

## ANTÚNEZ, Serafín (2004), “La dirección escolar: justificación, naturaleza y características”

- 1. “LA DIRECCIÓN ESCOLAR: JUSTIFICACIÓN, NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS” Serafín Antúnez Marcos 15. LA DIRECCIÓN ESCOLAR: JUSTIFICACIÓN, NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS 5.1. LA NECESIDAD DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA La naturaleza y características de las escuelas, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los que deben responder, son algunas razones que hacen que éstas, como cualquier otra organización formal, tiendan a dividir racionalmente el trabajo de quienes laboran en ellas. La diferenciación en los puestos de trabajo y la necesaria especialización que esto implica constituyen, por tanto, un intento por aprovechar de manera más satisfactoria los recursos humanos con los que cuenta y por responder mejor a las demandas que la escuela recibe. La división del trabajo y la especificación de tareas son dos características de las organizaciones formales que no equivalen necesariamente a rigidez o esclerosis en la estructura organizativa. Tampoco se contradicen con la flexibilidad o los cambios en los puestos de trabajo, siempre deseables, pues permiten que los profesionales conozcan su organización desde diferentes ópticas. No obstante, resulta curioso constatar cómo las escuelas son de las pocas organizaciones en que a veces se observan reticencias notables cuando se plantean la definición de puestos de trabajo o la especificación de funciones. Suele argumentarse que las instituciones que “trabajan con personas” y no con máquinas, o piezas mecánicas, “son diferentes” e incluso —desde posiciones extremas— se argumenta que lo que debe prevalecer en ellas es el elemento vocacional, la intuición o el saber artístico por encima de cualquier intento de sistematización, planificación o conocimiento técnico. Sin embargo, los directivos y docentes ven con buenos ojos que se especifiquen claramente las tareas de quienes trabajan en la escuela, por ejemplo, las del personal auxiliar o administrativo. Pero ¿qué ocurre en realidad?, ¿el papel de los maestros no puede definirse y diferenciarse o los docentes se resisten a cualquier intento de hacerlo? Entre todos lo haremos todo. Durante años éste ha sido el lema escolar entusiasta de muchas de las escuelas progresistas. En la actualidad, el lema debe seguir teniendo vigencia, en especial en la significación que más subraya su invitación a la acción participativa y colaborativa. No obstante, la experiencia y las evidencias nos han enseñado que habría que añadir a la frase esto otro: ...pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las acciones de cada cual. De lo contrario, la consigna que compartimos —podría llevar a justificar procesos de gestión desordenados e ineficaces. La primera utilidad de la definición de un cargo es que sirve para delimitar responsabilidades. Para que una persona asuma y ejecute correctamente sus tareas como docente, coordinadora de un equipo de ciclo o tutora, es preciso que conozca con claridad sus responsabilidades. Sirve también para identificar las pautas y sistemas de comunicación entre las personas que desarrollan su trabajo en una organización y no hay razón para suponer estructuras jerárquicas o estratificadas. Conviene, pues, delimitar los papeles de cada quien sin restricciones rígidas. Erróneamente se supone, 1 En: Organización escolar y acción directiva. Capítulo 5. Antúnez Serafín (2004) SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. Pp. 111 – 123.
- 2. con mucha frecuencia, que la definición de los cargos en las escuelas obedece a enfoques mecanicistas o conductas autocráticas, cuando esa definición es compatible con estructuras institucionales flexibles que pueden adaptarse a prácticas profesionales participativas y a la gestión en equipo. Vale la pena recordar que la distribución de tareas tiene mucho que ver con aspectos idiosincrásicos de cada escuela, con su tamaño, sobre todo, o con elementos culturales como costumbres, tradiciones y

prácticas arraigadas. No resultaría recomendable cambiar un sistema satisfactorio de asignación de tareas sólo por aproximarse a las especificaciones uniformistas de la legislación o por imitar modelos de otras escuelas, olvidando las peculiaridades de la institución, que de seguro tienen características muy diferentes. La división del trabajo y la especialización, en los casos en que el tamaño de la escuela lo permita, son, además, necesarias a causa de las características de las escuelas (expuestas en el primer capítulo). Como ya se explicó, en la escuela se desarrollan múltiples tareas necesarias, entre ellas la demotivación, dinamización, coordinación de las actividades de los miembros del equipo y la conducción del grupo en función de las decisiones de éste, imprescindibles en cualquier organización y que corresponden a las labores directivas. Es necesaria, pues, la existencia de alguna persona: la directora, el subdirector, el coordinador de academia, la coordinadora de ciclo; o de un pequeño grupo de personas, como el equipo directivo, que tenga la necesaria formación y aptitud para asumir y desempeñar las tareas que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de acciones aisladas y solitarias de los docentes. Es seguro que, como simples ciudadanos, pensemos que es bueno que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos por un maestro con la formación adecuada y el perfil profesional idóneo. Además, exigimos que las estrategias y procedimientos que utilice sean especializados y diferentes a los del resto de los docentes de la escuela. Lo mismo vale para un profesor que se dedique a la educación preescolar:

consideraríamos razonable exigir que conozca bien ese nivel educativo y que sea su especialidad; lo mismo pensaríamos de un maestro de inglés o de un profesor cuyas tareas se relacionen con la orientación personal, escolar y profesional de los estudiantes. Todos estamos de acuerdo en exigir que, en las escuelas, cada profesional asuma un papel diferente al de sus compañeros en las tareas que debe desempeñar. En cualquiera de los casos anteriores admitimos que las diferencias en la naturaleza del trabajo de los profesores exigen que desempeñen tareas distintas. Asumimos que eso es bueno para la escuela porque, además de enriquecerla con las aportaciones de personas especializadas, sirve para proporcionar mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes. Parece coherente, por tanto, admitir también que la función directiva es necesaria y cubre un conjunto de tareas imprescindibles para la escuela y que, para ejecutar esas tareas, diferenciadas con claridad de las docentes, se requieren formación y preparación específicas. No obstante, en estos tiempos todavía se manifiestan algunas posturas que se oponen a la existencia de personas que desempeñen tareas directivas en las escuelas. Sostienen, aunque cada vez con menos credibilidad, argumentos que pretenden justificar su postura: ♣ La acción directiva está en conflicto con los valores y propuestas que deben promoverse en las escuelas: libertad, autonomía, equidad, etcétera. ♣ Las tareas de control debilitan al grupo, conducen a sospechas y resentimientos además de generar problemas de legitimidad. ♣ La existencia de relaciones de autoridad en la escuela es contraria a los principios

- 3. democráticos y ejerce una influencia negativa en los alumnos. ♣ Mediante la acción directiva nos aproximamos peligrosamente a los modelos de las organizaciones industriales y comerciales que difieren, en mucho, de las escuelas. Pensamos que la mayoría de estas razones parten de premisas falsas y del desconocimiento de cómo son en realidad las escuelas democráticas y las organizaciones comerciales o industriales bien dirigidas. En general, todos esos argumentos se refieren a los modelos de escuelas tradicionales (en la acepción más peyorativa del término) y a organizaciones comerciales o industriales caducas, que en la realidad actual están superadas. Hoy día, en unas y otras, es perfectamente compatible el trabajo que busca la eficacia y la calidad en apariencia relacionado con conductas directivas autoritarias y eficientistas- mediante acciones directivas basadas en valores (respeto, trabajo bien hecho, sinceridad o colaboración) y sistemas de funcionamiento basados

en el trabajo en equipo, en los que la diferenciación jerárquica no existe o no se considera, y donde el staff y la línea apenas se diferencian. Por otra parte, tal vez la dirección sería innecesaria si nos refiriéramos a situaciones utópicas. Así, tal vez la dirección sería innecesaria en una organización en la que sus miembros fueran seres perfectos o si éstos fuesen infalibles. Ahora bien, si consideramos la imperfección humana y la falibilidad de sus obras, tal vez sea inevitable admitir con naturalidad la necesidad de personas que coordinen y dinamicen las tareas de los grupos -que sugeríamos algunas líneas arriba- sin necesidad de que asuman conductas arbitrarias, autoritarias o licenciosas. Admitimos, desde luego, que existen situaciones excepcionales. A nadie se le ocurriría plantear una discusión sobre la atribución de la función directiva a una persona u otra en una organización pequeña. Seguro que en una escuela pequeña, atendida por dos docentes, la última preocupación sería determinar quién ejercerá las funciones directivas, pues allí sí que "entre todos lo harán todo", con pocas diferencias en las tareas, aunque formalmente las normativas indiquen que uno asuma las "tareas de dirección" de la escuela que, además, acabarán compartiendo. Ya es hora de perderle el miedo al uso del término. Aún existen maestros, en determinados contextos, en cuyo léxico profesional están excluidas las expresiones dirección o dirigir. Probablemente conciben la función directiva de manera castrense, como una práctica autocrática y acrítica, exenta de controles técnicos y democráticos. Sin embargo, algunos aceptan sin objeciones el papel de director de una investigación o de un departamento, eso sí universitario, o aceptan sin reparo cargos que comienzan con la locución "jefe de" sin importarles demasiado las connotaciones peyorativas de esos términos.

