

Organización del centro escolar

Georgeta Ion
Àngel Domingo Villarreal

XP08/72082/02450



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu



FONDO SOCIAL
EUROPEO



PLAN
avanza,,,



**Georgeta Ion**

Es licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Bucarest, doctora por la Universidad de Barcelona y profesora de la Universitat Oberta de Catalunya. En los últimos años se ha dedicado a la docencia universitaria y a la investigación en el ámbito de la organización y gestión educativa, de la evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios y de la educación en la sociedad del conocimiento. Un tema de interés es el de la cultura organizativa, al que le ha dedicado una serie de artículos y un libro recién publicado. Es miembro de The European Higher Education Society y de la Sociedad Española de Pedagogía.

**Àngel Domingo Villarreal**

Licenciado en Biología y en Ciencias de la Educación, especialidad de Organización de centros. Máster en Supervisión y evaluación del sistema educativo por la UAB en Sociedad de la información y del conocimiento por la UOC. Docente en diferentes niveles y con responsabilidades varias. Asesor y formador del Departamento de Educación y otras instituciones de formación del profesorado en ámbitos como la didáctica de las ciencias de la naturaleza y de las matemáticas, educación para la salud, educación ambiental, organización de centros, innovación educativa y nuevas tecnologías. Ha desarrollado algunos trabajos y ha colaborado en investigaciones sobre el uso de Internet y de las nuevas tecnologías y su relación con la organización de los centros educativos y la innovación educativa, y ha publicado varios libros y artículos relacionados con sus ámbitos de trabajo. Actualmente, es inspector de Educación y ha ocupado diferentes cargos de responsabilidad en el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

El proyecto E-ALQUIMIA ha sido apoyado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio en el marco de las ayudas para la realización de actuaciones sobre contenidos digitales en el marco del Plan Avanza, y por la Unión Europea a través de los Fondos Comunitarios.

Primera edición: febrero 2009
 © Georgeta Ion, Àngel Domingo Villarreal
 Todos los derechos reservados
 © de esta edición, FUOC, 2009
 Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
 Diseño: Manel Andreu
 Realización editorial: Eureka Media, SL
 Depósito legal: B-1.637-2009



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Introducción

Mediante la asignatura *Organización del centro escolar* nos planteamos la creación de una asignatura general sobre la organización de centros educativos que pueda ofrecer las pautas necesarias para el conocimiento de cualquier tipo de institución educativa, tanto del ámbito formal de la educación como del no-formal.

Los recursos se plantean como **guía de aprendizaje**, estructurada en tres módulos. Cada módulo tiene su propia autonomía, ya que contiene los conceptos fundamentales y las líneas teóricas básicas y mínimas para la comprensión de los contenidos. De los apartados y subapartados se adjuntan enlaces hacia información bibliográfica de "primera mano" (artículos de revistas, capítulos de libros, webs, etc.) o enlaces hacia cuadros con información más detallada sobre el tema para completar o aplicar la información.

Cada módulo contiene actividades prácticas que pueden consistir en: la elaboración de un mapa conceptual, la resolución de problemas surgidos de la práctica, el análisis de contenido de un artículo o capítulo de un libro seguido por el debate del mismo en el foro, o el debate sobre un caso concreto.

La **metodología** de trabajo es individual, flexible y abierta; cada alumno tiene la posibilidad de elegir la manera que más le guste (desde la lectura de los contenidos de la guía hasta el debate), pero se trata, al mismo tiempo, de fomentar la colaboración entre los compañeros mediante actividades de trabajo en equipo. Se va a fomentar también el análisis de documentos (artículos, etc.) en inglés para potenciar, de esta manera, el perfeccionamiento de esta competencia transversal.

Los contenidos intentarán ofrecer, aparte de una perspectiva dinámica y actual, una perspectiva europea sobre los fenómenos estudiados mediante el **análisis de casos** presentes en la literatura especializada en el campo.

Se potenciará el **uso de las fuentes bibliográficas** recomendadas (y existentes en la biblioteca UOC), pero también la autonomía en la busca bibliográfica.

Por medio de los recursos de aprendizaje se va a fomentar la **construcción de una visión completa y compleja** sobre el centro educativo.

El trabajo en equipo, la autonomía en el aprendizaje y la flexibilidad son algunas de las competencias más destacadas de esta asignatura.

Objetivos

Competencias específicas que se deben desarrollar

Al final de la asignatura, los estudiantes deben ser capaces de lo siguiente:

1. Analizar el funcionamiento de un centro educativo teniendo en cuenta las características de las organizaciones y las perspectivas teóricas actuales.
2. Explicar por qué los centros educativos son organizaciones que aprenden.
3. Dinamizar equipos docentes a partir de los sistemas de gestión relacional del centro.
4. Conocer las dinámicas de gestión de los recursos humanos y las vías para la mejora de la propia trayectoria profesional (*staff development*).
5. Desarrollar mecanismos adecuados de adaptación y socialización en un centro educativo teniendo en cuenta las variables organizativas, entre las que se incluyen el clima y la cultura.
6. Tener una actitud orientada hacia la mejora continua del centro educativo.
7. Tener los recursos y conocimientos necesarios para valorar la pertinencia y calidad de un proceso de cambio escolar.
8. Interpretar de manera adecuada las normativas educativas en vigor.

Competencias transversales

Los estudiantes serán capaces de lo siguiente:

1. Leer activamente un texto en un idioma extranjero y redactar a partir de aquí un breve resumen del mismo.
2. Realizar búsquedas bibliográficas en la biblioteca de la UOC, así como en las bases de datos de revistas de reconocido prestigio.
3. Analizar casos seleccionados de la realidad de los centros.
4. Trabajar en equipo con sus compañeros utilizando las herramientas específicas de la universidad virtual.

5. Tener una actitud autónoma en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo del propio conocimiento.

Contenidos

Módulo didáctico 1

Las organizaciones educativas

Georgeta Ion y Àngel Domingo Villarreal

1. El concepto de organización
2. Los centros educativos como organizaciones
3. Los centros educativos como organizaciones que aprenden

Módulo didáctico 2

El centro y la mejora institucional

Georgeta Ion

1. La cultura y el clima del centro
2. La gestión del centro educativo
3. La dinámica del centro

Módulo didáctico 3

El centro educativo: contexto social, político y normativo. La gestión de centros

Àngel Domingo Villarreal

1. Las instituciones educativas en el contexto sociocultural y político
2. Las organizaciones educativas en el marco normativo
3. La autonomía de los centros educativos

Bibliografía

Anderson, J. y Glenn, A. (2003). *Building Capacity of Teachers / Facilitators in Technology-Pedagogy Integration for Improved Teaching and Learning*. Paris: UNESCO.

Anderson, J. y Van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development*. Paris: UNESCO.

Antoine, M. (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. Bruxelles: Eurydice ("The Information Network on Education in Europe").

Antúnez, S. y Gairín, J. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros*. Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona.

Ball, S. (2006). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós / MEC.

Bartolomé, A. R. (2002). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. En *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela* (pp. 13-30). Barcelona: Ed. Laboratorio Educativo / Ed. Graó.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Castells, M. (1996/2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (tres volúmenes). Madrid: Alianza.

Castells, M. y Himanen, P. (2003). *La societat de la informació i l'estat del benestar: el model finlandès*. Barcelona: Pòrtic / Ed. UOC.

Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., Díaz de la Isla, M. I., y Wellman, B (2003). *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents / Ed. UOC.

Chapman, D. W. y Mählck, L. O. (2004). *Adapting technology for school improvement: a global perspective*. Paris: International Institute for Educational Planning UNESCO.

Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.

Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat de Cataluña (2003). *Tecnologia, innovació i canvi educatiu. Experiències innovadores a Catalunya*. Barcelona: Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

De Puelles Benítez, Manuel (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

De Puelles, M. (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: UNED.

VV.AA. (1994). *Organización de centros educativos, aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

Domingo, A. (2004). *TIC, Internet, innovació i canvi educatiu: estudi de casos*. [documento en pdf; fecha de consulta: 2 de mayo de 2005, en la intranet de la UOC]. <<http://www.uoc.edu>>

Gairín, J et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gargallo López, B. et al. (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa editorial / EDIUOC.

Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. En *Jornada Espiral 2004, Associació Espiral, Educació i tecnologia*. [documento en pdf; fecha de consulta: 30 de septiembre de 2006]. <www.ciberespiral.org>

Himanen, P. (2001). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, Innovation and educational change. A global perspective. A report of the Second Information Technology in Education Study (SITES); Module 2*. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE) / International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA).

Majó, J. y Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Cisspraxis.

Marquès, P. (2003). *Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro*. [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2006]. <dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006). *Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OECD.

