

MALOS TIEMPOS PARA LA LÍRICA. FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES EN MOMENTOS DE CRISIS

Julián López Yáñez

Universidad de Sevilla
V Congreso Interuniversitario de Organización
Escolar. Madrid, 1998.
Aportación a la Mesa Redonda "Crisis en la
Dirección de Centros Educativos"

**Estos materiales tienen un uso
exclusivamente didáctico.**

Malos Tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis

La asociación de los conceptos *crisis* y *dirección de centros educativos* que da título a esta Mesa Redonda nos resulta bastante familiar. Al igual que en el teatro, donde políticos, actores, directores, dramaturgos, periodistas no paran de hablar de *su crisis*, en el ámbito educativo nos hemos acostumbrado a tomar la palabrita como la explicación tranquilizadora (hasta cierto punto) de muchos de los problemas con los que los centros escolares se enfrentan. En realidad, casi se podría decir que *siempre* estuvo en crisis la función directiva.

En todo caso, no debemos dejar que nos asuste la palabra crisis. Según una concepción afortunadamente muy extendida ya entre nosotros sobre la crisis y el conflicto, éstos no son sino estados que permiten avanzar a partir de una situación dada que ha dejado de satisfacer por diferentes motivos a una mayoría. Pero ¡ojo! Lo de avanzar gracias a las crisis sólo es posible a costa de mantener una permanente actitud de alerta intelectual y crítica, porque en caso contrario la idea de crisis deviene en parálisis: ninguna acción será provechosa en medio de una crisis, podemos pensar, ...será más conveniente esperar a que amaine la tormenta. Las crisis, en este sentido, tienen muchas facetas y son interpretadas y rotuladas (etiquetadas) de muchas maneras por los implicados en ellas. Especialmente en lo que se refiere a la atribución de responsabilidad sobre las causas de la crisis; por supuesto nunca debemos encontrar ningún atisbo de responsabilidad de nuestra parte.

Pues bien, como una mesa redonda se justifica en la idea de propiciar la polifonía sobre un asunto de interés general, me centraré, sin ningún ánimo de buscar explicaciones generales, en una de las facetas; una que no es ni más ni menos importante que otras, pero que a mí me interesa especialmente. Tiene que ver, por un lado, con la formación de los equipos directivos y, por otro lado, con nuestra concepción sobre la disciplina Organización Escolar. La idea es que la formación de directivos descansa en buena parte sobre el edificio teórico y metodológico de la disciplina Organización Escolar y la carencia de una formación adecuada de nuestros directivos es señalada como una de las facetas importantes de la crisis, del mismo modo que una adecuada formación es señalada como uno de los caminos más claros para su solución. Además, pienso que adoptar este es un punto de vista es saludable para los que nos reunimos en este Congreso. Por la sencilla razón de que mirar cómo los problemas de los demás (de directivos y de profesores) interaccionan con nuestros propios problemas (como especialistas en un campo del conocimiento) es mucho mejor a la larga que esa displicente actitud de tratar siempre y exclusivamente con problemas ajenos, como si nosotros no los tuviéramos.

Como quiera que la variedad de puntos de vista característica de una mesa redonda obliga a clarificar al máximo cada uno de ellos para no castigar aún más la ya vapuleada mente del congresista que asiste responsablemente a la mayor parte de los actos académicos, voy a esquematizar mi argumentación en cuatro puntos.

Uno

El de la Dirección no es un tema más del marco disciplinar de la Organización Escolar: es *el tema* por antonomasia. La Dirección es en realidad la práctica de la Organización Escolar o, si queremos verlo al contrario, la Organización Escolar es esencialmente el marco teórico de la acción directiva. Por supuesto, esta disciplina también sirve de referente para otros roles característicos de los sistemas educativos, pero en ningún caso hay un acople tan perfecto entre un cuerpo de conocimientos y una práctica dada. Así pues, si hay desajustes entre ellas, entre teoría y práctica, si no encajan, es que algo va mal.

