



FUNDAMENTOS

Organización escolar e investigación educativa

Miguel A. Santos Guerra
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

RESUMEN

En este artículo se expone la importancia de la estructura organizativa a la hora de emprender una acción innovadora curricular.

La organización de la escuela no puede dejarse al margen, ya que no es un elemento vicario del currículum, sino una de sus dimensiones preponderantes, que habría de ser objeto de investigación en sí misma. ()*

Organización escolar e investigación educativa

La investigación en la acción (Elliott, 1978) es una estrategia ampliamente difundida en el Reino Unido y ahora desarrollándose entre nosotros, que descansa, sobre todo, en el profesor como profesional *que trabaja en un aula*.

El profesor individual es el eje del proceso de investigación. La mejora profesional del docente -y de su tarea- es el resultado nuclear de ese proceso. Pero esto no tiene una necesaria incidencia en la organización de la escuela, en la mejora de su estructura y de su dinámica.

Holly (1986) defiende la tesis de un plan-

teamiento más institucional, que rompa los moldes estrechos del individualismo y permita la mejora del staff organizativo de los centros escolares.

No es acertado plantear disyuntivamente las tareas y los problemas del profesor o de la escuela. En la realidad misma se produce una inextricable relación. Hace falta, pues, plantear tanto en el análisis como en la acción misma una dinámica de conjunción: inevitablemente existen tareas y problemas del profesor y de la escuela.

Lieberman (1982) escribe con acierto:

«El equipo une a profesores y anima la

(*) El resumen en inglés y francés se encuentra al final del artículo.

interacción colectiva. Tiene el potencial de estimular un mayor discurso y acción profesional relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y los problemas escolares... La investigación y el perfeccionamiento colaborativo crea una estructura para los profesores que propicia la reflexión y la acción en problemas combinados de la enseñanza y de la escuela».

Cuando se pretende hacer descansar la innovación, la investigación y el perfeccionamiento sobre las espaldas del profesor como individuo se está dificultando el desarrollo, mermando la eficacia y cultivando el individualismo. Ese «culto al individuo» hace que se diluya y se desvirtúe la eficacia de la actividad y que pocas veces se comuniquen y se comparan los resultados de las investigaciones.

«Si respaldamos la autonomía profesional individual de los profesores, el apoyo se limita a reafirmar a los individuos. Así, por ejemplo, los profesores han asistido a cursillos y conferencias de perfeccionamiento y se les ha dado la excedencia para alcanzar una cualificación más elevada. Rara vez se solicitó que informaran a sus colegas...» (Stenhouse, 1984).

Cuando se organizan cursos de perfeccionamiento destinados a profesores seleccionados mediante las credenciales de la meritocracia, se olvida que la finalidad es precisamente que ellos compartan su enriquecimiento con otros profesionales. Sucede que esos profesores, cuando regresan a sus lugares de origen, no desean ser imitados por los compañeros. Son criticados, rechazados y, a veces, extorsionados en la acción. Máxime cuando, en el contexto sociológico, se desarrolla una carrera más o menos camuflada, de competitividad curricular.

Cuando se hace descansar la investigación sobre algunos profesores, la escuela siente su acción como algo subversivo. Schön (1971) describe este fenómeno con lenguaje bélico. Dice que la investigación en la acción es una «invasión» sobre la estabilidad escolar. Y los practicantes de la misma son los «sublevados». Se trata de una guerrilla, con protagonistas casi camuflados en las trincheras de las aulas.

Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan. Y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen su acción.

Fullan (1982) dice acertadamente:

«El cambio educativo significativo supone un cambio en concepciones, estilo de enseñanza y en materiales instructivos que sólo puede ocurrir a través de un proceso de perfeccionamiento profesional en un contexto de socialización».

Muchas experiencias de innovación se ven agotadas por estar cimentadas en la iniciativa y la acción de un individuo que, cuando se cansa, cuando se ausenta o cuando se eclipsa, hace que nadie continúe la empresa por él sostenida.