Peters, O. (2000, junio). Digital Learning Environments: New Possibilities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1).

Sigalés, C. y Mominó, J. M. (Dir.). (2004). *Projecte Internet Catalunya: L'escola a la societat xarxa*. IN3: UOC. [Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2006].
<<http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pic3.html>>

Las organizaciones educativas

Georgeta Ion
Àngel Domingo Villarreal

P08/72082/02451



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

Introducción.....	5
Objetivos.....	6
1. El concepto de organización.....	7
1.1. Definición y orígenes de las organizaciones	7
1.2. ¿Qué son las organizaciones?	7
1.3. Características de las organizaciones	7
1.4. Perspectivas teóricas de las organizaciones	8
1.4.1. Teorías clásicas o de "las organizaciones sin gente"	9
1.4.2. La perspectiva burocrática de las organizaciones	10
1.4.3. La perspectiva sistémica sobre las organizaciones	11
1.4.4. El desarrollo organizativo	12
2. Los centros educativos como organizaciones.....	14
2.1. La naturaleza del centro educativo	14
2.2. Características específicas de los centros educativos como organizaciones	15
2.3. El currículo, elemento central de la organización escolar	18
2.4. Implicaciones organizativas de la gestión del currículo	19
2.5. Enfoques para el análisis y la intervención en organizaciones educativas	20
2.5.1. El enfoque científico-racional o tecnológico	21
2.5.2. El enfoque interpretativo-simbólico	22
2.5.3. El enfoque socio-crítico	24
2.5.4. Un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar	26
3. Los centros educativos como organizaciones que aprenden...	29
3.1. La organización aprende	29
3.2. La organización promueve el aprendizaje	31
3.3. Las organizaciones que aprenden y los recursos humanos	33
Conceptos clave.....	35
Bibliografía.....	36

Introducción

En el presente módulo encontraréis informaciones, actividades y propuestas de estudio que pretenden aproximaros al conocimiento de las instituciones escolares como organizaciones. Partimos de la descripción de las organizaciones en general para acercarnos cada vez más a las instituciones educativas y a sus características.

El módulo que iniciamos parte de la premisa de que la educación se desarrolla en el seno de una organización, lo que significa que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal e informal no tienen lugar en lugares neutros, en espacios ambiguos o en marcos institucionales irrelevantes sino que acontecen en organizaciones de tipología y características específicas. Esas peculiaridades institucionales son factores que tienen gran influencia en los procesos didácticos, organizativos u orientadores.

Partimos en este módulo de la definición de organización para, luego, entender por qué consideramos los centros escolares como organizaciones, saber cuáles son sus características en el mundo actual (en la sociedad del conocimiento) y, finalmente, referirnos a las organizaciones educativas como organizaciones que aprenden.

Objetivos

El presente módulo tiene como principal objetivo conseguir que los estudiantes adquiráis las nociones teóricas básicas que os permitan tener una visión adecuada de las organizaciones educativas. Este objetivo principal puede descomponerse en los objetivos concretos siguientes:

1. Familiarizarse con el léxico empleado y utilizarlo de forma apropiada.
2. Analizar las características de las organizaciones en general y de las organizaciones educativas en particular.
3. Analizar las principales tendencias en el estudio de las organizaciones educativas.
4. Argumentar la importancia de los recursos humanos en el desarrollo organizativo.

Preguntas previas

1. ¿Por qué creéis que la gente prefiere trabajar en organizaciones más que de forma individual?
2. ¿Cuál creéis que es papel de las personas dentro de la organización escolar?
3. ¿Cuál consideráis que es el papel de las nuevas tecnologías en la organización de las instituciones?

1. El concepto de organización

1.1. Definición y orígenes de las organizaciones

La actividad humana en la sociedad contemporánea está sometida a un proceso de estructuración y organización tanto en el plano individual como en el social. La necesidad de organizar las actividades humanas aparece como consecuencia de la necesidad de obtener mejores resultados y aumentar la eficiencia. Se puede considerar que el hombre moderno siente la necesidad de formar parte de una organización y de participar en la vida de ésta.

Las investigaciones recientes ponen de manifiesto las ventajas de la actividad organizada, entre las cuales destacan las siguientes:

- El desarrollo de las capacidades individuales a través de la cooperación en una estructura organizada que sea capaz de mejorar las competencias del individuo.
- El uso y la reducción del tiempo para realizar las actividades.
- La transmisión y el uso sistemático de los conocimientos anteriores.

La actividad organizada se caracteriza por la existencia de **metas definidas, objetivos bien delimitados, tareas y competencias y la división del trabajo.**

1.2. ¿Qué son las organizaciones?

En general, la organización está definida como un sistema de actividades estructuradas alrededor de unas finalidades (metas, objetivos) explícitas, que forman a un gran número de individuos que tienen diversos estatutos y roles establecidos dentro de una estructura clara, con funciones de gestión y coordinación de la actividad.

1.3. Características de las organizaciones

En primer lugar, las organizaciones se caracterizan por la existencia de **objetivos o metas organizativas**. Para que estas metas se lleven a cabo, para que la organización sea eficiente, es necesario que los miembros de la organización conozcan y acepten las metas.

¿Cómo se pueden transmitir estos objetivos a los miembros de la organización? La modalidad más importante es la decodificación o la traducción de los objetivos generales al ámbito de las unidades estructurales de la organización (departamentos, unidades, etc.) y al ámbito individual. Se impone la creación de unos objetivos específicos para cada nivel organizativo. Ch. Barnard (1993, p. 19) habla del aspecto cooperador de las metas organizativas.

Todas las organizaciones tienen una meta, pero su simple existencia no conduce a la cooperación de los miembros para su realización. Para que los miembros de la organización cooperen es necesario que la meta sea aceptada y considerada como relevante tanto para la misión de la organización como para cada individuo.

Por esta razón, otro aspecto importante en el proceso de articular los objetivos organizativos se refiere a la necesidad de la integración de los objetivos personales de los miembros en la meta general de la organización. Así se explica la eficiencia de una práctica participativa cuando se formulan los objetivos.

Otra implicación importante que resulta del proceso de definición del concepto de organización se refiere al **proceso de interacción** de los miembros para la realización de los objetivos. Se puede afirmar que el éxito o el fracaso de una organización depende en gran medida de la calidad de las interacciones que se establecen entre los miembros.

Una tercera implicación se refiere a **la estructura organizativa** en la que se lleva a cabo la actividad. La estructura organizativa describe las características y los principios de funcionamiento de la organización como conjunto, así como las relaciones entre sus diferentes subunidades: la medida de la organización, sus objetivos, etc.

1.4. Perspectivas teóricas de las organizaciones

Las principales teorías que han abordado el estudio de las organizaciones son las siguientes:

- Las teorías clásicas o de las "organizaciones sin gente", elaboradas por Taylor y Farol.
- La teoría de Max Weber sobre la burocracia de las organizaciones.
- Las teorías basadas en la perspectiva sistémica.
- Las teorías del desarrollo organizativo.

1.4.1. Teorías clásicas o de "las organizaciones sin gente"

Los primeros intentos de análisis sistemático de las organizaciones y de la actividad dentro de las organizaciones industriales aparecieron al principio del siglo XX y pertenecen a F. W. Taylor, H. Farol, L. Gulick y L. F. Urwich. Se considera a estos autores como representantes de las teorías clásicas sobre las organizaciones.

Estas teorías se centran en los aspectos organizativos y de gestión, por lo que acentúan (casi exclusivamente) la dimensión material de la institución e ignoran a la gente, entendida ésta como conjunto de personas que tienen ciertas necesidades, aspiraciones, etc. Por esta razón, este tipo de teorías se han llamado *de las organizaciones sin gente*.

En un intento de ofrecer una base científica a los problemas de organización y gestión, Taylor y Fayol formularon una serie de principios que, aunque hoy sólo tienen un valor histórico, han marcado un avance en lo que Taylor llama el *management científico* de la institución. Este tipo de gestión debería representar una verdadera revolución mental entre los trabajadores.

La idea básica de las teorías clásicas de las organizaciones es razonar y mejorar la eficacia en el trabajo. ¿Cómo puede ser la actividad de los trabajadores más eficaz? La respuesta la encontramos en el análisis de cada actividad, en su división en partes sencillas, en el estudio de los movimientos y el tiempo necesarios para realizar cada acción. La consecuencia de la forma de interpretar las organizaciones es la división del trabajo a través de la descomposición de las tareas en pasos pequeños, específicos, y de la habilitación de los trabajadores en función de aquellos.