### 5.2. DIRIGIR: NOCIÓN E IMPLICACIONES

Definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones. Los modelos de análisis políticos o simbólicos ofrecen una perspectiva estructural y formal rígida del concepto de dirección. Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos. La expresión influir debe despojarse de todo tipo de connotaciones peyorativas. Influir supone proporcionar ideas (a menudo inspiradas en las iniciativas del propio grupo), reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar acciones; posibilitar ayudas; dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan. Dicho de otra manera, el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas.

- 4. Veamos un ejemplo. En una escuela el material bibliográfico está disperso y desordenado: algunos libros están amontonados en algunas dependencias (oficina de la directora, sala de maestros, etcétera), otros están guardados en cajas de cartón en un almacén y algunos más en los armarios de las aulas. Si en esa escuela se ha tomado, en común, la decisión de ordenarlos y poner en funcionamiento una biblioteca escolar para usarlos de manera más racional, deberán desarrollarse diversas acciones: trasladarlos y reunirlos, catalogarlos, ficharlos, clasificarlos, comprobar si faltan títulos imprescindibles para tratar de adquirirlos, disponer de una sala y de armarios para colocarlos, elaborar normas de uso para el nuevo servicio, etcétera. Esas tareas, en las que intervendrán varias personas en momentos concretos y mediante diferentes acciones, se desarrollarán, necesariamente, de manera coordinada. En las organizaciones complejas, la coordinación deseada requiere una instancia (una persona o un equipo) que, además de ayudar al desempeño directo de las tareas descritas (a menudo se trabajará codo con codo, pues los recursos son escasos), dinamice los trabajos; motive a los docentes para realizar los; proporcione ideas e informaciones para facilitar la tarea; coordine y sincronice las acciones de unos y otros; observe el proceso para sugerir maneras de mejorarlo; proporcione recursos:

tiempo, ideas, materiales, etcétera, para que todas las tareas se realicen adecuadamente. La noción de dirigir no implica manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias; se puede dirigir mediante propuestas democráticas, participativas y nada jerárquicas. Para nosotros, la acción directiva consiste en el simple ejercicio de la autoridad, basarse en la servidumbre de las personas dirigidas o tener como fundamento la falta de sensibilidad con respecto a las necesidades personales o la desconsideración de los derechos democráticos de las personas. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa. A manera de conclusiones: ♣ Excepto las organizaciones pequeñas, todas las demás necesitan establecer una diferenciación de papeles y funciones entre sus miembros para desarrollar con eficacia sus tareas respectivas. Así pues, es imprescindible la existencia de directivos en las escuelas, cuyos papeles y funciones son diferentes a las de maestros, orientadores, psicopedagogos o del personal administrativo. ♣ Quienes desempeñan esas tareas deben poseer algunas capacidades que pueden adquirirse mediante procesos de formación desarrollados de manera individual y autónoma, o por medio de la reflexión colectiva sobre sus prácticas con colegas que forman parte del equipo directivo. También es posible obtener esas capacidades y mejorarlas mediante la participación en planes y programas de formación previos al desempeño de la función y en actividades de formación permanente, desarrolladas organizadas y sistemáticamente, en las que se defina el perfil de directivo que se pretende formar. ♣ Para desarrollar satisfactoriamente las tareas directivas, las escuelas deben tener recursos suficientes, poder real para tomar decisiones democráticas relevantes y parcelas de autonomía adecuadas. Un uso inadecuado de la autonomía que conduzca a prácticas erróneas o injustas podrá corregirse con facilidad si se dispone de instrumentos de control y supervisión cercanos que garanticen rigor técnico y el ejercicio de los valores democráticos. El control técnico (ejercido por el equipo de docentes), social (por los miembros de la comunidad educativa) y externo (por los servicios de supervisión), así como el desarrollo colegiado de la dirección, son requisitos para una acción directiva eficaz y justa. La mejora de la acción directiva es imposible si se ponen trabas a las propuestas creativas y originales. Deben promoverse sin temor las alternativas innovadoras de procesos de gestión colaborativos o experiencias de participación activa de los padres de familia, o de los estudiantes.

- **5. 5.3. LAS FUENTES DE PODER PARA EJERCER LA FUNCIÓN DIRECTIVA** El ejercicio de la dirección da lugar a múltiples acciones e interacciones entre los integrantes de la organización. Esas interacciones originan que: ♣ Se establezca una relación entre diversas personas (un directivo o un equipo de dirección no opera aisladamente, necesita de otros), en la que la influencia y el poder están repartidos de forma desigual. ♣ Se desarrolle un intercambio psicológico o económico entre quienes dirigen y quienes obedecen, en alguna medida consentido por las personas dirigidas. ♣ La comunicación adquiere una importancia considerable en estos procesos. ♣ La eficacia de quienes dirigen guarda una relación entre estos tres elementos: a) el rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos; b) la consecución de los objetivos de la organización, y c) la satisfacción de las necesidades y expectativas de los miembros del grupo. Este último aspecto plantea una situación compleja; quien dirige no debería pretender simplemente conseguir los objetivos establecidos para toda la organización sino impulsar los objetivos particulares de sus colaboradores, y los del grupo en su conjunto. En consecuencia, la eficacia de un dirigente debe valorarse no sólo por haber conseguido los objetivos de la organización sino también por su influencia en las actitudes y las conductas de sus colaboradores, y en la satisfacción de sus aspiraciones de desarrollo personal y profesional. Todas estas relaciones interpersonales tienen que ver con diversas formas de ejercicio del poder. Las posibilidades de un directivo escolar para motivar, convencer a los demás e influir

en ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo -así como por el grupo- y en el poder existente en realidad. Dicho de otra manera: para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en que apoyarse. Ahora bien, ¿de dónde proviene este poder?, ¿de qué instrumentos disponen los directivos para influir en los demás? La capacidad de influir puede provenir de varias fuentes de poder: ♣ El poder de posición. ♣ El poder personal. ♣ El poder del experto. ♣ El poder de oportunidad. Veámoslas una por una. El poder de posición. Es aquél que tiene y hace reconocer a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Está asociado a conceptos como jerarquía, rango, nivel, nombramiento oficial o legalidad. Sería el caso de un directivo, a quien se obedece sólo porque el cargo que desempeña tiene un reconocimiento formal, está reforzado por unas leyes y normas que le atribuyen relevancia y lo hacen acreedor de acatamiento. Imaginemos la estructura de una organización determinada, representada en un organigrama vertical. Las personas que allí trabajan obedecen a quien ocupa la unidad que está en la cumbre de esa estructura, porque reconocen la sumisión a la autoridad que proporciona el cargo. Es más, cumplen lo que esa persona dice, independientemente de quién sea, de cómo se llame, de cómo sea y de lo que proponga,