El contexto organizativo es un elemento sustancial de la acción educativa. Por varios motivos:

a. En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas.

b. Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual de un profesor. Cuando toda la comunidad emprende colegiadamente un proyecto, es probable que no encuentre tantas resistencias o dificultades como cuando se trata de llevar a cabo la particular iniciativa de una persona o de un pequeño grupo que, casi inevitablemente, es etiquetado de «excepcional».

c. El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que el profesor aislado pueda llevar adelante el proyecto investigador. Los condicionantes contextuales (espacio, tiempo, recursos, etc.) sólo se encuentran cuando se trata de una acción orgánica.

d. En la dinámica participativa los profesores y los alumnos ejercitan un proceso de aprendizaje, de búsqueda y de innovación que tienen en cuenta al conjunto. El mismo proceso contextualizado encierra virtualidades formativas que rompen la competitividad y el individualismo. El «culto al individuo» se rompe en aras de una mayor participación.

e. El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autoreflexión sistemática, la crítica compartida, la auto-evaluación contrastada.

f. El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico. La falta de experiencia en este sentido es la que cierra al profesor sobre sus propios comportamientos («prefiero que nadie me observe en el aula»), la que hace sentir al compañero como un competidor o un enemigo real/potencial, la que le hace silenciar sus proyectos, sus actividades, sus hallazgos y sus errores.

No es necesario esperar que todos los profesores del Centro tomen iniciativas conjuntas de investigación, innovación curricular o autoevaluación institucional. Pero no es suficiente emprender acciones de cuño individualista dejando la estructura organizativa al margen, como si nada tuviera que ver con lo que sucede en las aulas. No se puede emprender una nueva concepción curricular sin que los equipos directivos, sin que los claustros de profesores, sin que la infraestructura de los centros se modifique y se transforme en la misma dirección.

Little (1981) señala acertadamente:

«Las organizaciones que tienen una dirección participativa, apoyo administrativo hacia la innovación, tanto psicológico como de recursos, cooperación intra-personal, apoyo e intercambio de ideas dentro de sí mismos, tienen miembros con mayores posibilidades de implementar efectivamente las innovaciones que pretenden».

Ni en la investigación en la acción ni en la innovación curricular se ha tenido en cuenta suficientemente el aspecto organizativo de los centros, su estructura profunda, su dinámica de participación. Todo se ha hecho descansar sobre la acción del profesor. Esta tendencia individualizadora creaba pocas complicaciones cuando la concepción del marco curricular y del proyecto curricular concreto dejaba poca autonomía al profesor. Si todo está legislado, poco importa el nivel de autonomía. Cada profesor transmite en su aula aquel «corpus» de conocimientos que se ha prescrito.

Cuando se abre el marco curricular y cobran autonomía los proyectos, cuando se concibe el currículum como una indagación, como una

experiencia de búsqueda y de investigación, es muy positivo potenciar la colegiación de los diseños, la participación en el desarrollo y la autoevaluación compartida.

Stenhouse (1984) plantea este argumento apoyándose en un ejemplo concreto.

«En la época en que se forjó la autonomía (del profesor) había un considerable consenso dentro de la tradición docente. Así, por ejemplo, el método de enseñar a leer por fonética era virtualmente universal. De acuerdo con ello, la individualidad no se expresaba a sí misma en forma de grandes disyuntivas de la práctica dentro de una escuela individual. Ahora se dispone de esquemas de lecturas radicalmente divergentes en cuanto a fundamentos y estructura. Por estos motivos cabe pensar que una escuela precisa de una línea de actuación y esto supone una restricción de la autonomía de los profesores».

En ningún modo la llamada «libertad de cátedra» supone una invitación al individualismo, a la arbitrariedad, a la salvaje autonomía en los métodos, enfoques, contenidos y actuaciones del docente.

La Organización Escolar, ¿estímulo o freno?

La organización escolar ha sido frecuentemente concebida como un aburrido capítulo de las ciencias de la educación, con un papel de «ancilla didáctica» más que discutible (Gimeno, 1981).

El conjunto de hallazgos aportados por la organización escolar, apenas si tiene incidencias en la transformación de la realidad educativa. En parte porque la entraña epistemológica de la organización escolar (entendida frecuentemente como la disposición armoniosa de todos los elementos de la escuela para mejor conseguir los objetivos propuestos) no contempla las cuestiones fundamentales del proceso educativo: ¿qué objetivos?, ¿por quién están definidos?, ¿cómo los consigue la organización?, ¿cómo se encarnan en «ese» contexto?, ¿qué formas rigurosas de evaluación institucional se pueden emplear para evaluar el proceso educativo?, etc. Por otra parte, pocas

veces se tiene en cuenta la influencia de la organización escolar en la investigación y en la innovación.

La organización escolar actúa frecuentemente como una rémora para los cambios. Se pretenden realizar innovaciones, cambios y reformas dejando intacta la estructura organizativa y funcional. La reforma del ciclo superior de EGB, por ejemplo, se está llevando a cabo sin que se hagan transformaciones en los equipos directivos, en la configuración de las plantillas, en la estabilidad del profesorado, en la flexibilización del espacio y del tiempo, etc.

