre son finitos. Esta posición, sólo amplifica el error de los promotores del marco sistemático, porque en lugar de un marco, juegan con marcos, a modo de muñecas rusas. Es la trampa que aceptan aquéllos para quienes la abstracción se determina y certifican su defunción. Y todo es bellamente utópico, porque es claro que el organigrama, la forma, de una escuela es un *cadáver* sobre el que operar, pero el *no-organigrama*, el fondo, está vivo y, no ya cada día, sino cada momento, reacciona de forma diferente, al interpretar cosas diversas y estar influido por un entorno y un *intorno* cambiante.

Por eso cada escuela es única y precisa una organización escolar única que gestione su singularidad y quienes estén al cargo de ella han de aceptar acabados 'los tiempos de su liderazgo incuestionado sobre organizaciones tranquilas e inequívocamente definidas desde el exterior' (Baz, Bardisa y García, 1994: 43).

En esta escuela compleja, jerarquía, igualdad, democracia y coerción se ven obligadas a coexistir en el marco instructivo y a convivir en el lienzo educativo. Es un trabajo de macramé en que cada quien diseña su propia obra, con interferencia e interdependencia en la de otros, teniendo en cuenta la coordinación global que el proceso educativo necesita.

La sucesión de los acontecimientos en el esquema formal es que desde lo institucional todo es 'coherente, todo es bueno, todo es racional, todo es positivo. Se insiste en crear prescripciones, en explicarlas claramente y en lograr que se lleven a cabo de forma precisa. Si este circuito funciona todo se mantiene en regla' (Santos Guerra, 1994: 18).

Y esta lógica se equivoca porque además de lo positivo -concreto, tangible, ..., formal- se manifiesta lo incierto -abstracto, intangible, ..., informal. Y no lo hacen cada uno por su lado, sin tocarse, ni mirarse, sino en el mismo escenario, en la misma obra.

Surdo (1986: 13-14) denomina a las direcciones que regentan escuelas en las que predomina la visión formal, **direcciones inmovilizadas** porque siempre esperan soluciones externas que les son sugeridas o impuestas, para añadir que es el sistema informal el núcleo generador de procesos fundamentales en la organización y sólo

“... contando con él, y no únicamente con el sistema formal, es posible comprender todos aquellos aspectos de las interacciones humanas que se orientan al logro de los objetivos que se ha fijado la organización” (14)

Esa posición **de espera pasiva** -cubridores de huecos- es una de las características de la institución paralítica, porque aunque 'las organizaciones nunca permanecen estáticas, resulta difícil moverlas intencionadamente en una dirección determinada' (San Martín y Beltrán, 1994: 14), ya que gana 'la retórica de la dependencia por falta de una verdadera traslación ideológica' (Puig, 1992: 13).

El hilo lleva a conocer los hijos escolares de Jano de lo formal y de lo informal:

- unos, dibujados de forma milimétrica, son como son y no pueden ser ninguna otra cosa;
- otros, creados con técnicas diversas provocan visiones y efectos divergentes.

Cada uno aislado, nada es. Todos juntos, son componentes esenciales de cada escuela. Pero no son toda la escuela. Falta un elemento sustancial: la cultura, con el que todos pueden establecer proyectos de ligadura de sustancia educativa.

La salida está en cada microcomunidad y un procedimiento primigenio de logro es que existan planteamientos comunes y criterios y principios de actuación coherentes.

Ese requisito no es posible sin un sistema relacional adecuado que lo favorezca. Es lo participativo que *exige calidad de lo participativo...* Lo que nos remite a procesos autónomos, descentralizados e informales, pero también, a componentes internos que se amalgaman en lo que se denomina cultura de escuela, entendida como ‘conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas no necesariamente codificadas’ (Escudero, 1990: 202).

En esta amalgama, indisociable de cada escuela, juegan en el mismo equipo lo organizativo -institucional y emergente- y lo pedagógico -prescrito e ideológico.

En nuestro contexto, un objetivo educativo fundamental es la participación de la comunidad y no es descabellado entender que el factor de participación y la profundidad de su ejercicio es componente básico del grado de calidad, porque la ‘participación es la capacidad del ser humano de pensar, decidir y actuar conjuntamente con otros para la transmisión del entorno’ y ‘mejora la calidad de enseñanza porque supone la libertad’ (Fernández Soria, 1993).