- 6. pues, de hecho, no la obedecen a ella sino al cargo que representa. En organizaciones en las que ésta es la única fuente de poder visible podrían llegar a obedecerse, incluso, órdenes desacertadas o malvadas. Vemos, pues, que el poder de posición le viene dado al individuo por una ley, una disposición superior o factores culturales, como sería una fuerte tradición o una costumbre arraigada. Un ejemplo sería el caso de un maestro a quien un compañero de la escuela le solicita algo y, a la vez, recibe una petición similar de la supervisora de su zona escolar. Si al compañero le responde de manera pasiva y a la supervisora de forma diligente, una de las razones tal vez sea que la supervisora tiene mayor influencia sólo por el cargo, tradicionalmente asociado a autoridad y a la posibilidad de recibir sanciones positivas o negativas. En muchos casos, es un poder puramente simbólico. Veamos otro ejemplo. Imaginemos que conduce un automóvil por una avenida y que, sin darse cuenta, aumenta la velocidad, de tal manera que, sin advertirlo, va a 110 km por hora, cuando la velocidad máxima permitida es de 80. De repente, mira por el espejo retrovisor y comprueba que justo detrás lo sigue una patrulla de tránsito. Mira con rapidez el velocímetro, reduce la marcha, frena y se detiene. ¿Es necesario que alguien le dé una orden para que lo haga?, ¿es preciso que le recuerden expresamente la necesidad de reducir la velocidad y le adviertan del riesgo (físico y de pagar una fuerte multa) que corre si no lo hace? Usted ha "obedecido" a un vehículo que está pintado de una determinada manera sin plantearse siquiera quiénes lo conducen. Piense que podría tratarse de unos malhechores que lo robaron y vienen de cometer un delito. El poder personal. Está relacionado con determinados rasgos de la personalidad o características de quienes dirigen. El hecho de tener un carácter peculiar, habilidades comunicativas, una determinada presencia física, carisma o condiciones de liderazgo son elementos que conforman, entre otros, esta fuente de poder; que lo poseen quienes conocen muy bien las necesidades y preocupaciones de sus colaboradores y saben sintonizar con ellos. Se trata de personas que se preocupan por la vida afectiva de sus subordinados y son capaces de arrastrarlos en torno a unas ideas por medio de aquel conocimiento o, también, por obrar de forma ejemplar ante ellos. Todos conocemos personas que desempeñan funciones directivas en una escuela, que son muy bien aceptadas por sus compañeros, cuya capacidad de influencia no está relacionada con la jerarquía que podría proporcionar el cargo sino con su capacidad de liderazgo afectivo o ideológico. El poder del experto. Se construye por medio de la pericia o la competencia profesional. El ascenso personal se consigue por la credibilidad que otorga el

conocimiento -en general superior al de los demás- en relación con la naturaleza, objetivos, estructura y sistemas de trabajo propios de la institución. Las personas que poseen este poder están adecuadamente formadas y actualizadas en relación con el trabajo que desempeñan y conocen muy bien el medio en que se desenvuelven. Todo ello les proporciona credibilidad ante los demás. Los miembros del grupo siguen a sus directivos porque ven en ellos personas solventes que demuestran tener recursos al momento de proporcionar o obtener las informaciones, sugerir las ideas y soluciones que se necesitan o también porque observan conocimiento, rigor y acierto en sus prácticas profesionales. El poder de oportunidad. Viene dado por acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia que posibilitan el ejercicio satisfactorio de la dirección a personas a las que las circunstancias les son favorables. Coloquialmente hablando, se trata de personas que se encuentran en el lugar oportuno y en el momento adecuado. Determinados momentos, situaciones, coyunturas y circunstancias pueden convertir a un individuo en una persona con capacidad de influencia transitoria en los demás, que se mantendrá mientras los factores circunstanciales la favorezcan. En un taller de capacitación un director expuso que durante el curso escolar anterior propuso al equipo

- 7. de docentes que participarán en un determinado proyecto fácilmente asequible, y apenas le hicieron caso. El grupo manifestó resistencias, la tarea no se realizó y el director experimentó una gran frustración. En suma: no influyó en el grupo. El siguiente año escolar volvió a proponer el proyecto al mismo grupo de maestros y observó reacciones muy distintas: lo aceptaron y se implicaron en él de manera activa y entusiasta. ¿Cuál fue la causa de ese cambio si él seguía en el puesto y presentó una propuesta idéntica? Sus colegas de taller resolvieron su duda mediante preguntas como éstas: ¿tuviste en cuenta el momento al presentar tu propuesta?, ¿lo hiciste al inicio del ciclo?, ¿al final?, ¿en esa época los maestros tenían mucho trabajo o estaban más descansados?, ¿cuál era el clima del grupo cuando presentaste la iniciativa?, ¿se estaba viviendo algún conflicto entonces? Seguro que el directivo olvidó que pudo haber incrementado su influencia si hubiese hecho su propuesta en circunstancias favorables. Existe otro tipo de poder, el de relación o de referencia, que no reside directamente en la persona sino en quienes están próximos a ella. En un marco social poco sano, sería el caso de un directivo escolar que tiene poder porque es muy amigo del supervisor de la zona y todo el mundo lo sabe, o porque es familiar de alguien que tiene un cargo relevante en órganos de decisión del sistema escolar y utiliza esa relación para influir en los demás. Las cuatro fuentes de poder mencionadas constituyen otras tantas columnas en las que se sustenta la acción directiva. Razonablemente, tratar de reforzarlas tendría que ser una preocupación constante de los dirigentes. La finalidad de esta tarea no debería consistir tanto en un afán de notoriedad o un ansia de medida de perpetuarse en el cargo sino en una sana intención de promover mejores prácticas educativas por medio de procesos de dirección más adecuados y justos. Ahora bien, ¿cómo reforzar esas fuentes y aumentar, así, la capacidad de influir? De las fuentes de poder nos interesan fundamentalmente la tercera y la cuarta: poder del experto y poder de oportunidad. Aumentar el poder de posición no debe ser la aspiración prioritaria de quienes pretenden mejorar la educación por medio de la implicación de las personas en proyectos de innovación basados en la colaboración y el trabajo colegiado y en equipo. Si el directivo sólo aspira a dirigir por medio del uso del poder formal que confieren las autoridades y las leyes, entonces posee un anhelo pobre y poco meritorio. Por otra parte, aumentar su poder de posición no depende del directivo sino de lo que determinen las instancias que están por encima de él: las autoridades que pudieran apoyarlo, o determinadas disposiciones normativas o leyes que reforzaran su estatus. Aunque el poder personal o carismático podría aumentar, en alguna medida, a partir del aprendizaje que supone la revisión colaborativa y el análisis sistemático de

las prácticas directivas, es una facultad que está condicionada por las características personales y por múltiples factores subjetivos. Sería, en cualquier caso, una tarea a largo plazo. Sin desmerecer las acciones que podrían ayudar a aumentar el poder formal o el liderazgo afectivo, lo que interesa es dar prioridad y desarrollar otras prácticas relacionadas con áreas que estén más a nuestro alcance, coherentes siempre con los principios democráticos y que, de ser posible, proporcionen resultados más útiles a corto plazo. Centrémonos en los poderes que llamamos de experto y de oportunidad. ¿Qué hacer, entonces, para aumentar el poder del experto? Desde luego, desarrollar una actividad constante, centrada en la formación y capacitación permanentes. Una persona que pretende dirigir mediante la credibilidad que proporciona el conocimiento tratará de desarrollar prácticas relacionadas con su formación. Es posible que conozca los beneficios de algunas (con el fin de revisarlas e inventariarlas, le proponemos responder la actividad 5.1 que se encuentra al final de este capítulo). ¿Qué hacer, finalmente, para aumentar el poder de oportunidad? Ante todo, se debe mantener una continua actitud de diagnóstico y análisis. Preocuparse por saber qué pasa en todo momento en la

- 8. escuela y, sobre todo, analizar las causas sugerirá procedimientos de acción adecuados y oportunos. Veamos algunos ejemplos. El poder de oportunidad puede aumentar: ♣ Considerando las circunstancias que concurren en cada caso o situación, aliándolas a nuestras propuestas e interviniendo en ellas en la medida de lo posible. Por ejemplo: decidir el inicio de una innovación que afectará en especial a un grupo de docentes en una u otra época del año escolar, como hemos visto, no debe ser fruto de la casualidad o el azar. La capacidad de influir está condicionada por los momentos y a lo largo del año habrá algunos más favorables que otros, en que los docentes estarán más o menos receptivos, motivados o cargados de trabajo. Se tratará, pues, de saber descubrirlos, elegirlos o provocarlos. Considerando las fortalezas y debilidades del grupo de docentes en relación con las tareas que se espera realicen. O, dicho de otra manera, la propuesta debe ser coherente, para lo cual debe considerar las situaciones concretas de cada caso y tener presente la disponibilidad real de recursos. ♣ Considerando las capacidades de cada miembro del equipo directivo. Sin duda, los miembros del equipo tienen capacidades diferentes en relación con el desempeño de sus tareas y, a la vez, existen diferencias entre cada uno en relación con su grado de poder como experto y de poder carismático o personal. Se trata de otorgar un protagonismo diferente a cada miembro del equipo según los casos, en función de lo que pretende conseguirse de ellos en cada momento. ♣ Así, si lo que se intenta es dinamizar un grupo de docentes para que inicien una práctica innovadora, tal vez sea recomendable que la propuesta no la presente el miembro del equipo directivo que tenga más credibilidad personal en relación con lo que se pretende o, en esas circunstancias, quien tenga más carisma personal o liderazgo, pues probablemente será capaz de entusiasmar e incorporar a los otros con mayor facilidad. En cambio, una vez puesto en marcha el proyecto, tal vez convenga que otra persona supervise su desarrollo y guíe al grupo; dicha persona debe ser aceptada por el equipo por su sólida formación, por sus aportaciones técnicas en relación con lo que se desarrolla, porque puede ser la ayuda y el "motor" que el grupo necesita en ese momento. ♣ Utilizando los efectos positivos de una acción exitosa para proponer nuevas ideas e iniciativas, a esto se le llama aprovechar el impulso.