Se elabora el nuevo currículum y se hace descansar su desarrollo en la actividad (cargada de voluntarismo) de los profesores. Sobre sus espaldas descansa el peso mayor, la responsabilidad más fuerte, generadora a veces de inseguridad y de angustia.

Stenhouse (1984) subraya -citando a Hoyle- la necesidad de prestar a la escuela los apoyos necesarios para que la innovación prospere:

«Muchas innovaciones que se están adoptando ahora suponen no sólo consecuencias para el ethos, sino también para la organización de las escuelas. Afectan a lo que HOYLE ha designado como la «estructura profunda» de la escuela, es decir, los supuestos que fundamentan sus prácticas y su organización visibles. Argumenta que «los cambios de esta «estructura profunda» son estimulados por las propias innovaciones del currículum», indica que «se ha de prestar atención a los apoyos que la escuela puede necesitar para realizar este cambio fundamental, sin que el personal docente experimente una sobrecarga y una ansiedad indebidas».

No es positivo, pues, considerar que la investigación educativa, la innovación y el perfeccionamiento del profesorado se planteen de espaldas a las transformaciones organizativas que los hacen posibles, eficaces y auténticos.

Gimeno (1981) llama la atención sobre la importancia del elemento organizativo dentro del desarrollo del modelo didáctico que propone:

«Desde la perspectiva didáctica y psicológica, el elemento *organización* del modelo didáctico que consideramos tiene que ser un plan-

teamiento dependiente, nunca autónomo ni apriorístico, de los planteamientos psicodidácticos. De ahí que pensemos este elemento como un anillo que sistematiza coherentemente en un sistema propio las exigencias planteadas por los demás elementos didácticos y por los requerimientos de orden psicológico».

Diríamos más. La organización ha de ser considerada de forma paralela, no dependiente. Y de forma más dinámica, interactuando permanentemente con el proceso de desarrollo curricular. La organización escolar no es un elemento vicario del currículum sino una de sus dimensiones preponderantes. La propia organización es una dimensión curricular y ella misma puede ser considerada como un «programa de investigación», es decir «como un proyecto de intervención constructiva de la realidad, en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, políticas, etc. con las cuales a su vez interactúa el programa». (Quintanilla, 1978).

Si la organización escolar se considera como un «apriori», como algo que está ahí y que difícilmente se puede cambiar, está convirtiéndose en freno de la investigación, en una rémora para la innovación curricular.

¿Cómo puede llevarse a la práctica la dimensión interdisciplinar del currículum manteniendo rígidamente establecidos los patrones de distribución temporal, espacial, el agrupamiento de los alumnos, la asignación disciplinar de los profesores...? En los programas renovados de EGB llama la atención (y es sólo un ejemplo) la precisa distribución de horas semanales para cada disciplina mientras se hacen pretenciosas declaraciones sobre la globalización.

La organización rígida, estereotipada en sus patrones funcionales, comunicacionales y semánticos-conceptuales, difícilmente deja brotar y crecer una concepción curricular asentada en la investigación, en la búsqueda, en la provisionalidad de la experimentación. La organización rígida es un refugio conservador.

«Altivas, arrogantes, las organizaciones codifican, cuadriculan, centralizan. Desde la cima de su poder dominan el cuerpo social y le inscriben su lógica y su orden» (Stourdzé, 1973).

Y añade:

«Las organizaciones señorean el espacio y el tiempo y no dejan aparecer ninguna zona abierta en donde sea posible la evasión».

Llama poderosamente la atención cómo la mayoría de los libros sobre desarrollo curricular (véase, como ejemplo, Zabalza, 1987) apenas si contemplan la dimensión organizativa del Centro escolar. Parece que cada aula se mueve en un vacío contextual exterior, cargándose de sentido la realidad únicamente cuando se atraviesa hacia adentro la puerta del aula.

A nadie se le oculta, sin embargo, que una parte del contexto del aula se halla condicionada por proposiciones e imposiciones exteriores a la misma (unas nacidas de la macroorganización institucional-sistema educativo y otros de la mesoorganización local-centro escolar). Por otra parte, las exigencias funcionales (asignación de cursos y tutores, coordinación vertical y horizontal, planificación colegiada, etc.) hacen que, de facto, la clase sea una unidad condicionada y afectada por la estructura organizativa del Centro.