En este sentido deberíamos preguntarnos: ¿se sienten respaldados los directivos, asistidos, orientados por los desarrollos que hacemos de la disciplina, en definitiva, por los libros y artículos que escribimos y por las investigaciones que realizamos? ¿respiran tranquilos ante un conflicto en su centro cuando recuerdan que podrán recurrir a tal o cual enfoque clarificador, a tal o cual esquema de interpretación de los hechos

y de actuación ante ellos?. Imagínense ustedes un psicoterapeuta que no contara con ese tipo de bagaje profesional ante los muchas veces dramáticos problemas de sus pacientes. No tardaría mucho tiempo en convertirse él mismo en paciente, lo cual es, sin duda, una solución al problema.

Dos

Hay un nexo claro de unión, de encuentro, entre los directivos escolares y los especialistas en Organización Escolar: la formación de los equipos directivos. Este campo crea un compromiso por igual a ambas partes. A los directivos les marca la obligación de adquirir las herramientas propias de su rol: lenguaje común, pensamiento compartido, habilidades, conocimientos específicos, etc. A los formadores les obliga a desarrollar un marco teórico y metodológico que se adapte a las necesidades de los directivos y de la función directiva (puesto que no siempre coinciden).

En este último sentido, hay que tener en cuenta que la formación que finalmente reciben los directivos depende en gran medida de nosotros, de muchos de los que nos reunimos cada dos años en los CIOE. Y especialmente depende de nuestra concepción de la disciplina, porque a través de ella transmitimos nuestra concepción sobre la naturaleza del trabajo y de la acción institucional en las escuelas. Con esto no quiero decir que seamos nosotros, los profesores de Universidad los principales responsables directos de la formación de los directivos. Como afirmaba Alvarez (1996: p.16) en el III CIOE: "Es frecuente encontrar en los países sin tradición en formación permanente [de directivos] una excesiva diversidad de perfiles de formadores que va desde los profesores de Universidad o Escuelas Normales a título personal, inspectores, miembros de asociaciones o sindicatos, directores en ejercicio a título individual, formadores de institutos especializados para la formación continua y profesionales de empresas privadas". Y también, en lo que atañe a nuestra voluntad de participar en este campo: "...La Universidad no se siente muy atraída por la formación permanente [de directivos] en casi ningún país, si exceptuamos Portugal y Dinamarca". No obstante, a la mucha o poca responsabilidad directa que tengamos en la docencia, hay que añadir la responsabilidad que tenemos respecto a la literatura de referencia que se emplea en dicha formación.

Tres

Ahora voy a hacer una afirmación densa que, por supuesto debe ser objeto de discusión, como todo lo demás: *El marco teórico de la Organización Escolar sigue estando dominado por los enfoques prescriptivos y normativos sobre los descriptivos e interpretativos.* Esta es la misma situación que Ball (1989) criticaba hace ya algunos años -también lo hizo en el primer CIOE, celebrado en Barcelona (Ball, 1990)-: (...) *Los análisis organizativos (...) nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en realidad cotidianamente. En verdad, buena parte de los escritos sobre este campo han tendido a soslayar y a ocultar las realidades de la vida organizativa en las escuelas. En gran medida, los teóricos de la organización (...) han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de la escuela (...) han tendido a concentrar su atención, con algún éxito, en lo que podría llamarse aspectos técnicos de la enseñanza.*

La distinción entre estos dos enfoques, prescriptivo/normativo y descriptivo / interpretativo es muy sencilla. Los primeros se empeñan en decirle, en este caso, a los directores lo que DEBEN hacer o lo que HAY QUE hacer. Mientras tanto, los segundos tratan de ayudar a los directivos a entender su propio Colegio, Instituto o Departamento universitario (¿será necesario consultar a Freud para averiguar porqué nos olvidamos siempre de la dirección de los Departamentos universitarios?) para que hagan lo que ellos crean conveniente. Los argumentos para defender esta afirmación se pueden encontrar en la literatura antigua y reciente sobre los *grandes temas* de nuestra disciplina.