En este tablero **-social, complejo, reglado e imprevisto-** se desarrolla el juego de cualquier dirección, bajo el control que ejerce la autoridad (legislación, reglas del juego, arbitraje, ...), con exhibición del poder (competencia, dominio, profesionalidad, ...) y en relación con el ambiente (ámbitos de acción, ...).

2. PREEMINENCIA DE LA ESTRUCTURA PROFUNDA

Tiene sentido, en este punto, la consideración de la profundidad, en la que he atisbado subestructuras de contacto entre lo dinámico de la formalidad y lo emergente de la profundidad. Ese contacto, que se compone de materia comunicativa y negociadora, es ámbito del cambio y esencia del contenido de liderar.

Abundan las fuentes que se refieren a la trascendencia de la informalidad en el desarrollo organizativo de la escuela. Es una percepción que se refleja en casi todos los espejos. De las posible, recojo tres con peso específico propio:

- El de Escudero (1988), para quien la escuela genera estructuras, roles, ‘normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida’ (90).
- El de González González (1990), quien aclara que en la estructura profunda, sobre la que se asienta la superficie,

“... aparecen las reglas de prácticas históricamente desarrolladas, los supuestos paradigmáticos que gobiernan la acción manifiesta, las conexiones con el sistema social más amplio, etc. Analizar y comprender la escuela, entonces, pasaría por explorar la estructura profunda y los procesos de interacción con la estructura superficial” (41)

- El de Ball (1990), que agrega que el énfasis está en los compromisos ‘invisibles y las confrontaciones visibles más que en los procedimientos formales’ (143).

Así pues, no sólo existe lo formal *-lo establecido, lo instituido-* y lo informal *-lo imprevisto, lo dinámico*, sino que hay, en el sustrato, un basamento ideológico, que informa y orienta sobre la línea a seguir y que pertenece al mundo de las creencias y de lo privado: el fondo *-lo profundo*. Y de esa profundidad lo que emerge *-urgente-* se subsume, primero de manera informal, luego con el peso de la formalidad, en la dinámica de la normalidad formal institucional.

Lo formal y lo informal juegan en el mismo campo, lo que nos permite situarnos dentro del marco preexistente, donde la escuela se mueve a baja fuerza, porque, Morgan (1990), los planes pensados tiene la manía de discurrir por

“... caminos no preparados por sus creadores. Las organizaciones formales a menudo se dirigen para conseguir objetivos no formales que pueden llegar incluso a ser contrarios a los fundamentos del diseño original” (27)

Sáenz (1993) especifica el valor de conocer las estructuras y subestructuras cuando dice que surgen de la misma naturaleza del comportamiento humano y se agrupan en torno a objetivos o valores de naturaleza afectiva que tienen tal importancia en el

“... funcionamiento de las organizaciones formales que ninguna está vacía de ellas, muchas no podrían desarrollarse sin ellas, y en algunos casos, sólo estas organizaciones emergentes son capaces de sostener la estructura formal” (16-17)

Eclosiona lo escondido, consciente o inconsciente, y, de la conjunción de ambas luces, se crean sombras y claroscuros, según perspectiva, posición y momento de la acción y, también, ... *quien mira*.

El foco informal, protagonista o secundario, jamás estará ausente; el formal, estará presente, pero no siempre, necesariamente, encendido.

A la vez, la organización sigue viva y, aunque el foco existencial (informal) esté en *lapsus* de aridez improductiva y el de la esencia (formal) haya sido fundido, el piloto de la emergencia (vital) ha de haberse activado de forma automática.

Igual que existen calidades, existen estructuras; tal vez escondidas en la parte hundida del iceberg o quizá estén en la oscuridad silenciada de la formalidad de cada escuela y un elemento nuclear, en cada una, es la dirección.

3. LA DIRECCIÓN: ELEMENTO NECESARIO

Nadie niega su necesidad en la escuela. Se considera, explícita o implícitamente, elemento clave. Barceló (1997) describe su importancia, cuando, convocado a una sesión de promoción comercial con el señuelo de una agenda, a la que no asiste la directora por mor de sus múltiples ocupaciones, *el charlatán* la tiene en cuenta y, públicamente, advierte que reservará una para ella y ‘notarás que he escrito Directora, así, con mayúscula, pues lo contrario sería una traición por mi parte al tono utilizado por ...’ (83).