El clima organizacional (Owens, 1978) existente en un centro (lo que Argyris denomina «sistema viviente» de la organización) condiciona la actividad y la actitud del profesor.

«En una escuela, por ejemplo, los miembros del claustro parecen estar a gusto y en armonía unos con otros; de alguna manera evidencian su competencia e inspiran una sensación de confianza. En otra escuela, por el contrario, advertimos tensiones que se traslucen en las caras de los profesores, en su manera de hablar y en la forma como enseñan y supervisan a sus alumnos».

Spirak (1973) habla de un contexto empobrecedor (setting de-privation), refiriéndose al ambiente físico en el que no es posible desarrollar una programación escolar adecuada.

Pero este ambiente puede ser mejorado, puede ser transformado en función de las necesidades educativas. Steele (1973) denomina «competencia en el manejo del ambiente» (environmental competence) a la habilidad

para explorar y transformar el ambiente organizativo según las necesidades existentes y los fines pretendidos.

Esto hace necesario un planteamiento más dinámico, más corporativo y más coherente.

- Más dinámico porque el estatismo de la organización, la inercia institucional y los mecanismos de rutinización de la escuela pueden dar al traste con cualquier propuesta innovadora que no los tengan en cuenta.

- Más corporativo porque esas competencias en el manejo del ambiente de las que habla Steele, para que sean eficaces, para que supongan una real y oportuna transformación de las estructuras han de ser propias de la comunidad escolar concreta. Si los cambios organizacionales pretenden instaurarse a golpe de B.O.E. será muy difícil una transformación en profundidad. En primer lugar porque pueden no ser asimilados por los miembros de la comunidad (al menos a lo que a su espíritu se refiere). Por ejemplo, la necesidad sentida de hacer una evaluación institucional por parte de la Administración, da lugar a la exigencia de la elaboración de las Memorias de Centro. Pero esa exigencia se convierte en letra muerta cuando no es sentida por la propia comunidad, que convierte esa exigencia en un malhadado deber burocrático.

- Más coherente porque el funcionamiento de un Centro se carga de disfunciones cuando cada estamento, cada profesor, cada seminario, cada nivel, hacen «la guerra por su cuenta». Y así:

- La dirección del Centro puede ser «demócrata» con los profesores y «despótica» con los alumnos. O viceversa.

- Los profesores del Seminario de Matemáticas pueden ridiculizar las exigencias ortográficas de los profesores del Seminario de Lengua.

- Un profesor participativo deja paso, segundos después, a otro profesor de talante autoritario, que exige a los alumnos sumisión y silencio.

- Los profesores de 5º curso culpan a los de 4º de la mala preparación de los alumnos.

- Los profesores que están realizando la Reforma del Ciclo Superior son fustigados por el Director del Centro, que lleva a sus hijos a un Centro lejano para que no «experimenten» con ellos.

- Los profesores que realizan investigaciones en la acción son tachados por otros compa-

ñeros de «esnobistas», «demagogos», etc.

– Los padres no aceptan una forma de evaluar que consideran ambigua, poco discriminatoria, bastante arbitraria, etc.

Ese discurso que se abre dialécticamente sobre teoría/acción ha de echar sus raíces en la entraña de la eficacia educativa. El Centro escolar ha de plantear de forma incesante la discusión sobre la eficacia y el fracaso de la escuela. Los análisis simplistas que reducen el «fracaso escolar» a los porcentajes de suspensos y que atribuyen la exclusividad de las causas al poco interés, la escasa capacidad y el mínimo trabajo de los escolares sólo demuestran superficialidad y cinismo.

La condición funcional -vitalicia, por consiguiente- de muchos profesionales de la educación, agrava un problema ya de por sí extremadamente complejo. No importa la eficacia.

Hablamos de complejidad porque la organización escolar (clásica beneficiaria de muchos estudios organizativos empresariales) se encuentra con un difícil problema en torno a la eficacia. El rendimiento de una fábrica puede estar marcado por unos indicadores claros de eficacia. En la escuela no sucede lo mismo. Hay concepciones inmediatistas de la eficacia que resultan abiertamente dudosas a corto y largo plazo. «Pasar la selectividad» puede ser un indicador de eficacia para padres, alumnos y profesores. A nadie se le oculta que «cómo se pasa», «qué tributos supone»... son cuestiones educativas en absoluto desdeñables.

