

Administración educativa e innovación: Predicar con el ejemplo

A pesar del consenso en torno a la necesidad de introducir cambios organizativos y didácticos en los centros de enseñanza y de los esfuerzos de los directivos y de los docentes en ese sentido, existe una flagrante contradicción entre los mensajes que transmiten las administraciones y las prácticas que desarrollan

Serafín Antúnez

Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Parece evidente que existen múltiples y bien fundamentadas razones para que las personas que nos dedicamos a la educación escolar procuremos desarrollar prácticas profesionales adecuadas a los nuevos requerimientos que nos formula la sociedad y a la complejidad de los contextos educativos actuales. Sostener propuestas organizativas, didácticas u orientadoras obsoletas o pusilánimes ante esas nuevas demandas suele ser indicio, casi siempre, de desidia profesional, conformismo y aceptación del fracaso. Las prácticas inadecuadas no siempre son consecuencia de la carencia de recursos o de los marcos de intervención hostiles.

Afortunadamente, en nuestros centros educativos y entre su personal directivo y docente cada vez son más perceptibles meritorios intentos por cambiar e innovar mediante la puesta en marcha de estrategias de intervención distintas a las tradicionales y consuetudinarias. Quienes así actúan, en general, comparten tres convicciones: que no valen soluciones viejas para los problemas nuevos; que las adaptaciones y ajustes entre los planteamientos docentes y las necesidades de los estudiantes tienen que ser recíprocas -sin que predomine la fuerza de un estamento sobre la del otro-, y paulatinas -no bruscas y radicales-; y que, tal vez, la única alternativa que está en sus manos para encontrar motivación en el ejercicio profesional es siendo capaz de diseñar la propia tarea de manera que sea atractiva para uno mismo, creativa y no rutinaria.

Ahora bien, para que cambie un sistema escolar, para que las innovaciones y, más aún, las reformas educativas sean efectivas y se desarrollen de manera armónica es imprescindible que se produzcan modificaciones en todos los elementos que lo constituyen, no sólo en algunos de ellos. Sin embargo, es bien notorio que se manifiesta un pertinaz interés por atribuir la responsabilidad del cambio casi exclusivamente a los docentes y a las unidades escolares en las que trabajan: las aulas y los centros.

De tanto oírlo, decirlo y repetirlo el mensaje ha calado hondo: “el cambio y la innovación están en manos de los docentes, ya que ellos son los agentes más importantes del hecho educativo...”; “el docente tiene que innovar a través de la reflexión sobre su práctica”; “la unidad de cambio es la escuela, ya que en ella es donde se desarrollan las acciones más sustantivas: enseñar y aprender, fundamento de todo proceso educativo”, “el verdadero protagonista del cambio es el docente”. Enunciados como éstos, aun siendo ciertos, ocultan otros, no menos ciertos ni menos importantes, sobre los que parece no existir interés por recordarlos.

Resulta, además, que esos enunciados vienen desde hace tiempo llenando de contenido los discursos: mensajes, normativas e instrucciones de quienes pretenden promover aquellas

reformas: nuestras administraciones educativas; es decir, el dispositivo de órganos: direcciones generales, subdirecciones, secciones, servicios, negociados, unidades, en fin, y de los técnicos que trabajan en ellas que, desde fuera de los centros educativos y a menudo bastante distantes de ellos, constituyen el aparato concebido para gestionar y apoyar a los sistemas escolares. La responsabilidad del cambio también les corresponde a ellos y la mejor manera de promoverlo y de hacerlo creíble es mantener una imprescindible coherencia entre sus discursos y sus prácticas. No son posibles innovaciones ni cambios sustantivos si no se está dispuesto a efectuar modificaciones, sin excepciones, no sólo en los centros escolares sino también en las estructuras, las prácticas y las culturas del sistema educativo que son contrarias los cambios que se pretenden promover.

El breve espacio de que disponemos nos permite referirnos únicamente a algunos de los discursos que transmiten nuestras administraciones y a anotar cómo en muchos casos, reconociendo las excepciones, las prácticas que desarrollan son contradictorias.

El discurso de la atención a la diversidad. En los centros escolares y a través de una adecuada intervención de los profesionales que trabajan en ellos deben desarrollarse prácticas educativas que tengan en cuenta la diversidad. Así, la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, de etnias, de lenguas, de género, etc., deviene una necesidad y constituye un compromiso y una acción de justicia.