Por ejemplo, la investigación sobre **liderazgo** ha buscado -y sigue haciéndolo- el estilo ideal: *democrático, educativo o pedagógico* o (la más actual de las propuestas) *transformacional* (por cierto,

que horrible traducción de *transformational*, cuando disponemos de *transformador* ¿no?); y eso cuando dicha búsqueda no se dirige sin más al encuentro de un conjunto de rasgos que hagan eficaz la acción del líder. Para Villa y Villardón (1998: p.87) "si bien el liderazgo transformacional no es algo fácil de delimitar de un modo absolutamente preciso, parece ser un compendio de *cualidades personales del líder* (el subrayado es mío) que [...] no se recogen bien por el factor carisma/inspiración y las conductas del líder representadas por los factores de estimulación intelectual, consideración individual, así como la dirección por contingencia". O en una línea parecida: "...La identificación de un conjunto de indicadores y capacidades de un liderazgo educativo efectivo es [...] un prerequisite importante para el diseño de programas formativos para directores [...] Identificar las habilidades, competencias y modos de gestión y dirección que incrementan la calidad educativa de un centro requiere examinar la investigación y práctica de las escuelas eficaces, en la medida en que puedan proporcionarnos indicadores útiles de una gestión escolar orientada a la mejora" (De Vicente y otros, 1998: p.148).

El resultado de toda esta línea de investigación es una abundancia de recomendaciones (recomendación es una palabra más suave que prescripción pero su naturaleza es la misma) hacia los directores respecto a cómo deben ser o cómo deben comportarse. Nadie parece prestar demasiada atención al hecho de que, del mismo modo en que los buenos actores lo son porque poseen un abanico muy amplio de registros, los buenos directores lo son también porque aplican modos muy diferentes de ser director, precisamente para adaptarse a las increíblemente cambiantes y complejas situaciones con las que se enfrentan.

Otro ejemplo lo tenemos en la mayoría de las propuestas sobre los procesos de **innovación**, que han buscado el establecimiento de las pautas, ciclos y etapas que *deben* caracterizar a estos procesos, así como toda una especie de tecnología suave (*light*) que dichos procesos *deben* seguir para garantizar su éxito. Por el contrario, se encuentra muy poca preocupación por analizar el modo en que los procesos de cambio se instalan en el tejido institucional cuando nadie los promueve intencionalmente, de manera *natural*; es decir, en las circunstancias en las que esos cambios se deben a múltiples factores entre los cuales un buen puñado procede de circunstancias azarosas o aleatorias.

Otro ejemplo más, y este muy significativo, lo tenemos en el tratamiento que muchas veces damos a los conflictos. Importando con poco sentido crítico los planteamientos más simples –y más abundantes– que se hacen para las organizaciones industriales, hablamos con profusión de **resolución de conflictos** sin acompañar esa resolución de un aparato de la misma envergadura como mínimo para el *análisis de los conflictos*. Esto deriva en una situación muy parecida a la de cuando el médico nos receta antibióticos para luchar contra una infección: está atacando unos síntomas específicos del mismo modo en que lo hará con cualquier paciente en el que encuentre esos síntomas. Pero ¿qué hará si la infección se reproduce cada cierto tiempo?. Necesariamente tendrá que analizar sus causas profundas, que inevitablemente estarán más alejadas del síntoma de lo que a primera vista parecía y más cerca de las características específicas de la persona que la padece. De manera similar, resolver conflictos sin una adecuada comprensión de los mismos, aplicando un conjunto de técnicas comunicativas bienintencionadas, equivale a crear las condiciones para que se repitan. Porque en la medida en que los conflictos obedecen a causas profundas y complejas requieren actuaciones también complejas y cercanas a esas causas. En definitiva, comprender un conflicto no es exactamente comprender sus manifestaciones sino comprender el contexto en el que se desarrolla, del mismo modo que para un médico comprender una patología no es esencialmente conocer al virus que la causa sino al individuo que la padece. Y sin embargo, carecemos de una tradición propia, desde el campo de la Organización Escolar de análisis –descripción + interpretación– de los conflictos más frecuentes en las instituciones educativas que incluya no sólo sus causas, sino también los procesos en los que toman forma: cómo evolucionan, qué circunstancias los agravan, cuáles los aminoran, con qué otras circunstancias del contexto organizativo y social de los centros están relacionados, etc.