Por otro lado, se desarrollan modalidades específicas para motivar al personal, pensadas en términos económicos, a través del aumento del sueldo. El *management científico* quiere transformar al ser humano en una máquina perfecta mediante la eliminación de cualquier característica personal, subjetiva, de la organización.

Una contribución notable de estas teorías clásicas se refiere a la separación entre la actividad de gestión y la de ejecución (Fayol). La división del trabajo implica también destacar dos tipos de actividades:

- a) unas que corresponden a la gestión y
- b) otras que caen bajo la responsabilidad de los trabajadores.

Fayol considera esta separación como lo normal, dado que hay personas que tienen las competencias más adecuadas para la gestión y otras que se comportan mejor en tareas de ejecución.

Este modelo se puede representar en forma de pirámide. La punta está constituida por la actividad de gestión, centralizada y con funciones de control. La base de la pirámide está representada por la actividad de ejecución, dividida en actividades simples realizadas por trabajadores especializados. Los niveles intermedios aparecen como una continuación de las funciones de gestión y los lleva a cabo personal especializado.

El organigrama como instrumento de análisis de las organizaciones

Las teorías clásicas constituyen una base teórica de las organizaciones formales. El instrumento fundamental de su análisis es el organigrama, que representa la estructura formal, el sistema de autoridad, la jerarquía de las posiciones, la división de las funciones y de las responsabilidades, los canales y las modalidades de comunicación, así como el control centralizado. A pesar de sus limitaciones, el organigrama sigue siendo un instrumento de análisis de las organizaciones. Muchos de estos aspectos se van a encontrar en el análisis de las organizaciones como sistemas burocráticos.

1.4.2. La perspectiva burocrática de las organizaciones

Esta corriente de pensamiento tiene sus orígenes en el análisis sociológico realizado por Max Weber sobre las modalidades de ejercicio y legitimidad del poder. El autor diferencia la autoridad y el poder e identifica varios tipos de legitimidad del poder en la sociedad:

- **El poder tradicional.** Se basa en la creencia en las tradiciones, por lo que legitima tabúes, costumbres y hábitos. La autoridad y el poder del líder provienen del estatuto social heredado.
- **El poder legal.** Se sustenta en la creencia en la ley, que constituye el fundamento de la organización burocrática. La autoridad y el poder son legitimados por el poder jurídico derivado de la función que el líder ejerce.
- **El poder de tipo carismático.** Se fundamenta en el valor y las características personales del líder, que genera la devoción y la sumisión de los trabajadores.

Según la opinión de Weber, el modelo de organización social más adecuado es el del poder legal, basado en la razón, la legalidad y el rigor científico. Los demás tienen un fundamento que se escapa de lo razonable y, por lo tanto, los considera modelos de organizaciones sociales vulnerables.

Partiendo de esta base, Weber desarrolla el modelo de organización burocrática de la sociedad y de sus varios componentes. Así, según Weber, la organización burocrática se basa en una serie de principios, entre los que figuran los siguientes:

1) **El principio de la competitividad** en el que se basa la autoridad en la organización. De este principio derivan reglas establecidas que definen los niveles jerárquicos y los niveles de autoridad correspondientes.

2) **El principio de jerarquía.** La burocracia, por su propia naturaleza, es jerárquica. Generalmente, supone unas relaciones de tipo vertical. Por esta razón, muchas veces, las organizaciones burocráticas se consideran como cerradas y rígidas.

3) **Los documentos escritos**, como modalidades de llevar a cabo la comunicación en el interior, entre los compartimentos y el exterior, con otras organizaciones.

4) **Una fuerte preparación profesional para el puesto de trabajo.** Al lado de los conocimientos de especialidad se pide la existencia de un conocimiento técnico, jurídico, técnicas de gestión, etc. Conforme a Weber, la burocracia representa la organización más adaptada para el aprovechamiento máximo de las capacidades y competencias del individuo.

La burocracia tiene especialistas con un alto nivel de competencia en el campo propio de su actividad, lo que impone no sólo una formación profesional adecuada, sino también modalidades de selección del personal. Las modalidades de selección más comunes son los exámenes y los concursos, que se basan en criterios rigurosos.

5) **La separación entre la vida privada y la profesional** y la implicación de cada uno de los miembros en la vida de las organizaciones de tipo burocrático.

1.4.3. La perspectiva sistémica sobre las organizaciones

Aunque el término *sistema* es relativamente reciente, supone una gran variedad de definiciones. Desde la perspectiva que nos interesa, el concepto se puede definir como un conjunto indivisible y coherente de elementos, susceptible de encontrarse en esta forma en el medio ambiente. El sistema aparece como un todo organizado, como la organización resultante de la interacción dinámica y recíproca entre los diversos elementos que lo constituyen. Un sistema no se puede reducir a la suma de sus componentes.

La noción de sistema es relativa, en el sentido de que no existe un sistema en sentido absoluto. Cada sistema contiene otros sistemas más pequeños y pertenece, a su vez, a un sistema más grande. Así, el sistema educativo forma

parte de los sistemas abiertos, que se definen por su interacción con el medio en el cual funcionan a través de la realización de un intercambio de materia, energía e información.

Si consideramos el sistema educativo como un sistema abierto, asumimos su definición como conjunto de elementos situados en interdependencia (en el interior) y en interacción con el medio socioeconómico y político (en el exterior).

De la anterior definición derivan las principales características de la escuela como sistema abierto:

- 1) **Globalidad.** Cada sistema debe ser considerado como parte de un sistema más amplio.
- 2) **Telenomia.** Significa la orientación del sistema hacia la realización de unas finalidades. La orientación hacia unas finalidades del sistema educativo puede ser interpretada como un esfuerzo de constitución, como tendencia a alcanzar un equilibrio funcional.
- 3) **Finalidad.** Los sistemas abiertos pueden alcanzar el mismo objetivo o estado final, partiendo de unas condiciones y situaciones iniciales muy diferentes y tomando vías diferentes.
- 4) **Entropía.** El nivel de desorganización tiende a crecer en los sistemas cerrados. El sistema abierto no cumple este principio dada su relación con el exterior.
- 5) **Funciones de feedback.** Los sistemas se caracterizan por la existencia de una parte de *outputs* que se reintroducen en forma de *inputs* e influyen en los futuros *outputs*.

Actividad

Junto a un compañero, argumentad por qué la escuela es un sistema y cuáles son sus características tomando como referencia las características de los sistemas (una página).

Lectura recomendada

Sobre la telenomia como esfuerzo de constitución, podéis consultar:

R. G. Havelock y A. M. Huberman (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation* (p. 40). Paris: Unesco.

1.4.4. El desarrollo organizativo

Esta perspectiva ha surgido de la necesidad de responder de manera adecuada a las demandas cada vez más complejas de la sociedad. Su aparición fue anticipada por las teorías psicosociales –la de las relaciones humanas (G. E. Mayo, F. Roethlisberger) y la de los recursos humanos (R. Lickert, McGregor)–, unas

teorías que han cambiado el equilibrio desde la organización (estructura, jerarquía, reglamentos, división de las actividades) hacia la dimensión humana de las organizaciones (recursos y relaciones, clima, motivación, grupo).

El desarrollo organizativo intenta ofrecer respuestas al sistema organizativo partiendo de sus problemas. En el centro de las teorías del desarrollo organizativo se sitúa el concepto de cambio y la forma de entender la gestión.

Una de las perspectivas de análisis internas de esta teoría conduce hacia lo que llamamos *learning organization*, un concepto sobre el cual vamos a insistir más adelante.

La teoría del desarrollo organizativo ha integrado un nuevo componente relacionado con el desarrollo de los recursos humanos o *staff development*. Esta perspectiva también va a constituir una base de análisis futura.

El desarrollo organizativo indica que las respuestas ofrecidas por la organización a las nuevas demandas no están previamente elaboradas sino que son realizadas por los miembros de la organización.

La teoría implica una nueva visión sobre la gestión, en la que la pirámide que separa las funciones de gestión de las de ejecución queda reemplazada por una visión más holística de las organizaciones, formadas por partes caracterizadas por su autonomía y complementariedad.

Lectura recomendada

Para una lectura más detallada sobre las diferentes teorías, podéis consultar:

Q. Martín Moreno Cerrillo (2007). Las teorías clásicas y los paradigmas que las desafían. En *Organización y dirección de centros educativos innovadores*, cap. 3, pp. 85-99. Madrid: McGraw-Hill.