Los hechos. Efectivamente, no hay nada más injusto que tratar igual lo que es diferente. Sin embargo, desde nuestras administraciones educativas se continúa actuando sin considerar las circunstancias particulares de los centros o del profesorado. Las normas legales, comunes para todo tipo de centros, raramente consideran las diversas tipologías de nuestros establecimientos escolares. Se formulan instrucciones requiriendo producciones similares en contenido y forma (el PCC, la Memoria o la documentación administrativa, por ejemplo) en plazos idénticos a centros bien distintos. Se otorga la misma consideración y trato a un establecimiento escolar cuyos profesionales son laboriosos y actúan comprometidos con su tarea que a otro cuyos docentes se muestran negligentes. ¿Quién considera y aplica y quién no el principio de atención a la diversidad?

El discurso de la formación permanente. Los docentes y directivos deben, a través de la formación permanente, procurar su actualización científica y didáctica con el fin de desarrollar las capacidades que demanda un adecuado desempeño profesional coherente con los principios de nuestra reforma educativa.

Los hechos. Los planes de formación permanente del profesorado son visibles, el número de acciones formativas, la diversidad de modalidades o la cantidad de docentes y directivos que participan en ellos también son identificables. Se dispone de esas informaciones y están debidamente documentadas. Sólo hay que recurrir a las memorias de los Centros de Profesores, a los ICEs, o a las instancias que en cada comunidad autónoma se encargan de la formación permanente del profesorado. Ahora bien, ¿sabe alguien cómo llevan a cabo su formación permanente las personas que trabajan en todas las instancias del aparato de la Administración antes aludido?; ¿se conoce si, en realidad, desarrollan alguna actividad formativa consistente y adecuada a los requerimientos profesionales, también nuevos y distintos para ellos?

Hay que agradecer a nuestras administraciones educativas los notables y, en algunos casos, exitosos esfuerzos por capacitar a los docentes y directivos de los centros escolares en los últimos años, sin embargo convendría recordarles que olvidaron más de lo razonable atender a los profesionales que trabajan en sus propios servicios.

El discurso de la estructura. Los centros educativos deben valerse de estructuras organizativas flexibles, adaptativas y adecuadas a un marco de exigencias imprevisible y cambiante.

Los hechos. Rigidez, uniformidad, permanencia y organización vertical son algunas de las características principales de la estructura de nuestras administraciones educativas. Se diría que están orientadas por modelos propios de las organizaciones de la época de la revolución industrial ¿No sería conveniente ensayar otros modelos más “adhocráticos”, más ágiles, más creativos, en suma, más eficaces?

El discurso del cambio cultural. Nuestro profesorado y nuestros centros educativos deben modificar sus valores, significados, tradiciones, costumbres..., con el fin de construir una cultura profesional basada en la evaluación continua de sus prácticas, el trabajo en equipo, la participación y la colaboración.

Las prácticas inadecuadas no siempre son consecuencia de la carencia de recursos o de los marcos de intervención hostiles

Los hechos. Lamentablemente continúan siendo muy escasos los procesos de evaluación interna y externa llevados a cabo en las unidades y servicios técnicos de nuestras administraciones educativas. O bien, si existen, no ha habido mucho interés por difundir sus resultados. En cambio, asistimos a continuos ejemplos de que la colaboración y el trabajo en equipo de todas esas instancias es poco perceptible cuando comprobamos cómo se pide a los centros que proporcionen informaciones idénticas (en ocasiones hasta tres veces) desde departamentos y unidades distintas de la misma Administración o cuando se les formulan requerimientos contradictorios según sea la instancia interlocutora. Por otra parte, los procesos participativos que se exhorta desarrollar en los centros son poco perceptibles en unidades administrativas que han hecho del aislamiento y la centralización en la toma de decisiones una característica cultural bien idiosincrásica.

La coherencia que nos hemos pedido en ocasiones como estamento docente (1) cabe pedirla igualmente a quienes tienen la responsabilidad no sólo promover las innovaciones y las reformas sino también de facilitarlas y hacerlas posibles aplicando sobre sí mismos los principios que orientan el cambio a través de acciones decididas y progresistas.

Antúñez, S. (2001). “El profesorado, ¿un obstáculo para las innovaciones?, Escuela Española. Temáticos. Octubre. Año I, núm. 3. Págs. 12-13.

Inhibición de las administraciones

Durante estos últimos años estamos asistiendo a un atractivo y ambicioso proyecto (y participando de forma crédula y convencida en él): reformar la educación escolar de nuestro país, con la intención de mejorarla, promoviendo la equidad y la justicia. Ese loable propósito está auspiciado por nuestras administraciones educativas. Sin embargo, éstas, que forman uno de los elementos capitales del sistema, se resisten a aplicar lo que ellas mismas postulan. Esa inhibición anula los efectos positivos de otros cambios que sí se producen en otras instancias del mismo sistema: escuelas y aulas y, lo que es peor, como la inhibición es notoria da lugar a procesos de desconfianza y de resistencia entre directivos y docentes.