Bollen (1992) ubica su importancia en que según su opinión así será la cultura de la escuela, ya que mientras la relación del profesorado con la cultura puede ser

“... pasiva y consumista, la mayoría de los líderes escolares tienen una relación activa con la cultura escolar que es de gran importancia para ellos y que a menudo tratan de hacer influyente de manera positiva. Pero es incluso más importante: su mera presencia como líderes está influyendo en esta cultura, a través de su estilo de dirección, a través de sus creencias y a través del modelo que establecen, sea éste realizado a conciencia o no. Mejorar una escuela sin tener en cuenta el rol del director parece una pérdida de tiempo y de energía” (210)

Gairfón (1995) suelda la interrelación al decir que organización y

“... dirección están estrechamente unidas y son interdependientes. No podríamos hablar de dirección si no existiera la organización y a su vez, una organización sin dirección sería un barco sin rumbo” (125)

Antúnez (1997) establece como principio que, excepto en

“... organizaciones formadas por un número ínfimo de personas, todas las demás necesitan establecer una diferenciación de roles y funciones entre sus miembros para desarrollar eficazmente las tareas que les son propias” (47)

Todos/as, explícita o implícitamente, manifiestan la necesidad que la escuela tiene de personas que desarrollen tareas de dirigir. Ahora bien, Salvador (1993), no se interpreta de igual forma en los diferentes sistemas, por tanto, las

“... funciones, roles y actitudes de los directivos no son equivalentes en los diversos sistemas educativos ni tampoco en diferentes contextos culturales. De aquí que no puedan considerarse análogos los modelos de dirección, las tipologías de liderazgo ni los problemas que afectan a la dirección” (220)

Orozco (1997) sintetiza con maestría su función trascendente como el arte de ‘hacer pensar a los demás’ en contraposición al ‘pensar por los demás’ (5).

Por tanto, al frente de una *buena* escuela tiene que haber una *buena* dirección, sabiendo que la bondad es una dimensión de la ética y la ética es política comunitaria y la política en comunidad es ejercicio del poder.

Pero, ser el *centro* del centro no siempre es ser la lágrima de la cebolla. En ocasiones, no hay correlación entre el ejercicio de lo legal con lo real, sea por tintes de separación intrínsecos, sea porque quien detenta la autoridad es distinto de quien ostenta el poder. La singularidad es la resolución que se da en cada escuela a este enigma político, ya que hay variedad inabarcable de posibilidades, incluso escuelas que no lo resuelven, porque es distinta la forma que tienen de desarrollar la acción directiva quienes **son**, de quienes **están** o **hacen** (Teixidó, 1992:106) y, rizando el rizo, de quienes **hacen que hacen**.

La diferencia entre *estar* y *ser*, Lledó (1995), es precisa:

“El *estar* implica una forma natural de instalación, una adecuación y conformación con la naturaleza. Pero el *ser* supone la intuición de que la existencia humana radica en una transformación interior” (60)

Este desarrollo tiene amplitud diferente en quienes *son*, puesto que su compromiso con el desarrollo de la escuela deja de estar articulado en la formalidad más débil, para desarrollarse desde la solidez del comprometido, que supera la adaptación al sistema técnico y social y precede a adaptarse al político (Shull y McCammon, 1990: 455 y ss).

4. CUATRO POSIBILIDADES

Toda escuela está regida por una dirección que actúa. Quizá la forma más gráfica de esa acción nos la ofrece Morgan (1990) cuando dice que puede hacerse: ‘autocráticamente (“Lo haremos así”); burocráticamente (“Se supone que debe hacerse así”); tecnocráticamente (“Lo mejor es hacerlo así”); o democráticamente (“¿Cómo lo hacemos?”). (134)

Es imposible recoger en una cita la complejidad que el ejercicio de la dirección lleva implícito. Ahora bien, sabiendo esto y además entendiendo que en cada centro concreto existe, inexcusablemente, permeabilidad intermodelar que hace que, según los casos, sea preciso ejercer la función directiva no desde una de estas posiciones con exclusión de las demás, sino conjugando adecuadamente todas ellas, sí es necesario decir, también, que todavía son muy abundantes los estilos más técnicos. Y hay motivos para ello:

- a) Hace poco tiempo que hemos dejado de ser mecánicos instructores para empezar a convertirnos en diseñadores de encuentros educativos y ese elemento de autonomía, en lo que afecta a los aspectos directivos, necesitan una sesión de puesta a punto un poco más amplia.
- b) La formación recibida, previa al servicio de la función directiva y durante la misma, deja tanto que desear, que se considera prácticamente inexistente. Y, cuando se la considera, se abunda en un formato tan descontextualizado que la hace prácticamente inútil.
- c) En más ocasiones de la deseadas, la perversidad de elección hace que no puedan considerarse, sólidamente, los efectos posteriores. La forma más descriptiva de cuanto implica esta aseveración se encuentra en Santos Guerra (1994).
- d) El evidente malestar docente tiene bastante más que ver con elementos como la falta de consideración social, la falta de formación, la falta de seguridad de status en el propio centro,... que a la labor de dirección en sí misma y que está todavía superando la sensación de ser considerada el *brazo armado* de la administración, sin que este aspecto pueda resolverse de una forma tan simple como aquí he expuesto.
- e) Y en definitiva, ‘cuando en un país acontece un cambio radical en la legitimidad, el ritmo de adaptación a las nuevas estructuras no es uniforme’ (Beltrán, 1991: 59)

No obstante, es preciso clarificar qué se quiere decir cuando se plantea la profesionalización de la dirección. Para ello voy a dejar al margen la consideración más clara, que tiene que ver con la creación de un cuerpo especial de personas para dirigir los centros, porque, de una u otra forma

y por una u otra motivación- más o menos confesable, nadie se adscribe a ella de una forma lo suficientemente explícita y estricta.

Sí considero más interesante hacer un breve recorrido por la posición de defensa de la profesionalización de la función de dirigir y lo que yo entiendo que ello significa.

Fernández Pérez (1988) establece las seis dimensiones menos discutidas de la profesionalidad en general: 'Un saber específico no trivial, (...) Un progreso continuo de carácter técnico, (...) Una fundamentación crítico-científica (...) La autopercepción profesional, (...) Cierta nivel de institucionalización, (...) Reconocimiento social (...)' (17-18)

Cuando damos un vistazo a dicha ennumeración y la ponemos en relación con la realidad del ejercicio de la función directiva, vemos que todo parecido con la realidad deja bastante que desear, aunque deben seguir siendo una tendencia permanente.

Es necesario tener en cuenta que la profesionalización que buscamos viene descrita en la secuencia que plantea Camps (1994), cuando, sobre la consideración social que engloba el concepto de 'buen profesional', dice que es el 'empleado de una sociedad de servicios, superburocratizada y administrada, donde más importante que tener ideas es saber ejecutarlas' (129-130). También fija, a mi juicio, la verdadera dimensión de la profesionalidad en la función directiva a desarrollar, en este caso, en un centro docente, al decir que 'será una virtud pública en la medida en que sirva a los intereses comunes de la sociedad' (137). En este tésitura, el ejercicio profesional de la función directiva tiene dos vertientes claramente diferenciadas a nivel conceptual y, simultáneamente, indisociables a nivel operativo.

Sabemos, Santos Guerra (1994: 82), que 'la vertiente nomotética es formal, sistemática, relativamente estable, casi siempre explícita, predecible y puede ser conceptualizada independientemente de las personas', por lo que podemos decir que constituye el marco general de acción sobre el que se desarrollará cualquier acción directiva. Lo que está escrito y todo el mundo conoce y, en consecuencia, es igual para todos. 'La vertiente ideográfica se refiere a las personas. Representa lo impredecible, lo inestable, lo informal', por lo que, igualmente podemos imaginar que es cuanto tenemos que escribir. En consecuencia, es diferente para según quién.

Hay una amplia cita de San Martín (1990), que explicita, claramente, dichas vertientes:

" Por una parte estará el tejido social formal, ámbito de lo eminentemente instrumental, es la esfera de lo racional, de lo programable, de la regulación objetiva. Mientras que, por otro lado, estaría el tejido social informal, ámbito de lo eminentemente expresivo, donde se recogen conductas como la creatividad, espontaneidad, improvisación, libertad, compromiso, sentimiento, etc.; es decir, procesos íntimos que no se ajustan a la regulación externa, sino que más bien se autoregulan espontáneamente dentro de la comunidad. Uno necesita del otro, pero formalmente sólo se puede incidir sobre la dimensión instrumental y dejar que el ámbito expresivo actúe como catalizador, como agente que induzca el cambio planificado. El resultado final nunca puede ser racionalmente esperado, sino el que surja de la contraposición de la dimensión instrumental y la expresiva". (68)