2. Los centros educativos como organizaciones

2.1. La naturaleza del centro educativo

La **escuela** es el nombre genérico con el que podemos identificar los centros educativos. Según la definición propuesta en el apartado anterior, responde a las características generales de las organizaciones. Sin embargo, al mismo tiempo presenta características propias determinadas por factores diversos. De entrada, hay que distinguir los centros educativos según el tipo de educación del que hablamos:

Educación formal - Educación no formal

La **educación formal** (a veces también conocida con el nombre de **educación reglada**) es el conjunto de enseñanzas oficialmente reconocidas por el gobierno de un país, reguladas por leyes y normas y que normalmente conducen a un título oficial. Se imparte en escuelas o centros educativos similares. Su contrario es la educación no formal, que se adquiere fuera de la escuela.

Centros escolares

Todas las organizaciones que imparten tanto la educación formal o como la no formal son centros educativos, mientras que el **centro escolar** es aquel en el que se imparte educación reglada o formal. El nombre deriva naturalmente del término *escuela* porque ésta es la institución que tiene atribuida la función de educar a todos los alumnos en las enseñanzas regladas. A veces también se les llama centros docentes.

Aunque el nombre de la asignatura sea "Organización del centro escolar", buena parte de los contenidos desarrollados se pueden generalizar a cualquier centro educativo.

Educación obligatoria - Educación no obligatoria

La educación reglada comprende diferentes etapas delimitadas por la edad (por ejemplo, la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, la educación superior, etc.). En algunas de estas etapas la escolarización es obligatoria y esta obligatoriedad viene marcada por las leyes educativas de cada país. Normalmente, las etapas obligatorias son la educación primaria y el primer tramo de la educación secundaria (en España, va de los 6 a los 16 años).

El *homeschooling*

El *homeschooling*, también conocido como *home education* o educación en casa, es un movimiento que reivindica el derecho a que los padres, madres o tutores puedan educar a los niños en casa sin que asistan a una escuela. En nuestro país, el *homeschooling* es muy incipiente, pero en algunos países, como los Estados Unidos, está reconocido y está bastante extendido.

Consultad la web siguiente: <http://homeschooling.about.com/>.

Actividad

1. Buscad otras referencias en Internet.
2. Elaborad una lista de ventajas y de inconvenientes del *homeschooling*.

Con un grupo de compañeros, realizad un debate sobre el *homeschooling* y escribid las conclusiones.

La educación postobligatoria puede ser también reglada e impartirse en centros escolares. Así pues, tenemos por ejemplo la educación secundaria postobligatoria, que comprende el bachillerato o equivalentes, la formación profesional, las enseñanzas artísticas, de deportes o de idiomas, etc.

Por sus características especiales, hay que considerar aparte la educación universitaria. Por oposición a este tipo de educación, el resto de enseñanzas se conocen también como enseñanzas no universitarias.

A partir de ahora, si no se especifica lo contrario, con los términos escuela o centro escolar nos referiremos a las organizaciones educativas que imparten formación reglada no universitaria.

Actividad

Leed los artículos 108 y 111 de la Ley orgánica de educación (LOE) y elaborad un cuadro con la clasificación de los centros docentes del sistema educativo español.

2.2. Características específicas de los centros educativos como organizaciones

Para analizar las organizaciones, hay que delimitar los factores o aspectos relevantes que las configuran, aunque en el proceso de análisis y categorización se pierda una parte de la complejidad de los hechos sociales y educativos.

A pesar de considerar las escuelas, o los centros educativos, dentro del conjunto de las organizaciones, pueden también caracterizarse por algunos rasgos específicos que derivan de sus características como realidad social, como comunidad y como organización.

El centro educativo como **realidad social** abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su actuación: el marco legal y jurídico que la ampara, la estructura administrativa en la que se enmarca, las posibilidades que proporciona el entorno, los valores y las actitudes que la sociedad exige o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen sus componentes.

El hecho de señalar al centro educativo como **comunidad** tiene sentido a partir del impulso que las leyes educativas proporcionan a nuestro país en el proceso de participación.

Considerarla como comunidad supone pensar en la existencia de varias personas con diferentes papeles y necesidades, pero con intereses comunes a la naturaleza del proceso educativo, cosa que exige una alta coordinación de criterios entre los diferentes participantes.

Al carácter del centro educativo como sistema social y comunidad se une su especificidad como **organización**. A este respecto se señala que:

a) Las funciones que se le asignan (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son diversas, complejas y no siempre están bien delimitadas en los objetivos y medios.

b) Los colectivos de personas que incluyen son también diversos (padres, profesores, alumnos, titular de la institución, etc.) en sus objetivos y en sus intereses, lo cual produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc. que dificulta el aprovechamiento de las ventajas de una cultura referencial común.

c) Sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen no tener identidad colectiva.

d) Hay multiplicidad de modelos, resultado del acercamiento de las instituciones a realidades concretas.

Más específicamente, Gairín indica como rasgos característicos los siguientes:

- **Indefinición de metas:** el centro escolar es una organización a la que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Sin embargo, más allá de esta variedad, en general se observa una falta de priorización, además de la ambigüedad que las acompaña. Todo esto genera incertidumbres relativas a las acciones que hay que emprender y al papel que las personas tienen que cumplir.
- **Naturaleza de las metas:** la pretensión educativa esencial de un centro escolar contribuye a la indefinición de las metas, ya que afecta a un ámbito desde el punto de vista educativo difícilmente categorizable y por esen-

Lectura recomendada

Sobre los rasgos característicos del centro escolar, ved: J. Gairín (1993). Planteamientos institucionales en los centros educativos. En *Curso de Formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado* (pp. 119-120). Madrid: MEC.

cia complejo. Pero, además, la naturaleza de lo que es educativo exige el mantenimiento de valores que corresponden al modelo organizativo. Así, el carácter no competitivo que define la organización escolar comporta, según Dalin, poco interés por innovar y un nivel bajo de investigación.

También se señala su naturaleza doméstica (no selecciona a los clientes) y su especialización, principalmente en la etapa secundaria (alto grado de especialización del profesorado, del que deriva un deseo mayor de autonomía en sus disciplinas y una falta de participación en el trabajo transversal y en la gestión).

- **Ambigüedad de tecnologías:** la actividad educativa no se puede caracterizar de forma óptima, depende de situaciones y circunstancias que casi siempre derivan de la particularidad individual. Todo esto implica la imposibilidad, de momento, de tener tecnologías que, aunque simples, permitan armonizar actuaciones y aclarar procesos organizativos. Con el término *tecnologías* nos referimos al conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de carácter didáctico y de gestión aplicables a una organización educativa.
- **Falta de preparación técnica:** la complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa hace inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Ante esta realidad difusa, se necesita un profesional que supere la ambigüedad y, además, que sea capaz de redefinir acciones en aquel contexto y actuar con flexibilidad. Sin embargo, el funcionamiento de la organización también exige otros técnicos no docentes y tiempo para el mismo proceso de organización.
- **Debilidad del sistema:** el conjunto de factores mencionado justifica que algunos autores caractericen la escuela como una realidad débilmente estructurada. La amplitud de la organización informal, la contraposición de estructuras y metas, la indefinición de funciones, etc. contribuyen a establecer relaciones sutiles y no necesariamente estables entre los diferentes componentes del sistema.
- **Vulnerabilidad:** la debilidad del sistema no sólo se debe a factores internos, también obedece a la influencia externa. El carácter intrínsecamente abierto de la escuela ante el entorno la hace susceptible a los cambios del ambiente, de forma que participa del influjo que la realidad cultural, social, política o económica imponga. Además, inciden otras especificaciones más contextuales como pueden ser:

Lectura complementaria

Sobre el carácter no competitivo de la organización escolar, ved:

P. Dalin (1978). *The IMTEC Institutional Development Program*. Documento policopiado.

Lectura complementaria

Entre otros autores que analizan la escuela como una realidad débilmente estructurada, podéis consultar:

K. Weick (1976). *The Social Psychology of Organizing*. En M. Addison-Wesley. *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21.

J. Meyer y B. Rowan (1983). *The Structure of Educational Organizations*. En J. V. Baldrige y T. Deal (Ed.), *The Dynamics of Organizational Change in Education* (pp. 60-87). Berkeley: McCutchan Pub. Co.

- El modelo de dirección, que en nuestro país es provisional, no profesionalizado y, aún en buena parte, participativo.
- La autonomía limitada, que a veces otorga obligaciones sin transferir recursos y criterios de autoridad.
- La inestabilidad de personal, al depender en algunos contextos de adscripciones externas.
- Los recursos externos, más dependientes de decisiones políticas que de las necesidades internas.
- La falta de tiempo para la gestión. La falta de recursos hace que muchas veces se dedique más atención a la docencia directa que a los problemas de gestión. El problema se agrava cuando, en organizaciones participativas, a la falta de tiempo se añade la falta de disponibilidad de los miembros de la comunidad educativa: la escuela exige un tiempo de gestión que no siempre se considera.
- La inexistencia de controles.