Y también, por supuesto, el enfoque prescriptivo se encuentra con abundancia en otro conjunto de grandes temas que por su naturaleza no pueden sino adoptar ese enfoque: la planificación, la organización de los alumnos y de los profesores, la organización del tiempo y del espacio. Atención, no quiero decir que el estudio de estos temas por parte de la Organización Escolar no sea necesario; la queja es acerca de

la absoluta desproporción con la que tratamos los temas desde uno y otro enfoque y, en este caso, con la que los incluimos en los programas de formación de equipos directivos.

Y las consecuencias son importantes. Con este marco teórico predominantemente prescriptivo-normativo, los directores se vuelven a sus centros con un bagaje de funciones nuevas a realizar, habilidades que deben practicar, estilos de liderazgo que deben desplegar, aspectos que deben promover o desarrollar... y todo esto, más que impulsarlos los ahoga, les plantea un perfil tan cercano al de superhéroe que coloca la función de directivo (tal como parece que la planteamos *los teóricos*, así nos llaman) a un nivel inalcanzable para nadie que no sea por lo menos semidiós. En consecuencia, consigue lo contrario de lo que dice pretender: en lugar de capacitar, consolida los refugios en los que los directivos encuentran confianza y seguridad: la gestión administrativa; el rol de director-conseguidor, a base de dar zarpazos a la Administración y *traer cosas para el centro*; las relaciones externas; o un rol parecido al de gerente de una empresa multiservicios: fontanería, electricidad, saneamientos, y demás reparaciones.

Cuatro

Ante este panorama déjenme que también yo haga un comentario prescriptivo (el único, lo prometo): **deberíamos potenciar un enfoque INSTITUCIONAL de las organizaciones educativas e incorporar este enfoque, de manera sistemática, a los programas de formación de directivos.** La razón principal que encuentro para ello es la de que precisamente el de lo institucional es el principal ámbito de actuación de los directivos, sean conscientes o no de ello.

Para ello, la primera tarea consiste en devolverle al término institucional su sentido histórico, ese sentido que aún siguen manejando importantes figuras del mundo de la educación (especialmente en Francia, Italia y Argentina) y que, sin embargo, en nuestro contexto y bajo el epígrafe de *planteamientos institucionales*, ha quedado reducido a la planificación y organización del trabajo en los centros de enseñanza.

El término *institucional* se acuñó para significar que las organizaciones –como la vida misma– no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto –a veces intencionalmente oculto o negado– no declarado, profundo, que cuesta reconocer pero –y aquí está lo interesante– que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Lo institucional es aquello de lo que no se habla pero que siempre se hace presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma un cambio, etc. En palabras de Lidia Fernández (1994: p.23), *la mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado. Y también, los enfoques institucionales han procurado, en general y a través de la práctica de intervención institucional, encontrar caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones y para facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre* (p.22).