Cuando se afirma que las organizaciones tienden a fines (Burk, Leibensteins, Blau y Scott, Lapassade, etc.), cuando se afirma que las organizaciones escolares están ordenadas al rendimiento, ¿qué es lo que realmente se dice? ¿Se trata de fines sociales marcados por el sistema económico/político? ¿Se trata de fines propios, nacidos de su misma estructura organizativa? Si es así, la comunidad escolar ha de jugar una importante baza en su configuración, desarrollo y evaluación.

El peligro radica en que la rueda de la gestión organizativa se ponga en marcha convirtiendo a los alumnos y a los profesores en piezas del engranaje, sin poder decisorio auténtico en ninguno de los niveles (planificación, ejecución, coordinación, evaluación, retroalimentación...). El problema se hace más grave en los alumnos, que se convierten en miembros de la organización escolar de forma obligatoria. En efecto, la escuela (como el

ejército) recluta a todos sus integrantes de manera forzosa. La escolaridad obligatoria imprime un carácter particular a esta organización.

Dentro de ella, los alumnos apenas si tienen poder decisorio. Las cotas de participación abiertas por la LODE pueden encerrar un engaño pernicioso (Fernández Enguita, 1986). Tener representación en el Consejo Escolar significa que -democráticamente- se participa en las decisiones. Pero, a nadie se le oculta que, en un caso de conflicto estamental, los alumnos nunca podrán ganar una votación.

La aplicación de procesos conscientes a la racionalización del funcionamiento organizativo, a la adecuación de fines y procesos de consecución, a la investigación evaluativa, a la metaevaluación institucional..., puede provocar conflictos radicales en la dinámica del Centro. Por eso es frecuente contemplar la burocratización de las sesiones decisorias, coordinadoras, de evaluación...

Lamentablemente, en nuestro país, los centros públicos se encuentran en una inferioridad de condiciones institucionales que impulsen un funcionamiento organizativo coherente: plantillas poco estables, poco cohesionadas y coherentes, dirección menos aglutinadora, indefinición más acusada, medios más escasos, necesidad de «éxito» menos perentoria, asentamiento de los derechos adquiridos frente a los intereses pedagógicos, etc.

La concepción curricular asentada sobre la investigación encuentra considerables dificultades para implantarse en el Centro Escolar como unidad de transformación (Goodlad, 1983). Con este autor abogamos por un «giro desde las actividades individualistas ahora prevalentes hacia un abordamiento de los problemas escolares basado en el contexto».

Potenciar la autonomía de los centros supone desarrollar la capacidad de autorregulación en virtud de la cual se tiende al logro de un equilibrio homeostático que identifica y subsana cualquier deficiencia o dificultad producida a lo largo del proceso de consecución de metas organizacionales.

Este planteamiento, propulsor de un mayor énfasis en la dinámica del centro como comunidad de profesionales en acción, exige una formación inicial y un perfeccionamiento articulado en aras del equipo, no sólo del individuo.

Ahora no es así. Veamos dos ejemplos testimoniales:

a. Las prácticas que realizan los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores de EGB., exclusivizan la observación/participación de los prácticos en las aulas. No parece existir el Centro como unidad funcional: El «práctico» no está presente en la planificación de la actividad del Centro, en las reuniones del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, en las sesiones de coordinación del Seminario o del Equipo docente, en las sesiones de evaluación.... El «práctico», se limita a explorar y participar en la vida del aula, como si se tratase de una cápsula aislada, que gira en el espacio del sistema educativo, con independencia absoluta, sin condicionantes contextuales, sin coordinación con otras aulas, cursos o niveles...

b. El perfeccionamiento del profesor se realiza de forma individual, sin tener en cuenta ese «todo» que forma la escuela. Purkey y Smith (1985) dicen al respecto:

«En vez de que se ofrezcan méritos a algunos profesores que reciben perfeccionamiento asistiendo a cursos ofrecidos por una institución, debería recompensarse a todo el personal de una escuela que participa en trabajos realizados en ella o en esfuerzos para una mejora basada en la colaboración».

No es que el perfeccionamiento individual no sea necesario. Lo es. Pero no puede convertirse en el eje articulador del perfeccionamiento. Máxime cuando esa mejora personal, individualizada no revierte de forma alguna sobre el proyecto colectivo.

Cuando el planteamiento es marcadamente individualista los profesores aprenden a compartir y resistir las innovaciones de los otros. Y serán reticentes (en caso de que dediquen un tiempo a conocer los resultados de las investigaciones de los compañeros) a la hora de reconocer los buenos resultados de los esfuerzos ajenos.