Todas estas circunstancias hacen que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que implica a menudo que sean débiles desde el punto de vista organizativo y el mantenimiento de una unidad precaria a partir de una base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos (horario, usar el mismo nombre de centro, pertenecer al mismo barrio, etc.).

2.3. El currículo, elemento central de la organización escolar

La finalidad básica de la escuela, su razón de ser, es educar de forma intencionada y sistemática a los niños, jóvenes o adultos a su cargo. Así pues, el currículo es el elemento central en función del cual se organizan las instituciones educativas.

El **currículo** es una guía de acción abierta para orientar la práctica docente que explicita y especifica tanto las intenciones educativas como los planes de acción para alcanzarlas, a partir de los cuales se elaborarán las actividades escolares. El currículo es una herramienta en manos de los profesionales para orientar los procesos de toma de decisiones con relación a qué, cuándo y cómo se tiene que enseñar y con qué, cómo y cuándo se tiene que evaluar en la educación escolar.

El currículo según la LOE

La LOE define lo que se entiende por currículo a los efectos de lo que dispone la Ley:

"El currículo es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley" (artículo 6).

La educación formal tiene un currículo prescriptivo, establecido de forma normativa por la administración, que guía los niveles o las etapas de aprendizaje, normalmente estructurados por cursos o ciclos, y las áreas, materias o contenidos que se tienen que enseñar en cada nivel.

Según el nivel de autonomía que permita el sistema educativo, el currículo prescrito puede ser desarrollado o concretado por los centros docentes, por los equipos de profesores y por cada profesor en particular en la planificación y puesta en práctica de los objetivos y de las actividades de enseñanza y de aprendizaje correspondientes a sus alumnos.

Actividad

Leed el preámbulo y el anexo I del Decreto siguiente, que establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y haced un resumen de las principales características de este currículo, poniendo especial atención a las competencias básicas.

Después enviad el resumen al foro de la asignatura y contrastadlo con el resto de compañeros.

2.4. Implicaciones organizativas de la gestión del currículo

La gestión del currículo constituye lo que a menudo denominamos actividades centrales de la organización, ya que la gestión de los demás ámbitos no es sino una serie de actuaciones de apoyo o complementarias para posibilitarla y facilitarla.

En cualquier caso, hay que señalar las interrelaciones recíprocas que se dan entre los diferentes ámbitos. Así, por ejemplo, una determinada orientación curricular requiere unos recursos humanos también muy concretos en número o en cualificación y puede suponer la puesta en marcha de determinados servicios escolares.

Esta orientación curricular también determina el tipo de gestión del ámbito administrativo y afecta a las decisiones de gobierno del centro.

2.5. Enfoques para el análisis y la intervención en organizaciones educativas

Toda mirada sobre la escuela es posible que resulte parcial y sesgada, ya que estará impregnada por los supuestos con los que se ha realizado. La realidad de la organización escolar es por sí misma sistémica y compleja y, por lo tanto, difícil de aprehender desde perspectivas particulares.

Aun así, a la hora de analizar o de interpretar la realidad escolar, y especialmente a la hora de investigarla, es útil e incluso necesario categorizar los diferentes **enfoques de análisis** de la organización escolar, también llamados **paradigmas**.

La tabla que se puede encontrar debajo presenta las caracterizaciones de las corrientes más significativas que existen en el campo de la organización escolar realizadas a partir de los tipos de racionalidad de Habermas. Es indudable que algunas de las simplificaciones realizadas no se pueden categorizar tan concretamente y exigirían caracterizaciones amplias. Sin embargo, las mantenemos porque entendemos que se ajustan fundamentalmente al ámbito en el que se presentan y que son válidas como introducción al análisis organizativo.

Las concepciones más representativas en organización escolar

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
Científico-racional	Filosofía realista: la realidad se puede conocer y aprehender tal y como es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma). Concepción positivista de la ciencia: hay leyes generales que se pueden aprehender. Hay una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción. Preocupación por la generalización, establecimiento de relaciones causales, causalidad lineal y objetiva.	Entidad real y observable: la realidad en sus manifestaciones. ¿Cómo se manifiesta la organización? Perspectiva unitaria: sistema cooperativo para conseguir intereses comunes. Preocupación: por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología. Instrumento para posibilitar objetivos prefijados.	Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales. Estudios sobre escuelas eficaces.
Interpretativo-simbólico	Filosofía fenomenológica: la realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos, interpretaciones, etc. Es subjetiva. La ciencia busca resolver problemas. La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social o personal. Preocupación por la comprensión de los fenómenos, la identificación de las reglas relacionadas, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.	Realidad cultural: la realidad en sus significaciones. ¿Cómo es su organización? Perspectiva pluralista: coaliciones de participantes que negocian las metas. Preocupación: por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. Instrumento para el desarrollo personal.	Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar. La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador. Preocupación por la cultura organizativa.

Fuente: Gairín (1993)

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
Socio-crítico	Filosofía emancipadora y liberadora: la realidad construida queda mediada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción. Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos conocimientos y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.	Realidad política: la realidad en sus justificaciones. ¿Por qué la organización se construye así? Perspectiva dialéctica: lo que es organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural. Preocupación: por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real. Instrumento para reducir el conflicto.	El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa. La organización refleja las relaciones entre estructura superficial y estructura profunda. Compromiso con el cambio organizativo.

Fuente: Gairín (1993)

2.5.1. El enfoque científico-racional o tecnológico

El enfoque tecnológico parte del supuesto que hay un modelo ideal de organización que se puede describir y reproducir con organigramas, el manual de funciones, la atención a los factores de liderazgo u otras variables de interés.

Según Bolman y Deal, el modelo estructural, representativo de las primeras aportaciones de esta propuesta, se puede caracterizar por los supuestos siguientes:

- 1) Las organizaciones están para lograr metas específicamente establecidas.
- 2) Toda organización se tendría que disponer adecuadamente para las metas, los ambientes, la tecnología y los participantes.
- 3) Las normas de racionalidad favorecen la eficacia y evitan distorsiones por efecto del ambiente y de las preferencias individuales.
- 4) La especialización favorece niveles más altos de pericia y de ejecución individual.
- 5) La autoridad y el establecimiento de normas impersonales favorecen la coordinación y el control.
- 6) Las estructuras se pueden diseñar y desarrollar sistemáticamente.

7) Los problemas organizativos son fruto de inadecuaciones estructurales y se pueden solucionar con la reorganización y el rediseño de estructuras.

Posteriormente, el modelo de **relaciones humanas** reclamaría el papel y la importancia de las personas, aunque siempre considerando su actuación desde un planteamiento racionalista y de previsión antes de cualquier ejecución.

Así, la organización se ve como una realidad perfectamente estructurada a la que se pueden aplicar planteamientos generales. La uniformidad que se busca conseguir, excluyendo los intereses ajenos a la institución, se manifiesta, en una perspectiva taylorista, en la existencia de un único programa para los alumnos, su agrupación rígida, el aislamiento del profesor, la uniformidad del diseño de espacios y tiempo, la disciplina formal, la evaluación como control, el aislamiento institucional del entorno y la potenciación de un modelo de dirección unipersonal.

La implicación organizativa más destacable de este enfoque es el impulso que dio al llamado movimiento de las **escuelas eficaces**, dirigido en busca del conjunto de rasgos que permiten hablar de un buen funcionamiento de los centros educativos.

De todo esto no podemos deducir que los autores enmarcados en este paradigma olviden los valores inherentes a las metas y estructuras de las organizaciones; más bien ocurre que se aboga por una clara separación entre hechos verificables y valores. Mientras estos últimos quedarían sometidos a la acción democrática, los primeros serían objeto de acciones administrativas fundamentadas científicamente que permitirían llevar a cabo los valores con el mínimo esfuerzo.

Así pues, existe una separación clara entre procesos políticos y procesos técnico-administrativos que refuerzan los mecanismos estrictos de control que se establecen sobre la base de las normas y reglas de la organización.

2.5.2. El enfoque interpretativo-simbólico

El **enfoque interpretativo** considera la realidad como un conjunto de significados contruidos y compartidos por las personas. Más que de una realidad, podemos hablar de tantas realidades como personas consideramos, cada una con sus actitudes, percepciones y expectativas.

Lectura recomendada

Sobre el modelo estructural representativo de las primeras aportaciones del enfoque científico-racional o tecnológico, ved:

L. Bolman y T. E. Deal (1984). *Modern approaches to understanding and managing organization* (p. 31). San Francisco: Jossey Bass.

Según Morgan: "Las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales que descansan en las mentes de los miembros que las concretan en series de reglas y relaciones".