# Serafin Antunez La Organizacion Escolar Y La Funcion Directiva

*By k170797 | buenastareas.com*

SERAFÍN ANTÚNEZ

CLAVES PARA  
LA ORGANIZACIÓN  
DE CENTROS  
ESCOLARES

(Hacia una gestión participativa y autónoma)

ICE – HORSORI  
Universidad de Barcelona

## CAPTÍTULO 1

### LA EDUCACIÓN ESCOLAR SE DESARROLLA EN EL SENO DE UNA ORGANIZACIÓN

El enunciado que da título a este epígrafe parece expresar una redundancia y describe un hecho obvio, pero que todavía no solemos tener presente siempre en nuestros centros escolares.

Desempeñar cualquier tarea compleja (la educación lo es mucho) junto con otras personas, dentro de una organización, supone múltiples ventajas y beneficios tanto para los sujetos que la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo. Pero junto a esos beneficios: posibilidad de ayuda mutua, mejor distribución de las cargas, posibilidad de formarse y enriquecerse con las aportaciones de los colegas u otros muchos que cualquiera reconoce, existen también una serie de <<tributos>> que hay que pagar y de reglas de juego que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente como miembro del grupo.

Las personas que trabajan en una organización son elementos que forman parte de su estructura y como tales se incorporan a lo que Owens (1976: 84) llamó el <<andamiaje de roles>> de la organización. Este andamiaje de roles existe tanto si la organización tiene una estructura rígida como si es laxa. Unos roles, en suma, que los miembros de la organización deberán asumir críticamente y desempeñar comprometiéndose con ellos de manera solidaria.

En el caso de los centros escolares pues, trabajar junto con otros enseñantes supone poner una parte de uno mismo: capacidades, convicciones, grados de libertad, etc., al servicio de la organización. Tal como Weinert (1985: 37) recuerda al respecto: <<... el individuo incorpora una parte de su libertad de acción y de decisión a la organización, la transfiere a ésta y, por consiguiente, renuncia a ella, lo que a su vez supone que cada uno de los miembros de la organización ya no es libre para actuar a su albedrío y para decidir de manera autónoma cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas>>

Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva está cada vez más presente entre los profesores y profesoras de nuestros centros escolares. Por eso, cuando tratamos de analizar y mejorar su organización y funcionamiento adquieren gran importancia conceptos como: objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo pero también otros como desajuste de intereses, conflicto o negociación. Asimismo nos obliga a superar hipótesis o perspectivas de análisis de los centros como instituciones donde los hechos se dan de forma independiente para concebirlos como organismos vivos, culturas o escenarios donde se desarrollan, algo más que actuaciones aisladas. Lo que ocurre en los centros escolares, pues es más una concurrencia de hechos que un sumatorio de acciones individuales.

La necesidad de acuerdos entre los profesores y profesoras para desarrollar una tarea colectiva se hace aún más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de los centros escolares –hablaremos de ellas más adelante- y la función social que deben ejercer: básicamente dar respuesta a un derecho fundamental de los individuos, su educación.

Sarramora (1986:21), refiriéndose al Proyecto Educativo de los Centros y a la necesidad de acuerdos entre los profesores aboga por la <<...exigencia de una cierta

renuncia en los planteamientos estrictamente personales del educador, en beneficio de la acción

educativa colectiva. Por eso nunca podrá esgrimirse como excusa de insolidaridad institucional un

pretendido derecho de 'libertad de cátedra' cuando se trata de los niveles primario y secundario.

Como todo derecho tiene límites, el derecho individual del profesor a escoger metodología y

seleccionar contenidos y propósitos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las

que hagan el resto de los profesores, siempre teniendo como referencia al alumno>> .

Por otra parte, los derechos de los profesores, no son mayores en número ni más importantes que los de sus alumnos y alumnas, en el caso de que los derechos pudieran medirse o pesarse. Los estudiantes tienen el derecho a recibir una enseñanza de calidad y ésta no es posible si entre sus profesores no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.

Conviene considerar además, en palabras de Serri (1984: 77), que <<... si los enseñantes no dan ejemplo de su consideración recíproca y de su cooperación a pesar de sus

diferencias, hay pocas posibilidades de ser convincentes para pedir a los alumnos respeto a ellos

mismos y a los demás y tener un espíritu democrático>>.

Los profesores que han superado posturas individualistas o insolidarias son los que han sabido <<salir>> del ámbito reducido de su aula y adquirir una visión más global de lo que supone su trabajo dentro del conjunto de las actuaciones que desarrollan entre todos los profesores en el centro con todos los alumnos y alumnas. Las manifestaciones del tipo <<mis alumnos>> referidas a los de tal grupo-clase, en los que incide un profesor durante un año escolar son superadas por la convicción de que todos los alumnos del centro <<son de todos los profesores y profesoras>> que trabajan en él, ya que todos incidirán en cada promoción de estudiantes a lo largo de los muchos años del período de escolarización.

Esa comprensión general contribuye a un aumento en el sentimiento de pertenencia a la organización y en el de responsabilidad compartida, ineludible, por otra parte, sea cual fuere el planteamiento personal de cada enseñante o el modelo de análisis de la realidad que se utilice.

Procurar acuerdos entre los profesores y profesoras de un Centro no es tarea fácil.

Pueden ser habituales los desajustes y las discrepancias entre las expectativas de cada persona o la falta de consenso respecto a fines y valores. Por otra parte, desde un análisis de enfoque micropolítico (Fullan, 1986; Bal, 1989; o Ferrández, 1990) se ha subrayado la evidencia de que en el centro escolar se vive en un clima de conflicto. El conflicto, por tanto, no es necesariamente un indicador de una organización deficiente o sinónimo de una gestión inadecuada sino un atributo permanente de la naturaleza de las organizaciones.

Ahora bien, la existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de una organización o que el conflicto deba verse no como una situación disfuncional sino como una característica inherente a la escuela no deberían ser argumentos que justificasen actitudes conformistas o pasivas. Afirmar que el trabajo

colaborativo o los planteamientos <<de centro>> son imposibles a causa de las razones anteriores no parece justificado en todos los casos ya que esas mismas circunstancias se dan de forma parecida en otros muchos centros en los que sí se hacen intentos por pasar de los planteamientos individualistas a otros más colaborativos y globales.

Otro hecho cierto destaca aún más la importancia de considerar el trabajo de los enseñantes como actuaciones que se inscriben en una organización. Se trata de la convicción de que cualquier proceso de innovación y cambio reclama paralelamente consecuencias organizativas y de que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones organizativas deben ser previas a las innovaciones curriculares cuando no un requisito. Cualquier enseñante habrá podido constatar este hecho.

Por otra parte, sabemos que para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo deben hacerse dirigiéndolas al Centro escolar en su totalidad, pensando en él y concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio y no a través de pequeñas actuaciones aisladas, de ámbito reducido que afectan a pocos individuos durante poco tiempo. El posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y del tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc. Todas estas variables tienen que ver con decisiones tomadas colaborativamente.

El centro escolar es pues la organización se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta considerada aisladamente posibilitará estímulos y oportunidades educativas suficientes y variadas. Veamos más concretamente qué es el centro escolar y cuál es su naturaleza y características y qué consecuencias podemos inferir de todo ello para el trabajo de los profesores y profesoras.

## 1.1.

### Sobre el concepto de escuela

Concebimos a la escuela, en su significación institucional, a la manera de García Hoz (1986: 217), es decir: como <<la comunidad formada principalmente por maestros y alumnos, dedicada específicamente a la educación>>.