Si esta interpretación es correcta, puedo afirmar que el desarrollo profesional de la función de las direcciones dentro del servicio público educativo, tiene dos campos de acción que se insertan en las dinámicas de los centros de la misma forma que se teje- y se compone- una labor de macramé guiado. La retícula instrumental, objetiva, racional, común para todos, que constituye un marco ineludible sobre la que se anudan, de forma subjetiva, impredecible, los colores de los hilos con los que contruimos la labor. Es indudable que dicha labor entronca con la filosofía con la que la Reforma nos pone a elaborar proyectos de centro, enmarcados en la legislación socialmente aceptada, que está teñida, de una forma clara, con el desarrollo de los valores democráticos que van, lentamente, consolidándose.

Ahora bien, no podemos olvidar la advertencia, de que no es posible 'asegurar el comportamiento democrático desde la dimensión instrumental, por muy progresistas que resulten sus propuestas. Es en el ámbito de lo expresivo donde hay que impulsar la cultura democrática. No es suficiente el marco legal, hay que formar y activar los comportamientos democráticos' (San Martín, 1990: 71)

5. UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Llegados a este punto, y, siendo axiomáticos, en que, desde todos los niveles y en todos los niveles, hemos de fomentar los valores democráticos, la función profesional de la dirección de las escuelas no puede tener como objetivo el desarrollo institucional de los marcos comunes, tópicos, puesto que, por una parte, no constituye un desarrollo de la función, ya que es una obligación inexcusable y, aún en el caso de mejorarse, de forma progresista, las dinámicas instrumentales, no constiuyen un valor de expansión democrática es sí mismas.

Es evidente que, logrados mínimos nomotéticos, debe incidirse en variables expresivas como aquéllas que otorgan verdadero valor diferencial a la función directiva positiva.

Defiendo, en definitiva, una línea de investigación y de formación tendente a clarificar que son los factores expresivos que prevalecen en la organización escolar los que ha de dominar la dirección, ya que ese dominio diferenciará la función profesional directiva positiva de aquélla que no lo es, porque, la escuela es más cultura que estructura, ya que en ella son y están personas y 'un ser vivo es un rincón del universo empeñado en distinguirse de sus alrededores' (Wagensberg, 1998: 194).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L. (1996): Falsas esperanzas del siglo XX. Claves, 65, pp:20-25.
- ANTÚNEZ, S. (1990): La 'dirección de sí mismo' en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares, en Actas. I CIOE. Tomo II. Barcelona. Pp:57-65.
- ANTÚNEZ, S. (1997): Mejorar la dirección en época de turbulencias. Cuadernos 262, pp:44-49.
- BALL, S.J. (1990): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas, en Actas. I CIOE. Tomo I. Barcelona. Pp:129-145.