Camino para la investigación en la organización escolar

No nos ocupamos aquí de la necesidad -también urgente- de impulsar la investigación en el campo de la organización escolar, frecuen-

temente abandonado. Las estructuras organizativas (Welsberd, 1976) han de investigar en sus formas y funciones, tanto por lo que respecta a su tamaño, como por lo que atañe a su complejidad y sus niveles de formalización.

En estos momentos estoy trabajando en la aplicación de los procesos que inspiran la «investigación en la acción» a la mejora de la función directiva: ¿Por qué exclusivizar el perfeccionamiento profesional que supone esta estrategia a la acción del proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el aula?

a. Flexibilización y agilización de las transformaciones del marco organizativo.

Jimeno (1981) aboga por un marco flexible y autónomo que permita modificar al unísono las exigencias psicodidácticas con las correspondientes y necesarias transformaciones organizativas.

«Es la forma de salvar el desajuste entre aspectos que pueden sufrir cambios relativamente rápidos, como son los elementos didácticos, y marcos organizativos que, una vez establecidos, tienen un proceso de cambio más lento y difícil».

Los Centros cambian lentamente. Morrish (1978) estudia los factores que inciden en esta ralentización de los procesos de cambio.

Parece obvio que la disfuncionalización entre los proyectos de investigación avanzados y la esclerotización del marco organizativo produzca graves dificultades para la puesta en marcha de innovaciones de calidad.

La organización escolar tiene incidencia en las tareas, en las funciones, en los servicios, en las personas y en las variables de tipo psicodidáctico (espacios, horarios, materiales...) De ahí su capital importancia, casi siempre soslayada.

b. Potenciación de las tareas investigadoras en equipo.

La actitud cooperativa no se improvisa. De ahí la necesidad de favorecer, tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional una acción colegiada.

La investigación en solitario se empobrece en el planteamiento, en el desarrollo, en la discusión de resultados y en la diseminación de los hallazgos.

La superación de las dificultades es también

más complicada en el trabajo individualista.

Peter Holly (1986) plantea algunas sugerencias que pueden impulsar el planteamiento cooperativo en la actividad de la escuela...

- Observación por parejas, planteada como una tarea entre todos los profesores del Centro. Tarea que necesita y desarrolla actitudes de sinceridad, amistad, respeto recíproco, voluntariedad y negociación.

La observación se puede centrar en temas específicos, en cuestiones generales, en solución (previo diagnóstico) de conflictos, etc.

- Invitaciones de puertas abiertas, como política de un Centro que facilita la reflexión y el diálogo sobre las experiencias de aula y de Centro.

- Grupos de interés en los que, voluntariamente, los profesores planifican, desarrollan, analizan y evalúan proyectos de investigación.

Estos grupos comunican al resto de profesores los proyectos que desean desarrollar y los resultados de su puesta en marcha.

- Guía para realización de Desarrollo a través de la evaluación. Se trata de un procedimiento formal que permite la exploración de dos dimensiones de un modelo: los aspectos temáticos importantes y las operaciones de procedimiento que se realizan.

«Se trata -dice Holly- de un procedimiento de investigación en la acción situado en coordenadas institucionales. Es, en realidad, una revisión basada en la escuela».

c. Planificación conjunta del desarrollo del diseño curricular.

Resulta curioso comprobar el escaso tiempo que se destina a la planificación, frente al que ocupa la ejecución y el desarrollo.

Los días del comienzo del curso teóricamente destinados a la planificación conjunta, son desperdiciados lamentablemente por muchos Centros, bien por entender que basta poner en funcionamiento los esquemas de años anteriores, bien porque se considere una pérdida de tiempo la discusión compartida de los procesos de planificación. Cuando los directores solicitan del profesorado la entrega de las programaciones, no están poniendo en marcha procesos de negociación, de reflexión y de diálogo sino llenando un trámite burocrático sin reper-

cusiones sobre la realidad.

En este momento se juega una buena parte de la riqueza del programa curricular que se desarrollará a lo largo del curso.

Una concepción dinámica, abierta e investigadora del proyecto exige una mayor dosis de esfuerzo compartido y de reflexión conjunta.

d. Autonomización de profesores y equipos.

El hincapié que aquí estamos haciendo sobre la necesidad de potenciar las vertientes colegiadas de la investigación (como medio y como fin) no son incompatibles con el régimen de autonomía del profesor.

El afán ordenancista en la dinámica organizativa del Centro deja poco espacio a la iniciativa. Si todo está prescrito, escrupulosamente ordenado, hay escaso margen para la exploración, para la iniciativa, para la divergencia.