Otras aportaciones, como las de Tyler (1991: 18-19), por ejemplo, cuando define la escuela como <<una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede>> nos sirven para descartar otras variantes a

las que llama <<más amorfas>>, como son las desescolarizadoras o las <<redes de aprendizaje>> de Illich que se basan en una serie de medios electrónicos e informales de instrucción. No obstante, abogamos por un concepto no tan restrictivo en relación a la naturaleza y edad de los alumnos y a la concepción puramente física y material.

Para nosotros, pues, habrá escuela allí donde se intente proporcionar educación organizada intencionalmente. No importará que la actividad educadora tenga o no carácter formal. Así, hay escuela en un parvulario, en una Facultad universitaria o en una academia de conducción, siempre que la actividad educativa esté: (a) orientada intencionalmente, (b) organizada sistemáticamente y técnicamente, y (c) que cumpla las funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras.

Si atendemos a sus objetivos, la escuela pertenece a las organizaciones <<de mantenimiento>> (Katz y Kahn, 1985: 125-165); es decir, dedicada <<a la socialización y adiestramiento de la gente para los papeles que ocuparán en otras organizaciones y en la sociedad

como un todo>>; a diferencia de otros tipos de organizaciones: (a) productivas o

económicas, (b) adaptativas o creadoras de nuevos conocimientos, y (c) políticoadministrativas.

Se trata de una organización que persigue incidir en un grupo de personas que son admitidas transitoriamente en ella para ese fin (Mayntz, 1982: 42-43) y, a la vez, como señalaron Blau y Scott, 1963), una organización <<de servicio>> cuya función básica es servir a sus clientes o beneficiarios.

El término Escuela es para nosotros una etiqueta-paraguas que asume y quiere representar el estudio de <<lo escolar>> y que se extiende tanto al ámbito de las

instituciones de educación formal como no formal que acogen a personas de cualquier edad.

Por tanto, nuestro concepto de escuela no se refiere únicamente a las instituciones que se ocupan de las etapas educativas primarias. Por otra parte, al ampliar el espectro estamos respetando las denominaciones consuetudinarias. ¿No estamos admitiendo todos que las instituciones universitarias, por ejemplo, son también <<escuela>> cuando a algunas de ellas las denominamos Escuelas Técnicas Superiores o <<Grands Écoles>> en Francia, o bien citamos tal o cual <<School of Management>>?

La Organización Escolar, en tanto que disciplina, por consiguiente, se ocupa también del estudio de este tipo de instituciones educativas que desarrollan estudios medios o superiores y no solamente de los establecimientos constituidos para la formación de personas de edades infantiles o preadolescentes.

## 1.2.

Los componentes del centro escolar

El centro escolar está formado por seis elementos que constituyen las variables principales que habrá que manejar ordenándolas e interrelacionándolas adecuadamente con el fin de posibilitar un mejor servicio a los estudiantes. Esos seis elementos fundamentales son:

-

Objetivos

Recursos

Estructura

Tecnología

Cultura

Entorno

ï,

Los objetivos

Son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro. <<Favorecer la adquisición de hábitos

personales y sociales a los alumnos y alumnas>>, <<Capacitarles para el trabajo intelectual,

autónomo>> o <<Fomentar procesos de participación entre los miembros de la Comunidad

Escolar>> serían, entre otros muchos, ejemplos de intenciones generales que sirven de guía a nuestros centros para desarrollar determinadas propuestas curriculares y gestoras a partir de ellos.

Los objetivos a que nos referimos, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas, impuestas por instancias superiores deben ser consideradas como directrices que

orientan el rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro. Son, por tanto, propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos.

ï·

### Los recursos

Constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos. Son los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la acción educativa escolar.

Enumerados esquemática y resumidamente, la escuela dispone de tres tipos de recursos, a saber:

5

e)

Personales: profesorado, estudiantes, padres y madres, personal de administración y servicios, personal directivo, especialistas diversos... Son los protagonistas del hecho educativo.

e)

Materiales: edificio, mobiliario y material didáctico. Los tres distribuidos y dispuestos de una u otra manera determinarán el espacio escolar.

e)

Funcionales: tiempo, dinero y formación, fundamentalmente. Son los

recursos que hacen operativos los materiales y personales. Éstos no <<funcionarán>> sin la existencia de los recursos funcionales. De poco serviría un equipo completo de enseñantes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas o carecen de la formación necesaria para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo un material didáctico inadecuado por su baja calidad o que no puede reponerse o renovarse cuando se deteriora por el uso a causa de una falta de recursos financieros.

ï·

#### La estructura

Es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema relacional que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación.

ï·

#### La tecnología

El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que la maquinaria o el equipo que se utiliza en los procesos de producción. En nuestro caso tecnología no es sinónimo de <<aparatoología>>.

La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. O bien, dicho de otra forma, entendida como la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificada por el conocimiento de causa.

Ejemplos de acciones tecnológicas serían tanto el sistema que se sigue para la preparación, desarrollo y seguimiento de acuerdos en las reuniones, como plan de trabajo que se diseña en el centro para elaborar o revisar sus propuestas curriculares, como, incluso, la propia disposición y relaciones que se hayan establecido entre los elementos de la estructura.

ï·

## La cultura

Entidad como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta

peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.

La cultura se manifiesta mediante ritos, ceremonias, costumbres, reglas, artefactos, ...

Es el elemento que representa <<la parte oculta del iceberg>> que constituye la escuela, el elemento en el que descansan los demás y que suele ser el que tiene una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores.

ÿ·

## El entorno

Lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Son los elementos externos que vienen dados por: la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes que regulan la vida de las escuelas, los grupos sociales y las demás variables que constituyen el medio con el que la escuela interacciona en tanto que sistema abierto. Estos factores del entorno están presentes a menudo mediante diversas formas y expresiones en el interior de la vida de la escuela por lo que forman parte de ella. Constituyen agentes que deben ser incorporados al análisis de los centros y tenidos muy en cuenta en los procesos de gestión dado su carácter condicionante. Las demandas cambiantes de la sociedad en general, de los padres, de los centros educativos a los que irán a parar nuestros propios alumnos y alumnas después de pasar por nuestro centro, de las empresas... son, entre otros, ejemplos de condicionantes que plantea el entorno. Los seis componentes se representan en la figura 1..

Figura 1

Componentes de la escuela como organización

OBJETIVOS

ENTORNO

ESTRUCTURA

RECURSOSTECNOLOGÍA

ENTORNO

CULTURA

7

El intento de simplificar aislando los seis componentes responde más a las necesidades metodológicas que impone una visión estática y analítica inicial de la organización que a una consideración dinámica.

En el estudio de las organizaciones no sería adecuado, por ejemplo, analizar de forma separada la cultura y la estructura, sería un ejercicio artificial ya que, como sabemos, se configuran recíprocamente. De la misma manera ocurriría con la tecnología y la propia cultura corporativa o con la estructura y los recursos personales entre sí. Por otra parte, los elementos no actúan por sí mismos ni independientemente de los demás. La estructura organizativa, por ejemplo, proporciona el marco de una innovación, pero no garantiza su logro.

El modelo que presentamos <<Componentes de la escuela como organización>> intenta representar cómo todos ellos se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia recíproca. El prisma aglutina a los cinco primeros poniéndolos en contacto y se sitúa dentro del marco que establecen las variables contextuales con las cuales establecen una relación de intercambio de influencias.

La naturaleza y características de los seis elementos y la manera cómo se relacionen de forma dinámica y concurrente determinarán el tipo de orientación que rija el funcionamiento de la escuela.

### 1.3.

#### Naturaleza y características de los centros escolares

Los centros escolares se asemejan bien poco a las organizaciones comerciales, industriales, militares o eclesiásticas, especialmente si éstas están articuladas según un modelo estructural. Esta afirmación se fundamenta especialmente en el hecho de que los centros educativos tienen una naturaleza y características que los diferencian claramente de otros tipos de organizaciones. De estas características podemos señalar como más relevantes las siguientes:

a) El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas. Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas. De la institución escolar se espera casi todo. Podríamos decir que se le pide que dé respuestas a tantos requerimientos concepciones y definiciones del hecho educativo pudieran ser formuladas.

Se pide a la escuela que proporcione instrucción, habilidades de todo tipo, que sea capaz de transmitir determinados valores, de interiorizar en sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacione adecuadamente con el entorno, que se administre, que se gobierne, que se autoevalúe, que integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que dé respuesta adecuada a la diversidad, que genere prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucione sus conflictos, que ...