Quizás nuestra desconsideración por lo institucional –tal como lo estamos entendiendo– venga por el hecho de que es un material complejo, paradójico, que se nos escurre entre los dedos, razón por la cual exige un siempre incómodo enfoque interdisciplinar (incómodo para mentes acomodaticias). Y sin embargo, sacar a la luz lo oculto de las instituciones es llegar verdaderamente a comprenderlas, porque precisamente el hecho de que esté oculto, protegido, nos indica su importancia. Probablemente esa desconsideración por lo institucional también se explica porque requiere el concurso de tradiciones de estudio que están en otras disciplinas, aunque se trate de disciplinas como la psicología social, el psicoanálisis, la antropología, la sociología, etc., que están dentro de las denominadas Ciencias de la Educación junto a la Pedagogía. Permítanme que, para centrar un poco más mi argumentación, haga una breve mención de los elementos que podrían fundamentar ese enfoque institucional cuya necesidad estoy planteando para la formación de nuestros equipos directivos.

El enfoque institucional en la formación de los equipos directivos

El enfoque institucional podría constituir una de las principales aportaciones de la Organización Escolar como disciplina a la salida a la crisis que atraviesa la dirección de los centros educativos en la encrucijada del final del siglo XX, con los sistemas educativos occidentales tratando de adaptarse a los retos del siglo XXI. Vamos a proponer lo que consideramos el esqueleto básico de un enfoque institucional adaptado a este propósito.

Nuestro enfoque institucional implica una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas:

1. **Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento** (unos explícitos y otros, los más significativos, implícitos) **construidos socialmente** a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. Esta concepción implica dirigir el foco de atención sobre aspectos tales como la Cultura, la Historia institucional, la comunicación o la relación institución / contexto social.
2. **Como una red de relaciones de poder** en la que están implicados no sólo los que oficialmente lo detentan en el centro, sino todos los miembros e incluso algunos personajes que no son miembros del centro pero que pertenecen a distintos sistemas de influencia que operan sobre él. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.
3. **Como sistemas en permanente transformación.** Sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente búsqueda del equilibrio y de la adaptación a las cambiantes circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al cambio que operan dentro de los sistemas sociales, a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular.

Habría que añadir también una concepción de las organizaciones educativas *como sistemas sometidos permanentemente al conflicto y a la crisis*, pero en realidad esto es una consecuencia directa de las tres premisas anteriores.

Cada uno de estos tres presupuestos está emparentando con conceptos que están presentes en nuestra reciente tradición de estudio e investigación, pero que al mismo tiempo requieren una nueva perspectiva, una nueva mirada sobre ellos. Se trata al menos de los conceptos de, *cultura, poder y cambio*. Vamos a plantear a continuación la nueva mirada que desde nuestro punto de vista requieren y vamos a terminar relacionándolos con la *acción cotidiana* de los directores.

Cultura

Ya hemos dicho más arriba que una de las concepciones a las que confiamos la fundamentación del análisis institucional que proponemos es la que concibe a las organizaciones educativas como **un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento construidos socialmente** a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. A eso lo denominamos cultura y creo que a estas alturas del partido no es necesario abundar en su definición. Ya es frecuente entre nosotros que hablemos de la cultura de las organizaciones educativas. En muchos casos la vemos como un elemento que *está ahí* e intuimos su influencia sobre otros aspectos organizativos pero en muy contadas ocasiones hacemos uso de una perspectiva cultural como organizadora del análisis.

Utilizar la cultura como perspectiva de análisis significa desentrañar los símbolos y los significados compartidos, comprender el proceso histórico y la necesidad social por la que se han establecido y comprender la forma en que condiciona y produce determinadas prácticas e intervenciones de los miembros de la organización (López Yáñez, 1997). Para tal propósito necesitamos desarrollar marcos teóricos y esquemas conceptuales que nos permitan desmenuzar los elementos de una cultura y hablar con precisión de esos símbolos y significados compartidos que constituyen su esencia. Hemos de conseguir,

en definitiva, un lenguaje común que nos permita hablar de cómo es la cultura de una institución escolar, para encontrar en ella la explicación a determinados problemas organizativos que nos preocupan. Nótese que este enfoque está preocupado por la *cultura institucional* con preferencia sobre la *cultura profesional*. Hay en nuestro país algunos estudios de los últimos años que analizaban la cultura profesional de los docentes en general o de los docentes de un nivel educativo. Por supuesto que este enfoque es provechoso y complementario del primero, pero necesitamos, me atrevería a decir que vehementemente, del segundo como articulador del trabajo de los equipos directivos y de éstos con agentes externos en lo que respecta al análisis de **su** institución educativa.