En consecuencia, este enfoque considera las organizaciones como una creación social producto de la interacción de personas que se movilizan de acuerdo con sus concepciones y supuestos personales. Se interesa por el significado de las acciones sociales, al considerar que la realidad está constituida por imágenes que la mente de las personas crea y a las que concede autoridad.

Según Bolman y Deal, los supuestos en los que se basa este enfoque son los siguientes:

- 1) Lo más importante no es lo que pasa, sino el significado de lo que ha pasado.
- 2) El significado de un acontecimiento queda determinado por lo que pasa y por las interpretaciones que las personas realizan de lo que ha pasado.
- 3) Los acontecimientos y procesos más significativos en la organización son generalmente ambiguos e inciertos: con frecuencia es difícil saber qué pasa, por qué pasa y qué pasará.
- 4) La ambigüedad y la incertidumbre restan valor a los procesos racionales para el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- 5) Ante la incertidumbre y la ambigüedad, las personas crean símbolos con la finalidad de reducirla, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad. Los acontecimientos considerados en sí mismos pueden seguir siendo ilógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero los símbolos humanos nos permiten verlos de otra manera.

Como implicación organizativa, se revaloriza la utilización de ritos y ceremonias, como las tomas de posesión, los despidos, las celebraciones, los homenajes, las fiestas, el reparto de diplomas, etc. y también el uso de imágenes que hablan de un funcionamiento similar al modelo de cubo de basura (*garbage can model*) o de una escuela como anarquía organizada o de un sistema débilmente articulado.

Lecturas complementarias

Sobre el modelo de cubo de basura (*garbage can model*), ved:

M. Cohen (1972). A garbage can model of organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 17.

Sobre la escuela como anarquía organizada, ved:

J. March y J. P. Olsen (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Univ. Testforlaget, Bergen.

Sobre la escuela como un sistema débilmente articulado, ved:

Lectura complementaria

Sobre el enfoque interpretativo, ved:

G. Morgan (1990). *Imágenes de la organización* (p. 118). Madrid: Rama.

Lectura complementaria

Sobre los supuestos en los que se basa el enfoque interpretativo, ved:

L. Bolman y T. E. Deal (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations* (p. 149). San Francisco: Jossey Bass.

K. Weick (1976). The social psychology of Organizing. En M. Addison-Wesley. *Educational organizations as loosely coupled systems, Administrative Science Quarterly*, 21.

En conjunto, este enfoque representa la concepción de la vida organizativa como una realidad significada, interpretada y vivida con una cierta ambigüedad por las personas que la integran. Se reconoce, así, la existencia de una cultura que es conformadora y que queda conformada por la realidad organizativa: es la cultura escolar de la que hablan autores como, por ejemplo, Saranson, Berg y Wallin o Saphier y King.

Lecturas complementarias

Sobre la cultura escolar conformadora y conformada por la realidad organizativa, ved:

S. B. Saranson (1982). *The Culture of the Schools and the Problem of the Change*, 2.^a ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

G. Berg y E. Wallin (1982). Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.

J. Saphier y M. King (1985, marzo). Good Seeds Grow in Strong Cultures. *Educational Leadership* (pp. 67-74).

La tradición interpretativo-simbólica también ha analizado procesos y dinámicas organizativas, como el liderazgo, la planificación, la toma de decisiones o la evaluación, que considera como ámbitos a través de los cuales se mantiene la legitimidad y la estabilidad de la organización.

La etnografía aplicada a la educación

A partir de la aparición documentada de la obra de Malinowski (1986) sobre los habitantes de las islas Trobiand, publicada en 1922, y de la de Margaret Mead con sus trabajos de campo, muchos antropólogos y después muchos investigadores sociales vieron la necesidad de un trabajo de campo para conocer de forma más precisa una cultura extraña o las características definitorias de un grupo determinado. Se huía así de la tradición de obtener los datos a partir de encuestas y cuestionarios, es decir, de la investigación de cariz cuantitativo que, basada en la filosofía positivista, se había convertido en el método habitual de investigación en las ciencias sociales. La etnografía es un método de investigación científica de cariz descriptivo, que tiene como finalidad conocer, desde dentro, las creencias, los valores y en definitiva el comportamiento de un grupo humano. Su aplicación a las ciencias de la educación es cada vez más presente por medio de los trabajos de Woods, entre otros.

Como ejemplo de este método, y en relación con el tema de este apartado, leed el capítulo 9, "Recursos y relaciones", del libro de S. Ball (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

A pesar de algunas críticas y limitaciones, la perspectiva simbólica resulta fructífera y por ella se puede identificar el desarrollo de experiencias como el trabajo cooperativo, el desarrollo de la imagen corporativa, los círculos de calidad, algunas estrategias para el desarrollo de proyectos del centro, etc.

2.5.3. El enfoque socio-crítico

El **enfoque crítico** intenta superar visiones positivistas e interpretativas para llegar a planteamientos que buscan la transformación social, cultural, política o educativa.

De algún modo, trata de superar defectos fundamentales en el estudio de los centros educativos desde otras perspectivas, como por ejemplo haber sesgado o tratado marginalmente el análisis sociológico.

En definitiva, considera que la educación solamente se puede entender si se sitúa en los contextos socio-históricos. Defiende, así, una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento.

Vista la organización como una nueva política, Bolman y Deal resumen la caracterización en cinco proposiciones:

- 1) La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones comportan una distribución de recursos escasos.
- 2) Las organizaciones son coaliciones compuestas por individuos y grupos de intereses, como por ejemplo niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.
- 3) Los individuos y los grupos de intereses difieren en las valoraciones, las preferencias, las creencias, la información y las percepciones de la realidad.
- 4) Los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de varios procesos de negociación, de pactos y de luchas.
- 5) A causa de la escasez de recursos y del endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional.

El reconocimiento de una realidad socio-histórica y de intereses delimita situaciones y fenómenos que superan la objetividad. Así, se intenta superar el énfasis en los significados personales porque se entiende que todo está mediatizado por los intereses personales o de grupos y por los conflictos que su imposición y control generan. Representa, pues, el compromiso con la acción política y el cambio. Asimismo, plantea de forma coherente procesos participativos y colaborativos tanto en la definición de problemas como en la definición de los fines y en la elección de técnicas e instrumentos.

Los modelos políticos

Según Bush (1986 y 1989), los modelos políticos se caracterizan por los siguientes rasgos:

- a) Se centran más en los grupos que en la institución como unidad.
- b) Se basan en los intereses y en los grupos de interés.
- c) A menudo hay conflictos en las organizaciones.
- d) Los fines de la organización son ambiguos y se persiguen de muchas formas.
- e) Las decisiones surgen después de un proceso de negociación.

Lectura recomendada

Sobre la caracterización de la organización con un enfoque crítico, ved:

L. Bolman y T. E. Deal (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Lectura complementaria

Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman.

Bush, T. (Ed.) (1989). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes, Open University Press.

- f) El concepto de poder es central.
- g) Tiene importancia la influencia externa en la toma de decisiones.
- h) Son particularmente apropiados para entender la distribución de recursos en las instituciones educativas.

La organización tiene una estructura profunda que no siempre coincide con la estructura formalizada. De hecho, se puede identificar con una zona de negociación encubierta entre coaliciones, grupos y personas que defienden intereses propios aunque no siempre la manifiestan así. El uso y el dominio del lenguaje son un mecanismo de control en las negociaciones sobre la actividad escolar.

Un análisis del poder institucional nos tiene que llevar a analizar las fuentes de poder (autoridad) y sus manifestaciones (legal, carismática, unipersonal, colegiada, etc.), así como la forma de ejercer el poder (vertical, horizontal y vertical ascendente, según la terminología de Peiró, 1990) y las resistencias que encuentra.

La consideración de la escuela desde el paradigma socio-crítico representa una visión más dinámica que la que presentan los otros enfoques que hemos considerado, al cuestionar el carácter apriorístico de las metas, patentizar la diversidad de intereses y aportar una visión más amplia de la organización.

2.5.4. Un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar

En realidad, el conjunto de los tres paradigmas significa un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian porque focalizan la atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar. Los tres son útiles porque presentan diferentes realidades y realizan aportaciones metodológicas varias, pero cada uno de ellos implica también una visión limitada de las instituciones educativas.

La dispersión de enfoques es el resultado de la visión analítica de los teóricos cuando abordan un objeto tan complejo como la realidad organizativa. Pero desde la complejidad de la institución escolar sólo puede abordarse globalmente y obliga a realizar el esfuerzo de integrar los resultados de las diferentes aportaciones. Así, resulta coherente afirmar que una buena institución es la que mantiene un diseño adecuado, fomenta una cultura común y se preocupa por el cambio y la mejora.