¿No son demasiadas?, ¿no será difícil dar satisfacción a todas cuando, además, todo este conjunto de requerimientos suelen formularse con un nivel de definición ambiguo y sobre los que fácilmente puede haber discrepancias o falta de consenso? Pocas organizaciones, por no decir ninguna, tienen planteados tantos propósitos y tan diversos.



b) La multitud de demandas exige de un conjunto de actuaciones del centro escolar que se diversifican en ámbitos diversos, como son:

-

El ámbito curricular.

Da lugar a actuaciones relativas a:

Ī·

Ī·

Ī·

La metodología didáctica, el tratamiento de los objetivos y contenidos de enseñanza, la evaluación, ....

La acción formativa: trabajo sobre actitudes, hábitos, valores, orientación escolar y profesional, ...

La acción organizativa: agrupamiento, promoción, recuperación de alumnos, utilización eficaz de los medios materiales y funcionales; trabajo en equipo de los profesores; comunicación, ...

-

El ámbito de gobierno institucional.

Origina acciones que tienen que ver con:

Ī·

Ī·

La proyección interna: procesos de toma de decisiones, de participación, metodologías de trabajo en los órganos de gobierno y equipos, seguimiento de acuerdos,..

La proyección externa: relaciones con la Administración Educativa y Local, APA, Movimientos de Renovación Pedagógica, ICEs, centros de Recursos, de Formación Permanente del Profesorado, barrio, Asociación de vecinos, con otros centros escolares, con el mundo laboral, ...

- El ámbito administrativo

Comporta la realización de tareas relativas a la financiación y contabilidad; administración de recursos materiales (mantenimiento, inventariado, optimización del uso,...), determinados procedimientos de comunicación, etc.

-

El ámbito de los recursos humanos

Gestionar este ámbito supone dar respuesta a cuestiones relativas a las relaciones interpersonales como son la negociación, el conflicto, la regulación de la convivencia, la selección y promoción, la formación, la motivación del equipo, ...

-

## El ámbito de los Servicios

Se incluyen aquí las actuaciones relativas a la organización y funcionamiento de las prestaciones de carácter psicopedagógico (servicio de orientación, p.ej.), de carácter complementario (comedor, transporte...) o de carácter asistencial (seguros, becas y ayudas, residencias...)

Esta enumeración que no ha pretendido ser prolija, puede ilustrar sobre la magnitud y diversidad de la que hablábamos. Ziswiller (1979: 33), por ejemplo, considerando criterios análogos a los nuestros, propone una visión aún más exhaustiva, pormenorizando al máximo los componentes de cada uno de los ámbitos.

Figura 2  
Ámbitos de actividad del centro escolar

CURRICULAR

ADMINISTRATIVO

SERVICIOS

GOBIERNO  
INSTITUCIONAL

RECURSOS  
HUMANOS

c)

La labor de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples que deben desarrollarse en una organización donde la división del trabajo es problemática.

Las instituciones escolares reclaman competencias actuaciones muy diversas de los profesionales que trabajan en ellas ya que se les pide que intervengan en los cinco ámbitos que acabamos de enumerar. Un enseñante, a lo largo de la semana, puede haber hecho un inventario, ayudado a resolver un conflicto personal entre compañeros, elaborado una adaptación curricular individualizada, supervisado el patio en la hora del recreo, dirigido una reunión de un equipo de trabajo, editado un folleto con instrucciones sobre cómo proceder durante una excursión y otras muchas tareas además de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo docente que realiza con sus alumnos y alumnas.

La dispersión que supone este hecho debería ser contrarrestada con un intento de división del trabajo mediante una distribución racional de las tareas y cargas lo cual no resulta un ejercicio sencillo en los centros educativos. Delimitar áreas de actuación o asignar funciones concretas, es, sin embargo, necesario. El lema entusiasta <<entre todos

lo haremos todo>> sólo tiene vigencia si se parte del principio ingenuo de que las organizaciones son perfectas y los individuos que trabajamos en ellas omnipotentes. Habrá que defender el lema, pero diciendo a continuación las propuestas concretas respecto a cómo vamos a hacerlo.

Muchos profesores y profesoras de nuestros centros educativos somos, a veces, reticentes a la división de tareas, sobre todo porque implica un trabajo colaborativo o porque creemos que la escuela se formaliza excesivamente con ello. Esta conducta responde más a una postura cómoda y poco comprometida que a la posible dificultad que podría comportar hacerlo. Distribuir las responsabilidades y las tareas supone definir las relaciones y no tiene por qué comportar necesariamente estructuras jerarquizadas o estratificadas.

Por tanto, alcanzar un alto grado de competencia profesional resulta realmente difícil para los profesores y profesoras dada la variedad de tareas que genera la naturaleza de su trabajo y el hábito, poco frecuente, de dividirlo de manera más racional. Por otra parte, las tareas múltiples y variadas originan, a su vez, la necesidad de una formación permanente más compleja de satisfacer que la de otros colectivos profesionales. Además, algunos centros escolares pueden tener una dificultad añadida: la que supone querer desarrollar un trabajo en equipo eficaz con unos profesionales entre los que puede perfectamente haber una gran heterogeneidad en sus niveles de formación y grado de actualización.

d) La dificultad de evaluar los resultados escolares y el control insatisfactorio.

Los centros educativos pocas veces pueden evaluarse con el rigor y la fiabilidad con que pueden ser evaluados los resultados de otro tipo de organizaciones. Entre otras razones porque es mucho más difícil y costoso. Evaluar una institución a fondo supone largas y laboriosas tareas de observación directa e indirecta, de obtención de datos de fuentes diversas obtenidos con instrumentos asimismo diferentes que se analizarán interpretándolos a la luz de los recursos que tiene el centro y del contexto y circunstancias que le rodean.

A menudo, esa dificultad suele simplificarse artificialmente mediante ejercicios evaluadores uniformistas más aparentes que reales, más centrados en aspectos burocráticos y formales que cualitativos y dinámicos. Han prevalecido durante años los enfoques administrativistas y fiscalizadores, faltos de referencias contextuales por encima de actuaciones supervisoras formativas y contextualizadas.

A una evaluación externa puramente episódica y formalista se añade la poca práctica en evaluación formativa interna ya que los directivos de los centros y los profesores no siempre poseemos la formación y el tiempo para desarrollarla. La falta de hábito evaluador está siendo otra de las causas por las que los Consejos escolares de los centros no han podido desarrollar todavía todas sus posibilidades.

La ausencia de indicadores y patrones de referencia genera incertidumbre en las organizaciones (seguramente su peor enemigo) cuando no desencanto y una motivación escasa en las personas que trabajan en ellas. Todo esto puede conducir al riesgo de olvidar o despreocuparse de los resultados, sobre todo si tenemos en cuenta, como afirma Santos Guerra (1990: 23), que «la escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios». Dicho de otra manera: estamos hablando

de una organización donde si no hay éxito, si no hay eficacia, no suele ocurrir nada que tenga consecuencias directas sobre los profesores y directivos.

De todas maneras, cada vez se van haciendo más perceptibles algunas consecuencias de los resultados del trabajo de los centros. Se manifiesta cada vez más una evaluación social externa que efectúan especialmente las familias de nuestros alumnos y alumnas. En Enseñanza Primaria, por ejemplo, el derecho a la elección de escuela de las familias, el exceso de oferta escolar en esta etapa educativa en algunas áreas geográficas, la disminución de la natalidad y la preocupación cada vez más creciente de las familias por procurar una educación satisfactoria a sus hijos están originando que las demandas de escolarización se dirijan mayoritariamente hacia algunos centros y muy poco hacia otros. Probablemente inciden causas muy diversas en el motivo de la elección de las familias, pero no es menos cierto que una de ellas y muy importante son los resultados. Y, no nos engañemos, los usuarios no identifican siempre los

buenos resultados con los logros instructivos. Saben cada vez más valorar otros aspectos como son la coherencia de planteamientos educativos en el centro, la continuidad de esos

planteamientos y de la línea de gestión, los logros en el campo de las actitudes, de las conductas sociales, la capacidad para atender las diferencias individuales, etc. Los centros escolares, aun siendo de la misma titularidad, no son iguales entre sí ni tienen por qué serlo. Ese <<derecho a la diferencia>> se reclama asimismo desde posiciones y grupos diversos. En las sesiones de trabajo de las recientes Jornadas de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (1992) se concluía: <<queremos que los centros escolares tengan <<nombre y apellidos>> reclamando el derecho a la diferencia entre los centros y tratando de evitar los juicios y valoraciones generales que no discriminan entre el funcionamiento, las circunstancias y los resultados de cada uno de ellos.

e) La escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoque diverso.