Poder

Liderazgo y *autoridad* son dos conceptos habituales en la literatura sobre la dirección de las organizaciones sociales. *Poder* también lo es, pero su papel es casi siempre el de puerta de entrada para remitirnos rápidamente a esas dos manifestaciones básicas. Consecuentemente, pasamos de largo o no entramos con la profundidad necesaria ante determinadas formas que adopta el poder que no se pueden vincular directamente con ninguno de estos conceptos. Cuando hablamos de *autoridad*, el criterio de referencia es el poder legal, formal o legítimo, basado en la estructura organizativa y sancionado por las leyes y las normas. Cuando hablamos de *liderazgo*, el criterio de referencia son las características personales de los sujetos que ejercen el poder, tanto de manera formal como de manera informal, o bien las características de su conducta como líderes. Ninguno de estos dos conceptos explica o desarrolla adecuadamente la naturaleza social del fenómeno del poder.

En este sentido, tanto liderazgo como autoridad son útiles y funcionales en la medida en que nos ayudan a describir y analizar las conductas de los individuos que ejercen el poder. Y aún son más útiles para las perspectivas prescriptivas, ya que permiten justificar un conjunto de recomendaciones para los líderes y directivos de las organizaciones. Pero precisamente por la facilidad y la abundancia de su uso, también nos pueden confundir. Pueden hacernos creer que el fenómeno del poder, tanto en una modalidad como la otra es de naturaleza esencialmente individual, adoptando la forma de roles, funciones, atribuciones, etc – en el caso de la autoridad– o bien de estilo de conducta o de características personales tales como el *carisma*, la *visión*, la *visibilidad*, etc –en el caso del liderazgo–.

Sin embargo, al igual que los otros conceptos que estamos planteando, el poder es un fenómeno esencialmente colectivo. Las conductas sociales que observamos relacionadas con él siempre tienen un referente social: nacen, se justifican y se legitiman en el grupo. En realidad, el poder en las organizaciones adopta una forma reticular, como una trama en la que los individuos cumplen un guión –al cual aportan ciertos matices de interpretación– escrito histórica y socialmente por una colectividad determinada, aunque por pertenecer a esa colectividad ellos también contribuyen a escribirlo. Foucault (1978) ha sido el que mejor ha desarrollado la idea de la red como la forma que adopta el poder en nuestra sociedad. Se refiere a él como una *red productiva* (productiva porque *produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos*) que *atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir* (p.182).

Desde este punto de vista, la Organización Escolar tiene aún pendiente el desarrollo de programas de investigación consistentes y rigurosos sobre las formas colectivas que adopta el poder en nuestros centros escolares. No estaría mal tomar como punto de partida el edificio conceptual y teórico de Mintzberg (1992) –con la necesaria adaptación al ámbito educativo– que nos ha mostrado precisamente las bases sobre las que se asienta el poder en las organizaciones sociales, las formas básicas que adopta y cómo éstas evolucionan de unas formas a otras siguiendo reglas similares. Hemos de comprender mejor –y con nosotros los directivos escolares– cómo el poder se adquiere, se usa, se legitima, se transfiere entre colectivos y miembros de la organización a lo largo de su historia, qué discursos produce, qué papel juega en el planteamiento y en la resolución de los conflictos o cómo afecta a otras dimensiones institucionales. Comprender todo esto ayudaría a los directivos a compartir de manera realista su poder con otros miembros y colectivos de la organización y a lograr el desempeño de su acción como agente de poder

mediante formas *legítimas* desde el punto de vista de la historia institucional, es decir sancionadas y aceptadas por sus miembros del grupo social.