- BARCELÓ, F.** (1997): Trozos de escuela. Erein. San Sebastián.
- BAZ, F., BARDISA, T. y GARCÍA, C.** (1994): La dirección de centros escolares. Zaragoza. Edelvives.
- BELTRÁN, F.** (1991). Democracia y control en el sistema educativo. Cuadernos 188, pp. 58 a 62.
- BOLLEN, R.** (1992): The long march towards improvement, en Actas. II CIOE. Sevilla. GID. Pp:207-217.
- BUENO, G.** (1996): El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura. Barcelona. Prensa Ibérica.
- CAMPS, V.** (1994). Virtudes públicas. Circulo de lectores. Barna. 1994.
- DE LA TORRE, J.M.** (1981): Enrique Tierno Galván. Razón contra sumisión. Cuadernos 79, pp:58-63.
- DÍEZ, E. y DOMÍNGUEZ, G.** (1996): La 'cultura' de las organizaciones educativas: bases para el desarrollo de procesos de innovación y cambio, Cantón, I. (Cordra.), Manual de Organización de centros educativos. Barcelona. Oikos-tau. Pp:81-120.
- ESCUDERO, J.M.** (1988): La innovación y la organización escolar, en PASCUAL, R. (Ed.), La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea.Pp:84-99.
- ESCUDERO, J.M.** (1990): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración, en Actas. I CIOE. Barcelona. Universidad. Pp:189-221.
- ETKIN, J.R.** (1993): La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada. Madrid. McGraw-Hill.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.** (1996): Democrático y público, ideas inseparables. Cuadernos 248, pp:76-80.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.** (1988): La profesionalidad del docente. Escuela Española. Madrid.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M.** (1993): Descentralización y participación de los padres en el sistema educativo. Simposio Internacional sobre Descentralización de los Sistemas Educativos Europeos: teoría, investigaciones y experiencias comparadas. Granada. Policopia.
- GAIRÍN, J.** (Dir.) (1995): Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. MEC/CIDE. Madrid.
- GAIRÍN, J.** (1996): La investigación en organización escolar, en Actas. IV CIOE. Tarragona. Pp:53-107.
- GIMENO, J.; BELTRÁN, F.; SALINAS, B. y SAN MARTÍN, A.** (1995): La dirección de centros: Análisis de tareas. Madrid. CIDE/MEC.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R.** (1995): ¡ Qué mal pienso de la dirección! ¿Por qué?. Escola Crítica. Año 4. Números 9 y 10. Páginas 10 a 21.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.** (1988): Organización escolar e innovación educativa, en La calidad de los centros educativos. SEP. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Alicante. Gráficas Ciudad S.A.. Pp:179-199.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.** (1990): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas, en Actas. I CIOE. Tomo I. Barcelona. Pp:27-46.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.** (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?, en ESCUDERO y GONZÁLEZ GONZÁLEZ: Profesores y escuelas. Madrid. Ed. Pedagógicas. Pp:77-96.
- KATZ, D. y KAHN, R.L.** (1983): Psicología social de las organizaciones. México. Trillas.
- LERENA, C.** (1986): Escuela, ideología y clases sociales. Barcelona. Círculo de Lectores.
- LLEDO, E.** (1995): Notas históricas sobre un modelo universitario, en Volver a pensar la Educación. Política, educación y sociedad. CID. Volumen I. Madrid. Morata. Pp:60-70.
- LORENZO DELGADO, M.** (1993): La estructura de centro, en LORENZO y SÁENZ: Organización escolar. Una perspectiva ecológica. Alcoy. Marfil. Pp:191-212.
- LORENZO DELGADO, M.** (1996): La participación de la comunidad educativa en la gestión y planificación de los centros autonomía y liderazgo democrático, en La construcción de una nueva cultura en centros educativos. FEAE. VIII Jornadas Estatales. Murcia. Pp:31-52.
- MORGAN, G.** (1990): Imágenes de la organización. RA-MA. Madrid.
- OROZCO, X.** (1997): Prólogo en AÉLION: El arte de dirigir. Barcelona. Gestión 2000. Pp:5-6.

- PEIRÓ, J. y PONT, E.** (1996): La organización educativa en contextos turbulentos y borrosos, en Actas. IV CIOE. Tarragona. Páginas 363 a 368.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I.** (1995): La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela, 26, pp:7-23.
- PRZEWORSKI, A.**(1997): Una mejor democracia, una mejora economía. Claves de la razón práctica, 70, pp:2-9.
- PUIG, V.** (1992): Líderes para recalificar el bienestar. El País (8-II-1996), p:13.
- SÁENZ, O.** (1993): Perspectivas actuales de la organización, en LORENZO y SÁENZ: Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Alcoy. Marfil. Pp:9-39.
- SALVADOR, F.** (1993): Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica, en LORENZO y SÁENZ, Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Alcoy. Marfil. Pp:213-223.
- SAN MARTÍN, A.** (1990): El compromiso de los consejos. Cuadernos 187, pp. 67 a 71.
- SAN MARTÍN, Á. y BELTRÁN, F.**(1994): Flexibilidad y cambio educativo. Cuadernos 222, pp. 14-17.
- SANTOS GUERRA, M.A.** (1994). Entre bastidores. Aljibe. Archidona. Málaga.
- SHULL, F. A. y McCAMMON, B. C. Jr.**(1990): Conducta de adaptación en las organizaciones mercantiles, en SEXTON: Teorías de la organización. México. Trillas. Pp:451-460.
- STENHOUSE, L.** (1984): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.
- SURDO, E.** (1986): La lógica del cambio. Apuntes de Educación. 21, pp:13-15.
- TEIXIDÓ, J.** (1992): La actuación micropolítica de los directores. Reflexiones desde la práctica en Enseñanza Secundaria, en La Dirección factor clave de la calidad educativa. Actas del 1er. CIDCD. Bilbao. ICE. Deusto. Pp:103-110.
- WAGENSBERG, J.** (1998): Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia. Barcelona. Tusquets.