En España, la complejidad aumenta si consideramos la dificultad de hacer compatible el modelo organizativo estructural que propugna la legislación con la ausencia de poder real de sus directivos para tomar decisiones relevantes. En nuestros Centros, los enfoques organizativos estructurales que ponen el énfasis en la jerarquía, el orden, la dependencia orgánica y otros criterios de racionalidad se manifiestan y conviven con otros enfoques que entienden la organización como una arena de combate en la que hay que luchar por el poder. A la vez, pueden emergery coexistir con las anteriores otras concepciones del centro escolar que subrayan la importancia de las necesidades de los individuos por encima de las necesidades de al organización, o posturas que sólo asumen como pauta de acción los símbolos de la organización independientemente de su legitimidad y utilización.

Todos estos modelos o enfoques suelen convivir en el centro escolar simultáneamente. Este hecho origina que las soluciones organizativas válidas, para cuando alguno de estos modelos prevalece o se manifiesta preferentemente, sean difíciles de aplicar en realidades organizativas que participan de todos ellos.

f) La escuela es una organización que debe administrar recursos funcionales escasos y, especialmente, sufrir una falta de tiempo continua.

Cualquier profesional de la enseñanza que trabaje en un centro escolar donde existan planteamientos claros y se desarrolle un trabajo orientado hacia la mejora y la innovación, superador de la rutina compartirá seguramente el título de este epígrafe. La evidencia tiene tanto peso que sería ocioso tratar de justificarla con otros argumentos o añadiendo los que plantean las ricas aportaciones de Handy (1984), por ejemplo.

El tiempo es un valor escaso en las organizaciones. En los centros escolares este hecho puede originar dificultades y obstáculos en la gestión que son especialmente importantes cuando la dirección o la estructura organizativa son inestables o poco sólidas, o bien cuando los planes que se ejecutan responden más a motivaciones episódicas que a una visión integrada y prospectiva a medio plazo.

El tiempo es especialmente escaso porque el que se dispone viene dado por la magnitud que se otorga a los centros para que administren el ámbito curricular. Es decir, el montante de tiempo se <<gasta>> casi en su totalidad (y a veces todavía falta) tratando de dar respuesta a las necesidades de planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Es difícil, en ocasiones, extraer tiempo de donde no lo hay para gestionar los otros cuatro ámbitos que identificábamos anteriormente.

Pero también el tiempo es un valor escaso cuando el que se posee no se utiliza de forma racional. A menudo, la justa reivindicación que reclama más tiempo para tareas de



coordinación entre profesores o para la planificación no se apoya en una utilización eficaz y honesta del tiempo ya disponible.

g) El carácter de organización débilmente articulada.

Las múltiples aportaciones de Weick (1976, 1979) nos recuerdan que en los centros escolares es difícil que se dé un ajuste rígido entre los elementos de la estructura o entre las conductas de las personas y los equipos. No siempre existen normas y si existen pueden no cumplirse y difícilmente aparecerá un sistema de control que lo remedie.

No obstante, queremos incidir en un aspecto que tiene que ver mucho con la articulación débil entre los elementos de la escuela: el centro escolar es una organización donde las actividades centrales (enseñar y aprender) suelen desarrollarse por los profesores en solitario. Incluso en el centro educativo mejor estructurado y coordinado, el trabajo de los profesores y profesoras, la acción directa en el aula que ocupa la mayor parte del tiempo, se realizarán casi siempre aisladamente, individualmente.

El profesor no suele tener suficientes patrones inmediatos de referencia en relación a si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este suceso dificulta el control general y origina incertidumbre en el profesor. Las directrices institucionales aunque estén consensuadas deben ejecutarse mediante actuaciones individuales. Este hecho puede dar lugar a que los profesores las interpreten de forma diferente y a que la supervisión y control directo que supone la ejecución de tarea en equipo sean sustituidos por la confianza ciega en lo que hará cada uno encerrado en su aula. La situación, llevada a los extremos menos deseables, podría colocar a los profesores en una situación de impunidad peligrosa.

h) Las limitaciones a la autonomía

En la actualidad, los centros escolares de nivel no universitario parece que empiezan a salir de un largo período en el que no han podido hacer más que un papel de simples gestores de las directrices para la gestión económica, la plantilla y el equipo de profesores, los horarios, la duración de la jornada, etc..., en forma de paquetes cerrados sobre los cuales poco se podía decidir.

La amplia normativa que los regulaba ha permitido una escasa capacidad de maniobra o autonomía. Este uniformismo ha sido favorecido también, en ocasiones, por una interpretación restrictiva y poco flexible de la normativa por parte de algunos de los órganos de la Administración e incluso por los propios centros.

Como consecuencia, y especialmente en los centros públicos, las decisiones relevantes para la organización no pueden tomarse dentro de ella. Nada se puede decidir respecto a la constitución del equipo, la motivación o la promoción de sus miembros, la adscripción de cada educador al lugar de trabajo donde puede ser más útil para la organización

(predominarán

aquí

criterios

administrativistas

sobre

la

racionalidad),... Únicamente se dejan para la dirección de los centros y para los demás órganos de gobierno las decisiones menores o irrelevantes que en muchos casos tampoco serán definitivas si no son sancionadas después por la Administración.

Sin embargo, paradójicamente, se puede constatar como otro tipo de centros pueden

aplicar criterios propios en el momento, por ejemplo, de constituir el equipo de educadores. ¿Por qué pueden actuar unos y otros de manera diferente y, en el fondo, gozar de mayor o menor autonomía, cuando en muchos casos las fuentes de financiación proceden de al misma Administración Educativa?

De esta manera, hasta hace muy pocos años, se ha estado promoviendo un modelo de organización y de gestión escolar prácticamente único y poco flexible del que sólo

podían hacerse copias amentadas o reducidas en función únicamente del tamaño del centro al que debían aplicarse.

En la actualidad, todavía las parcelas de normativa son claramente superiores a las zonas de autonomía de que disfrutaban los centros, especialmente los públicos. De tal manera, que si tomamos como ejemplo el caso del gobierno de los centros, muy bien podría decirse que la dirección no existe. Sería seguramente más adecuado identificar la función directiva como una gestión delegada o como una simple ejecución de las políticas y directrices dictadas desde fuera.

i) El poder errático de los directores y directoras en los centros públicos.

Dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían. Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en el que apoyarse.

Es evidente que los directores y directoras de los centros públicos no tienen garantizado ese poder. No poseen el poder de posición, ya que la fuerza del simple nombramiento que les faculta para ejercer el cargo es absolutamente débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la influencia en el profesorado. El poder del experto tampoco está garantizado, sobre todo si tenemos en cuenta que el sistema vigente de elección de directores no considera la formación previa específica para ejercer el cargo. Así, puede perfectamente acceder a él un enseñante que sea un excelente profesor y una mejor persona, pero de una ineptitud notoria para desarrollar las tareas directivas tan peculiares y diferentes a las de la docencia.

Únicamente podrá garantizarse el poder de alguna manera en los casos en que la persona que ejerza el cargo sea un líder es decir: tenga poder personal o carisma. O bien, si se da el caso, de que posea el poder de oportunidad, reconocido a la persona que se considera adecuada para ese lugar o momento oportunos, pero por razones circunstanciales o criterios de simple azar. Parece ciertamente arriesgado fundamentar la acción directa en la casualidad que supone que los directores y directoras tengan o no estas dos últimas <<fuentes de poder>>. Pero, sin embargo, ésta es una situación nada infrecuente en nuestros centros públicos.

j) El sistema de delegación insatisfactorio

Abundando en el caso de la dirección de centros –podríamos referirnos igualmente a cualquier otro órgano de gobierno- es fácil observar como, además, se manifiesta un error bien evidente: se efectúa una delegación insatisfactoria. Así, la Administración encarga a los directivos de los centros la realización de unas tareas. Aquéllos adquieren la responsabilidad de ejecutarlas, pero deberán hacerlo sin algunos de los miedos que precisan, entre otros: autoridad real, autonomía y capacidad para tomar decisiones. Por tanto, difícilmente pueden ejecutarse unas tareas cuando la autoridad puede ser cuestionada fácilmente, la capacidad y legitimación para la toma de decisiones es incierta y las zonas de autonomía muy reducidas.

k) El centro escolar es un lugar cada vez menos atractivo e interesante APRA nuestros alumnos y alumnas

Cuanto más se investiga al respecto (Tyler, 1991: 100-102), más se constata este hecho, especialmente entre los estudiantes de las edades adolescentes. Una de las causas es, sin duda, como explica acertadamente Santos Guerra (1990: 22) que <<... la escuela es



una organización que acoge a sus clientes por reclutamiento forzoso>> y ese hecho, de connotaciones castrenses, casi nunca suele ser bien aceptado de buen grado. Otras causas se deben a que existen otras fuentes de información y de formación más sugerentes para los jóvenes; a la minusvaloración de los estudios y de la vida académica escolar ya que no equivalen ni al éxito profesional ni tan siquiera a la seguridad laboral que pudieron proporcionar en otro tiempo. Tal vez, no obstante, en algunos casos sea debido también a que los profesores no somos capaces de adaptarnos a una sociedad cambiante y a unas necesidades y expectativas también cambiantes de nuestros alumnos y alumnas.