Lectura complementaria

Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas Perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: PPU.

El centro educativo, como objeto de reflexión y de práctica, se puede considerar, por una parte, como "un fenómeno/realidad en el que convergen componentes materiales, estructurales y funcionales relativamente objetivos" y, por otra parte, se trata de "componentes representacionales, culturales y socio-contextuales, constituidos básicamente por los individuos y grupos que pertenecen a la escuela". Pero también se trata de "componentes políticos, ideológicos y sociológicos, de forma dialéctica generados por el conflicto y desde el conflicto, los intereses de clase e, incluso, la cultura dominante, etc." (González).

El hecho de hablar de orientaciones diferentes no nos tiene que llevar necesariamente a considerarlas enfrentadas. Más bien se trata de diferentes niveles de análisis que la perspectiva histórica ha evidenciado. Es más, podríamos considerarlas complementarias. Hay que avanzar hacia un modelo de realidad organizativa del centro que integre todos los demás.

Tal como expone S. Antúnez, "las teorías y modelos que intentan explicar las organizaciones educativas no son sino propuestas que se tendrían que considerar de manera concurrente. Más que una visión permanente de las organizaciones a través de un modelo u otro de forma invariable e independiente, sugieren una visión simultánea a través de todos ellos o, quizás desde una posición más realista, utilizarlos como elementos de análisis a través de un proceso integrador. No sería oportuno analizar con los mismos parámetros (enfoque o perspectiva) un centro escolar de construcción reciente ni otro que ya hace años que funciona o dos centros de titularidad pública y privada, respectivamente".

La realidad escolar no sólo es un sistema complejo y distintivo con respecto a otras organizaciones; también es multifacética y multidimensional. Hablamos de multifacética en la medida en que se puede analizar desde diferentes ámbitos (sistema de objetivos, sistema estructural y sistema relacional), pero en cada uno también puede haber múltiples perspectivas, tal como evidencian los enfoques analizados y sus múltiples implicaciones.

Así, el centro educativo, desde el punto de vista organizativo, queda considerado como una realidad integrada e integradora que permite avanzar hacia el establecimiento de una teoría con capacidad de explicación general y aplicable a situaciones particulares. Esta teoría configuraría lo que llamamos **modelo comprensivo**.

Lectura recomendada

Sobre los componentes del centro educativo como fenómeno/realidad, ved:

M. T. González (1986). *Proyecto docente* (p. 137). Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

Lectura recomendada

Sobre el carácter complementario de los diferentes niveles de análisis, ved:

S. Antúnez (1993). *Claves para la organización de centros escolares* (p. 50). Barcelona: ICE-Horsori.

Actividad

1. Escoged uno de los tres enfoques de análisis de la organización escolar y desarrollad en una página como máximo una síntesis de sus principales características.
2. Escoged uno de los elementos que Gairín propone en la tabla del apartado 2.5 como rasgos característicos de los centros educativos y analizad, en una página como máximo, la importancia, el papel y el significado que tiene el elemento escogido en la interpretación de la realidad escolar que realiza el enfoque correspondiente.
3. Sintetizad en una página las principales características del modelo comprensivo y explicad cuál es el significado de este modelo.

No se trata de dar definiciones literales sino de elaborar personalmente las respuestas. Se pueden inferir las respuestas a partir de la reflexión sobre cada uno de los modelos, entendiendo que son diferentes maneras, *paradigmas*, de analizar y entender la realidad escolar.

3. Los centros educativos como organizaciones que aprenden

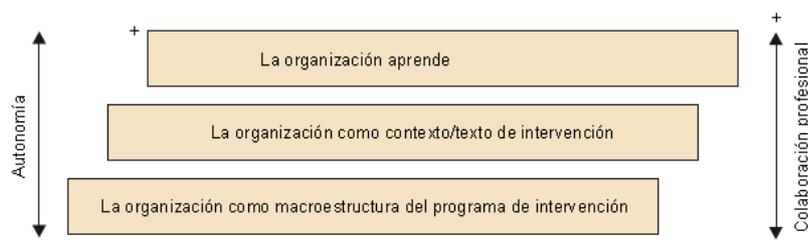
3.1. La organización aprende

Una categoría especial de organizaciones está representada por lo que se llama **organizaciones que aprenden**. Ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan puede tener sentido, siempre y cuando se considere desde la perspectiva descriptiva y no desde la normativa.

No se trata tanto de decir cómo deben ser las instituciones educativas sino que, a través del análisis de las diferentes propuestas, se trata de conocer vías y cómo se podrían adoptar para el desarrollo organizacional.

Desde esta perspectiva hablamos de estadios, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad, y diferenciamos tres estadios desde una perspectiva analítica.

Su caracterización queda representada en el gráfico siguiente y ha sido objeto de amplios desarrollos que se resumen a continuación:



El **primer estadio** se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el programa de intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del programa.

El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible. De hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse.

Lectura recomendada

Sobre las organizaciones que aprenden, consultad:

J. Gairín (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-136). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Esta concepción sobre el papel asignada a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Se puede decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como *apoyo* de un programa, al proporcionar para su desarrollo espacios, tiempos, normativas y recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen planteamientos institucionales explícitos, llámense proyecto institucional, proyecto educativo, programa de intervención u otros, que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

Los pilares en los que se apoya una organización que educa son para Santos (citado por Gairín, 2000):

- La **racionalidad**, en referencia a la disposición lógica de los elementos y a la dinámica organizativa de acuerdo con los logros que pretende conseguir.
- La **flexibilidad**, entendida como la capacidad de adecuarse a las exigencias de la práctica así como a los cambios que se producen en la sociedad.
- La **permeabilidad** o apertura al entorno próximo e inmediato. Exige establecer o desarrollar mecanismos bidireccionales por los que la institución rompe su clausura, se proyecta en el entorno y se abre a sus influencias.
- La **colegialidad** frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento. Se atenta a este pilar cuando se potencia la fragmentación de los espacios, de los horarios, de los profesores, de las decisiones, en el establecimiento de los mecanismos de interrelación.

El **tercer estadio** existe en el caso de una institución educativa que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el proyecto educativo y en el proyecto curricular y, durante años, ha ido desarrollando actuaciones en esa línea.

No todo es previsible y planificable en la vida organizativa. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar pero también hay algunas complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje.

Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario. Las organizaciones más capaces de afrontar el futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por la capa-

Valor del aprendizaje como base de la organización

Si se considera a la **organización que aprende** como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan (Gairín, 2000).

cidad de dejar de ser lo que son, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario (Gairín, 2000).

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye, sin lugar a dudas, la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización, delimitados y prescritos, sino para ampliar su función.

Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

3.2. La organización promueve el aprendizaje

La idea de la **organización de aprendizaje** se ha convertido en una idea poderosa. Senge (1990) incorpora la convicción de que, en un mundo cambiante, para que las organizaciones mantengan una buena sensibilidad ante su ambiente, necesitan adaptarse continuamente. En otras palabras, necesitan aprender, tanto de sus propios errores como de sus éxitos, pero deben ser conscientes de que el éxito de hoy puede ser el fracaso de mañana.

Así, la idea del aprendizaje, que originalmente actuó en el ámbito del cambio y del desarrollo individual, se ha trasladado ahora al ámbito de la organización.

Naturalmente, la idea de una organización de aprendizaje plantea preguntas. ¿En qué sentido se puede hablar de una organización de aprendizaje más allá de las adaptaciones de los individuos que la componen? ¿Según qué criterios se puede hablar de aprendizaje en este contexto, dado que aprender significa estar en concordancia con alguna clase de estándar? No necesariamente encontrando respuestas a las preguntas planteadas, se puede considerar que lo importante es que la idea de la organización de aprendizaje puede parecer potente en el contexto educativo actual, el de conceptualización de la escuela será mejor que ésta se prepare continuamente para reflexionar sobre sí misma y seguir aprendiendo, de modo que pueda mantener la efectividad en su ambiente.

Lectura complementaria

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Por más que no esté en desacuerdo con esta idea, Barnett (1990) considera que, aunque la escuela como organización de aprendizaje tenga cierto valor, se necesita acoplarle la idea de "desaprendizaje": la escuela tiene que ser una organización de desaprendizaje. Aunque la noción de aprendizaje tenga sentido en relación con las organizaciones, únicamente se pueden construir escuelas que sean adecuadas para la era de la supercomplejidad si también se asume la idea de desaprendizaje: la escuela contemporánea tiene que desarrollar las capacidades adecuadas para desaprender lo que ya ha aprendido.