La rigidez reglamentista nace (y alimenta) de una desconfianza radical en el profesor. Se deja todo bien establecido porque el profesor por sí mismo no hará las cosas bien hechas.

Por otra parte, el profesor argumenta (y se argumenta a sí mismo): «Estaría bien hacer otras cosas o hacer éstas de otro modo, pero no es posible. Hay que hacer esto y hay que hacerlo así».

e. Potenciación de las funciones más ricas de la acción directiva..

La dirección de los Centros no dispone de tiempos abiertos para impulsar y atender funciones enriquecedoras de la acción educativa.

El tiempo de que dispone, por otra parte, no siempre está destinado a las funciones más valiosas. La burocracia, el control y la solución de conflictos suelen acaparar la preocupación de los directivos.

La falta de preparación específica de los directores, las condiciones en las que desarrollan su actividad y la estructura jerarquizada del sistema, no favorecen el desarrollo de las funciones pedagógicamente más enriquecedoras de la dinámica de la investigación.

«La importancia de la dirección eficiente aumenta al crecer una organización. Ese crecimiento, exige dirigentes que conozcan los principios de la organización y cómo aplicarlos; pero las cualidades de dirección implican algo más que las habilidades del organizador; exigen las cualidades psíquicas características

de los líderes. Esta fase de la dirección es tan vital como el espíritu mismo de la coordinación». (Mooney y Reiley, 1979).

Estos autores, que analizan el principio escolar en la organización, hacen referencia a la necesidad de la delegación:

«En la organización, la delegación aparece como una consecuencia necesaria de la autoridad procesadora o dirección».

La autoridad colegiada, cuyo órgano máximo es el Consejo Escolar, exige una delimitación de competencias que propicie la clarificación funcional.

f. La organización del profesorado.

La organización de los profesores dentro del funcionamiento del Centro escolar es de vital importancia para impulsar una dinámica investigadora.

La asignación de disciplinas, de cursos y de tutorías mediante criterios valiosos, la estabilización de plantillas que puedan realizar procesos de cierta duración, la coordinación vertical/horizontal, aseguran las condiciones para desarrollar proyectos curriculares de calidad.

Encerrar al profesor en su aula para que en ella construya un feudo de investigación es, cuando menos, limitante.

El profesor que, de forma individual, realiza procesos de investigación en su aula, difícilmente los comparte con el resto de los compañeros. En el caso de que los haga públicos, llegarán a conocimiento del resto de los profesores, a través de medios de información alejados de la propia escuela. El debate verdadero no se establece en su foro adecuado, en el que los códigos de interpretación y análisis podrían ser más rigurosos.

g. Estimulación de la creatividad organizativa.

Ya hemos apuntado más arriba que los Centros cambian lentamente, con gran dificultad. La rigidez y la rutina se agarran fuertemente a la institución escolar. Existe un claro conservadurismo que, entre otras razones, se apoya en la inconveniencia de «experimentar» con los escolares. Como si la actividad tradicional no supusiese también una experimentación particular. Es preciso impulsar la creati-

vidad en el marco organizativo escolar.

Collier, (1978) hace referencia a dos condiciones imprescindibles para alentar la creatividad en las organizaciones:

«La creatividad en una organización depende, en gran parte, de las personas que no están dispuestas a estar de acuerdo con todo. En nuestra propia experiencia encontramos aborrecible esta actitud de «Bueno, si vas a ponerte a discutir, lo haremos como tú quieres». Hemos descubierto que la diversidad de opinión expresada clara y firmemente, es necesario para tomar las decisiones más adecuadas...». Y añade: «Si la diversidad es la primera condición para una sociedad creativa, la comprensión es la segunda... Si nuestras organizaciones necesitan del continuo contraste de opiniones diversas para mantener su dinámica fuerza creadora, necesitan también de la comprensión para conseguir un equilibrio y una estabilidad que sólo se obtiene con un deseo de avenencia y cooperación por parte de todos».

h. La autoevaluación institucional, una exigencia para la mejora.

El Centro Escolar necesita impulsar procesos de autoevaluación institucional (Elliott, 1983, Simons, 1983). Un Centro funciona casi automáticamente. Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de su grupo... Y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo... Escucha, estudio, repetición...

Es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, que vayan más allá de las pautas que, de forma casi ridícula, intentan «medir» todo lo que sucede en el Centro.

La autoevaluación es un camino importante para la mejora profesional y foco iluminador de las decisiones para la acción posterior.