Cambio

El arranque de las grandes y auténticas transformaciones escapa a menudo a nuestro control y descansa con mucha frecuencia en sucesos imprevistos. Y esto se vuelve cada vez más claro mientras más complejos son los contextos a los que nos referimos. Sin embargo, a pesar de lo fácilmente que podemos constatar esta afirmación, nuestra mente se resiste a aceptar que algo tan importante para nuestras vidas como son los mecanismos que regulan la transformación de todo cuanto nos rodea no están en nuestras manos o tenemos una relativa influencia sobre ellos. Nuestra sociedad tecnológica, en la que tan fácil es apretar un interruptor para que se encienda una luz o girar un mecanismo para que brote agua, nos ha acostumbrado mal y a menudo nos lleva a sobrevalorar nuestro papel como especie. La consecuencia inmediata de esta idea es un mazazo a la hiperracionalidad y a la planificación a ultranza de los procesos de cambio.

La idea de que el cambio sólo lo es verdaderamente, sólo cobra su auténtica dimensión, si es planificado intencionalmente por nosotros, los seres humanos, es sólo uno de los abundantes estereotipos con los que nos encontramos en este ámbito. Otra idea también interesante que desmiente otro estereotipo es la de que si un proceso va bien, *más de lo mismo* no significa necesariamente que vaya a ir mejor. La explicación es muy sencilla. Parte de la constatación de que las principales dificultades por las que pasa un proceso o un sistema provienen de las contradicciones internas que genera su propia actividad. Por lo tanto, llegado un determinado punto en la evolución de ese proceso, más de lo mismo equivale también a más dificultades y por lo tanto a una carga cada vez más pesada para seguir haciendo avanzar el proceso. Incluso en el caso de los procesos de cambio que van bien, que se desarrollan según lo previsto / planificado, las circunstancias que amenazan su estabilidad no están fuera, sino siempre (las más poderosas) dentro. Dicho en términos marxistas (y sistémicos) un proceso siempre se derrumba debido fundamentalmente a sus propias contradicciones (es decir, a factores internos). Y sin embargo, ninguno de los modelos sobre cambio planificado en la educación desarrollado en los últimos 20 años nos ha advertido sobre estas paradojas.

Nosotros somos el enemigo –siguiendo la feliz frase de Senge- pero ¡cómo nos resistimos a aceptarlo!. Imaginemos un supuesto. El de un centro escolar en el que se está desarrollando un proceso de cambio institucional. Ha sido diseñado por los profesores, por la dirección, o por la Administración o por todos ellos en colaboración, tanto da para los efectos que ahora nos interesan. Los padres, que por la razón que sea han quedado fuera del proceso de planificación, comienzan en determinado momento a poner dificultades. Cualquiera de los impulsores o promotores del proceso podría pensar que se trata de un freno, de una rémora potencial o real para el mismo: la clásica reacción de los de siempre oponiéndose a lo nuevo. Muy poca gente es capaz de ver esa oposición como el complemento necesario de todo proceso de cambio: aquel esfuerzo que se realiza desde determinadas partes de un sistema para garantizar la estabilidad del propio sistema. No olvidemos que todo cambio sostenido necesita cierta estabilidad, sobre todo la permanencia de ciertos elementos clave. Sin esa estabilidad, el cambio se volverá agresivo, dramático para algunos de los miembros y la oposición al mismo no hará sino crecer hasta volverse clara y abiertamente desestabilizadora. Se necesita perspicacia, experiencia crítica y sobre todo sentido común para ver las cosas de esa manera y convertir un potencial enemigo en un potencial aliado. Esta idea sobre los procesos de cambio y sobre el liderazgo capaz de contribuir a su desarrollo nos parece más útil para dirigir un centro educativo que toda una lista de criterios validados por la investigación como definitorios de un liderazgo *transformacional*.