#### 1.4 Algunas consecuencias

Además de los corolarios que hemos ido introduciendo en los epígrafes anteriores merece la pena destacar otros de carácter más general. Nos referimos a tres consecuencias que tienen gran importancia.

La primera recuerda que las diferentes formas de interacción que pueden darse entre los elementos que constituyen el centro escolar dan lugar a diferentes modelos y estilos de organización y gestión.

La segunda sirve para indicarnos que cuando se trate de iniciar un proyecto de innovación, de solucionar un problema o, en resumen, de llevar a cabo un cambio planificado, disponemos de los seis elementos como seis vías o puertas de acceso para iniciar esa innovación.

La tercera pone en evidencia la necesidad que tienen los centros de generar instrumentos y pautas generales de apoyo que sirvan de guía para facilitar una gestión que describíamos como compleja.

Veamos algunos ejemplos.

En relación con la primera consecuencia decíamos que los elementos interaccionan y, por tanto, influyen entre sí recíprocamente. Así, la abundancia o escasez de recursos o el uso que se haga de ellos, más o menos adecuado, tendrá influencia en el tipo de estructura que se utilice, en la posibilidad o no de conseguir unos determinados objetivos y, a la vez, contribuirá a instalar una determinada cultura en el centro. O bien, una cultura de gobierno del centro autoritaria o, por el contrario, muy laxa, tendrá que ver con el tipo de estructura, con la tecnología que se realice para gestionar el centro o con el uso de los recursos.

El modelo que desarrollan Torrington & Weigman (1989: 224-226) refiriéndose a la dirección de escuelas secundarias es un buen ejemplo de lo que estamos comentando. En él se describe cómo las tensiones a las que está sometida la dirección y el gobierno de los centros originan unas resultantes que determinan diversos modelos de gestión.

Figura 3  
Las tensiones de la dirección en los centros educativos  
(Torrington y Weightman, 1989: 224-226)  
Conflicto

Prescripción  
Anarquía

Autonomía

Control

Tensión

Colegialidad

Liderazgo

Consenso

La dimensión horizontal tiene que ver con el elemento estructura. Representa la tensión entre un control hermético por una parte y la autonomía individual o del grupo por otra.

La dimensión vertical de la figura representa variables culturales. Las diversas tensiones entre los valores de consenso y las relaciones de confianza en un extremo contrastan con la baja confianza y conflicto de intereses en el otro.

Al poner en relación las cuatro variables o dimensiones estructurales y culturales aparecen otros tantos cuadrantes que los autores denominan: anarquía, prescripción, liderazgo y colegialidad representando el estilo operativo de la organización y el tipo de acción directiva y gestora dominantes a que darían lugar.

Una segunda consecuencia se refería al inicio de los procesos de innovación. Como veremos más adelante, cualquier proceso de cambio planificado debería iniciarse con una diagnosis de la situación. La diagnosis eficaz no se detendrá en el descubrimiento del problema o en saber qué es lo que ocurre sino que le interesará conocer, sobre todo, las causas que han originado esa situación. Preguntarse los porqués sirve para identificar más

precisamente el objetivo de la mejora o del cambio. Los problemas habría que solucionarlos atacando a las causas que los producen y no a los efectos.

Así pues, es probable que una vez detectado un problema: una falta de coordinación entre los profesores, por ejemplo, tratemos de resolverlo. ¿Por dónde empezar el plan de mejora? Disponemos de seis puertas de acceso para iniciar el camino. Se trata de identificar en qué elemento de los seis que componen la escuela se encuentra el mayor

número de causas o las más influyentes en el efecto no deseado. Probablemente encontraremos que la falta de coordinación no se debe tanto a las causas más aparentes: que el grupo utilice una tecnología inadecuada y sí, en cambio que se trata en primer término de un problema cultural. La costumbre instalada en el grupo de no reunirse, el hábito de no intercambiar experiencias o un malentendido derecho a la libertad de cátedra, en suma: elementos culturales, están originando el problema en un grupo de profesionales que considerados individualmente pueden ser personas perfectamente capaces de trabajar en grupo.

Aunque, como hemos señalado, en la resolución de problemas o cuando se pretenda innovar, habrá que considerar todos los elementos simultáneamente sí lo que nos parece muy importante es saber determinar en cuál de ellos hay que incidir primero dado su peso o influencia. Más adelante ya veremos la oportunidad de <<entrar>> en los otros cinco. La tercera consecuencia se refiere a la necesidad que tienen los centros escolares, dada su naturaleza y características, de crear instrumentos de ayuda a la gestión. Lejos de reclamar una gama de documentos puramente formalistas y de carácter burocrático: proyectos, planes, reglamentos,..., abogamos por elaboraciones modestas, construidas a partir del diálogo y el debate, surgidas de la práctica llenas de realismo y de aplicación factible.

La gestión será seguramente menos compleja si los miembros de la comunidad escolar y especialmente los enseñantes somos capaces de elaborar con parsimonia y sin agobios externos criterios y principios de acción (organizativos, metodológicos, normativos) que vayan configurando progresivamente esos instrumentos de uso que llamamos proyectos y planes de centro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S.J. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid. Ed. Piados-MEC.
- Blau, P. y Scott, W. (1962): Formal Organizations. San Francisco. Chandler.
- Fernández, A. (1990): <<La Organización Escolar como objeto de estudio>>. Ponencia del Primer Congrés Interuniversitari d'Organizació Escolar. Barcelona. Págs. 13-26.
- Fullan, M.G. (1986): <<The Management of Change>>, en Hoyle, E. y McMahon, A. (Eds.): The Management of Schools. London. Kogan Page.
- García Hoz, V. Y Medina, R. (1986): Organización y gobierno de centros educativos. Madrid. Ed. Rialp.
- Handy, C. (1984): Takenfor Granted? Understanding Schools as Organizations. York. Longman for the Schools Council.
- Katz, D. y Kahn, R.L. (1875): Psicología social de las organizaciones. México D.F. Ed. Trillas.
- Mayntz, R. (1982): <<Sociología de la Organización>>. Madrid. Ed. Alianza Universidad.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (1992): Projecte 100 mesures. IV Jornades de MMRRPP de Catalunya. Lloret de Mar.
- Owens, R.G. (1976): La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid. Ed. Santillana. Col. Aula XXI
- Santos, M.A. (1990): Investigar en Organización. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- Sarramona, J. (1986): <<Bases Pedagógicas>>, Cuadernos de Pedagogía. Núm. 139, julioagosto. Págs. 20-21.
- Serri, J.P. (1984): <<Resume-analyse du debat sur les projets éducatifs d'établissements scolaires>>, en Bruce, J. Y otros: Les projets éducatifs d'établissements scolaires. Bruselas. ATEE. Págs. 75-85.
- Torrington, D. y Weightman, J. (1989): The Reality of School Management. Oxford. Basil Blackwell Ltd.
- Torrington, D. y Weightman, J. (1987): << The Analysis of Managerial Work>>. Training and Management Development Methods, Vol. 1, Autumn.
- Tyler, W. (1991): Organización Escolar. Una perspectiva sociológica. Madrid. Ed. Morata.
- Weick, K.E. (1976): << Educational Organisations as a loosely coupled systems>>, Administrative Science Quarterly. Vol. 21, núm. 1. Págs. 1-19.
- Weick, K.E. (1979): The Social Psychology of Organizing. Massachussets. Addison-Wesley.
- Weinert, A.B. (1985): Manual de Psicología de la Organización. Barcelona. Herder.