Este proceso necesita tiempo, esfuerzo y técnica. Y debe apoyarse en un paradigma que sirva de marco teórico a las estrategias de recogida de información y a los procesos de interpretación. Juana María Sancho (1986) en su excelente trabajo «Entre pasillos y clase», nos ofrece un modelo de exploración interna, articulada sobre técnicas etnográficas de evaluación.

Las mejores condiciones organizativas no producen, por sí mismas, una eficaz tarea investigadora. No es menos cierto que, sin esas condiciones, es más difícil iniciar, desarrollar y culminar procesos de búsqueda sistemáticos, ambiciosos y, si se traducen en informes, potencialmente transferibles.

La preocupación (tanto del sistema educativo como del propio Centro) por la mejora de las condiciones organizativas ha de corresponderse con la acción perfectiva del profesorado. Las mejores circunstancias funcionales y estructurales de un Centro no se traducen automáticamente en procesos curriculares de investigación, pero el individuo aislado, encerrado en su aula, tiene que luchar contra numerosos obstáculos y ha de ver mermadas las virtualidades educativas de su actividad investigadora.

La colegialidad constituye un nuevo paradigma que debe potenciarse. Suscribo esta tesis de Holly (1986):

«Un nuevo paradigma está surgiendo en el que la «colegialidad» está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985) la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración y la investigación/evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso».

Hace unas semanas aconsejaba a los profesores de un instituto, empeñados en realizar un proyecto de acción tutorial minoritario, que recortasen la ambición del proyecto y que hiciesen al Claustro la propuesta de un proyecto que pudiera ser asumido por la mayoría de los profesores. La potencia del proyecto sería mayor y probablemente se reducirían las resistencias al cambio...

Creo que el camino de la innovación efectiva se halla hoy expedito en esta dirección.

REFERENCIAS

- COLLIER, A.T. (1978): «Liderazgo empresarial y sociedad creativa», en *Filosofía empresarial*, Harvard-Deusto, n° 17.
- ELLIOTT, J. (1978): «What is action research in schools?» en *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4.
- ELLIOTT, J. (1983). «Action research. Normas para la autoevaluación en los colegios», Cambridge Institute of Education. Multicopiado.
- FERNANDEZ ENGUIITA, M. (1986): «La economía, el Estado y la escuela», en *Educación y Sociedad*, n° 5.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of Educational change*, Teachers College Press, Nueva York.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Ed. Anaya, Madrid.
- HOLLY, P. (1986): «Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación», Symposium sobre innovación educativa, Murcia.
- LIEBERMAN (1982): Citada por HOLLY, P. en el artículo anteriormente reseñado.
- LITTLE, J.W. (1982): «Norms of collegiality and experimentation», en *American Educational Research Journal*, 19, 3.
- MOONEY, J. y REILEY, C.A. (1979). *The principles of organization*, Harper and Row Publishers.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*, Ed. Anaya, Madrid.
- OWENS, R.G. (1983): *La escuela como organización*, Ed. Santillana, Madrid.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1985): School reform: the district policy implantation effective schools literature», en *The Elementary School Journal*, 85, 3.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): «El estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación», en *Epistemología y Educación*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- SANCHO, J.M. (1986): *Entre pasillos y clases*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Barcelona. Inédito. (Primer Premio de Investigación, 1987. CIDE, Madrid).
- SCHON, D.A. (1971): *Beyond the Stable State*, Temple Smith, Londres.
- SIMONS, H. (1983): *El proceso de evaluación en las escuelas*, University of London, Institute of Education. No publicado.
- SPIRAK, M. (1973): «Archetypal place», en *Architectural Forum*, 140.
- STEELE, F.J. (1973): «Physical settings and organizational development» Addison-Wesley, Reading, Mass.
- STOURDZE, I. (1973): *Organisation-Antiorganisation*, Ed. Repères, Mame, París.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Ed. Morata, Madrid.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo del curriculum*, Ed. Narcea, Madrid.

SUMMARY

This article explains the importance of the organizational structure upon initiating an innovative curricular action. The organization of a school cannot be left to one side as it is not a secondary element of the curriculum rather one of its most preponderant dimensions which should be a research objective in and of itself.

RÉSUMÉ

Dans cet article, il est exposé l'importance de la structure organisationnelle au moment d'initier un acte innovateur. L'organisation de l'école ne peut être laissée en marge, car ce n'est pas un élément secondaire du curriculum, mais une de ses dimensions prépondérantes qu'il conviendrait d'analyser pour elle-même.