La vida cotidiana

Tal como afirmaron Antúnez y Gairín (1996; pp.238) *los directivos de centros escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas –por tanto sometidos a muchas interrupciones y dedicando a esas tareas períodos de tiempo muy cortos- y utilizando medios fundamentalmente verbales.* Esta afirmación basada en una investigación sobre el modo en que los directivos escolares emplean en realidad su tiempo como tales nos muestra algo que ya intuíamos: que la acción directiva consiste gran medida en *pequeñas acciones* que tienen que ver con asuntos domésticos, de *intendencia* y que, por tanto, no afectan a lo que consideramos *grandes temas* (la coordinación, el apoyo educativo al profesorado, la innovación, la evaluación, etc.) y en consecuencia no le damos tanta importancia como a aquellos. Sin embargo estas pequeñas acciones poseen tres características que las hacen más importantes de lo que pudiera parecer: (a) en primer lugar, requieren la interacción del director con otros miembros de la comunidad educativa; (b) consecuentemente, implican intercambio de ideas, creencias, posicionamientos personales, actitudes, estilos de liderazgo, información sobre otros miembros de la organización, etc., lo cual hace que tengan un alto contenido simbólico; y (c) se producen continuamente. Las dos primeras características resaltan su importancia cualitativa y la tercera su importancia cuantitativa.

Sin embargo, 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. Pero esas *distracciones* representan el 80 o el 90 por ciento de su tiempo, y lo que es más importante, representan el vehículo a través del cual la comunidad educativa capta del director su idea de escuela, su idea del trabajo y de la relación con los demás, los valores que desea promover, las actitudes que está dispuesto a mantener, etc. ¿De qué sirve argumentar la necesidad de compartir una innovación en una sesión del Claustro si luego no se sabe, no se quiere o no se puede delegar el arreglo de una puerta rota o compartir el uso de determinados espacios? ¿no estará expresando el director de esta manera, de un modo más rotundo y contundente su verdadera actitud ante el trabajo en el centro y el reparto de papeles que mediante solemnes argumentaciones en reuniones formales?.

Entonces, si toda esa pequeña actividad cotidiana es verdaderamente significativa, es decir, está cargada de significado, y si verdaderamente tiene consecuencias sobre aspectos profundos de la institución tales como su cultura, las actitudes de sus miembros o el reparto de roles, ¿cómo preparar a los directivos para la gestión de la vida cotidiana de los centros escolares?. Desde luego, no precisamente diciéndoles lo que tendrían que hacer ante cada uno de esos pequeños eventos que le salen al paso. La mejor ayuda que pueden recibir es un marco para la comprensión del significado de esos eventos. Un marco teórico-práctico desde el cual los directivos puedan aprender a analizar las consecuencias de sus propias acciones. Nos referimos a las consecuencias profundas, no a las inmediatas, esto es, a las consecuencias sobre las relaciones sociales dentro de la institución, a las consecuencias sobre la cultura institucional (sobre los símbolos y los significados compartidos).

Pero antes de que los directivos escolares puedan usar ese marco, los especialistas en la disciplina Organización Escolar deberíamos ser capaces de desarrollarlo.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, M.** (1996), "Formación de directivos en Europa". En Zabalza, M.A. (Ed.) *Reforma Educativa y Organización Escolar*. Santiago. Pp. 15-28.
- Antúnez, S. y Gairín, J.** (1996), *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Ball, S.** (1989), *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Ball, S.** (1990), *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. Ponencia al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- De Vicente, P. y otros** (1998), "Indicadores de la gestión escolar directiva". En Villa, A. Y otros. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Fernández, L.** (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M.** (1978), *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (1997), *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso (Véase el capítulo sobre La Cultura Institucional).
- Mintzberg, H.** (1992), *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- Villa, A. y Villardón, L.** (1998), "El rol del liderazgo en la dirección actual". En Villa, A. Y otros. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.