Aunque hay una creciente bibliografía relativa a las escuelas como organizaciones, es mucho más reducida la que señala este desarrollo como tal. Es decir, en la actualidad es todavía complejo entender la escuela como organización. Desde esta perspectiva aparece la pregunta de cómo puede ser la escuela más efectiva como organización, convertirse en una organización de aprendizaje o resolver las conflictivas agendas que la afectan.

Actualmente, las escuelas se han convertido en organizaciones que intentan gestionar sus recursos, tanto presupuestarios como de personal. Los papeles que desempeñan son más precisos, las responsabilidades son más explícitas y las relaciones están mejor definidas.

La escuela no se enfrenta simplemente a la supercomplejidad, sino que ha contribuido a crearla. De hecho, esta supercomplejidad se ha convertido en su misión moderna: desafiar las estructuras existentes y demostrar que hay una serie infinita de maneras de entender el mundo, nuestras actividades en él y nuestro sentido de nosotros mismos y de nuestras realidades con los demás.

Pero esta reflexión tiene impacto sobre la construcción de la escuela en tres niveles epistemológicos. Primero, la escuela tiene la responsabilidad de maximizar las estructuras con las que vive. Segundo, debería constituirse como un ambiente que probablemente genere un flujo de nuevos marcos de compromiso; tiene que ser un ambiente epistemológicamente rico, en el que abunden sus propias riquezas. Tercero, esos marcos de comprensión tendrán que quedar expuestos a la crítica. Difícilmente puede predicar la escuela las virtudes de la crítica si no ofrece un ambiente que facilite el escrutinio crítico de las estructuras que ella misma está generando.

Actividad

Reflexionad y apuntad las principales ideas sobre el papel de la escuela en la sociedad del conocimiento (una página).

Lectura complementaria

Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

3.3. Las organizaciones que aprenden y los recursos humanos

El paradigma de desarrollo organizativo y la idea de las organizaciones que aprenden han llevado a una atención especial hacia los recursos humanos de la organización.

Cuando hablamos de *learning organizations* nuestro sistema de referencia no es el individuo que aprende en la organización sino la organización en su conjunto.

En este sentido, la *learning organization* incluye los procesos de cambio dirigido y estructurado a través de la redefinición y el redimensionamiento de los valores y los comportamientos colectivos. La *learning organization* supone el cambio de las personas dentro de la organización como grupo, no como individuos.

Los análisis realizados en torno a las *learning organizations* ponen de manifiesto dos sentidos del concepto. El primero se refiere a la organización que aprende mientras que el segundo, a las organizaciones que promueven y producen el aprendizaje.

En cuanto a las escuelas, también podemos encontrar los dos sentidos. El primero se refiere a la capacidad de la institución escolar de cambiar los procesos de aprendizaje organizativo (Dalin, Rust). Este mismo sentido lo encontramos también en Duke.

Se trata de promover una serie de cambios sobre el concepto de la escuela, sobre sus objetivos y sus valores, pero también sobre los cambios en las modalidades de actividad, de gestión y *management*, que no se pueden realizar sin un amplio proceso de desarrollo de los recursos humanos. Se trata del *staff development* centrado en el cambio organizativo y la formación del personal se realiza en función de este objetivo.

El segundo sentido, el de las organizaciones que promueven el aprendizaje, tiene en cuenta que la escuela desarrolla una actividad basada en el aprendizaje, pero no aprendizaje organizativo, sino el aprendizaje dirigido hacia cada individuo, la educación de los estudiantes. La escuela ofrece servicios de tipo educativo. En este caso, los alumnos no se pueden considerar recursos humanos que se tienen que formar para la organización, como el profesorado por ejemplo.

Los dos niveles de análisis se encuentran en posición de interdependencia, se influyen recíprocamente. Aun así, pueden funcionar también de manera autónoma.

Lecturas complementarias

Sobre la influencia de la escuela en los procesos de aprendizaje organizativo, podéis consultar:

P. Dalin (1978). *The IMTEC Institutional Development Program*. Documento policopiado.

C. Duke (1992). *The learning university*. Buckingham: Open University Press.

Conceptos clave

organización educativa

metas, miembros

perspectivas teóricas sobre el estudio de las organizaciones

organizaciones que aprenden

perspectivas actuales para el estudio organizativo

currículum del centro

sociedad de la información

Bibliografía

- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Barnard, Ch. (1993). En G. Ion (2008), *Cultura organizacional universitaria. O abordare etnografica*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Berg, G. y Wallin, E. (1982). Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.
- Bolman, L. y Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (Ed.) (1989). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes, Open University Press.
- Cohen, M. (1972). A garbage can model of organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 17.
- Coronel, J. M. et al. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- Dalin, P. (1978). *The IMTEC Institutional Development Program*. Documento policopiado.
- Duke, C. (1992). *The learning university*. Buckingham: Open University Press.
- Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. (1993). Planteamientos institucionales en los centros educativos. En *Curso de Formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado* (pp. 119-120). Madrid: MEC.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. y Darder, P. (Coord.) (1985). *La organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- González, M. T. (1986). *Proyecto docente*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.
- Havelock R. G y Huberman, A. M. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation*. Paris: Unesco
- Malinowski, B. (1986). *Els argonautes del Pacífic Occidental*. Barcelona: Edicions 62.
- March, J. y Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Univ. Testforlaget, Bergen.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1983). The Structure of Educational Organizations. En J. V. Baldrige y T. Deal (Ed.), *The Dynamics of Organizational Change in Education* (pp. 60-87). Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- Mintzberg, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Rama.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas Perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México: Prentice Hall.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Saphier, J. y King, M. (1985, marzo). Good Seeds Grow in Strong Cultures. *Educational Leadership* (pp. 67-74).

Saranson, S. B. (1982). *The Culture of the Schools and the Problem of the Change*, 2.^a ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Toffler, A. (1975) *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

Waterman, R. H. (1992). *Adhocracia*. Barcelona: Ariel.

Weick, K. (1976). The Social Psychology of Organizing. En M. Addison-Wesley. *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21.

El centro y la mejora institucional

Georgeta Ion

P08/72082/02452



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

Introducción.....	5
Objetivos.....	6
1. La cultura y el clima del centro.....	7
1.1. La cultura organizativa, elemento clave en las organizaciones que aprenden	7
1.2. Definición y componentes de la cultura organizativa	8
1.3. Tipología de las subculturas organizativas	13
1.4. El clima escolar: conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo	17
2. La gestión del centro educativo.....	18
2.1. El <i>management</i> organizativo	18
2.2. Dirigir: noción e implicaciones	20
2.3. Ideas clave sobre la gestión educativa	21
2.4. Las fuentes para ejercer la función directiva	22
2.5. Las fuentes del poder	23
2.6. Estilos de dirección	25
2.7. Gestión de los conflictos	25
3. La dinámica del centro.....	27
3.1. Las escuelas para la mejora. El concepto de <i>school effectiveness</i> ...	27
3.2. Motivación del personal	28
3.3. Trabajo en equipo y colaboración	30
3.4. Directores para la mejora educativa	33
Conceptos clave.....	35
Bibliografía.....	36

Introducción

El presente módulo se centra en los principales aspectos relacionados con los elementos internos de los centros educativos. Como se anticipaba ya en el módulo 1, los centros educativos son organizaciones sociales y complejas, cuyo funcionamiento y mejora sólo se puede entender si recurrimos a un análisis de las variables funcionales más significativas, entre las cuales la cultura, el clima y la dirección desempeñan un papel definitorio.

El módulo pretende proporcionar a los estudiantes los conceptos, procedimientos y guías de acción para analizar y profundizar sobre las nociones ya anunciadas y los procesos de la dirección, desde la convicción de que esos procesos deben estar orientados por los principios de participación, transparencia e innovación y por los valores propios de una sociedad democrática.

A lo largo de los apartados se plantea la necesidad de concebir la escuela como una organización comprometida con la mejora continua, el desarrollo y la acción de dirigir como una tarea que se desarrolla en equipo. Asimismo, se señala el papel de los directivos y de los equipos de directivos como un factor determinante para hacer posible la innovación y la transformación de los centros escolares que todos deseamos.

Objetivos

Con el fin de profundizar en el análisis de los aspectos relacionados con los elementos internos de los centros educativos, los objetivos que se persiguen en el presente módulo son los siguientes:

1. Analizar las características de las culturas organizativas en los centros educativos.
2. Relacionar el concepto de cultura escolar con el de clima.
3. Profundizar en los diferentes roles que comúnmente desarrollan los profesionales que ocupan cargos directivos en los centros escolares.
4. Examinar los procesos de delegación que se producen en el centro escolar auspiciados desde la dirección del mismo.
5. Profundizar en el modelo democrático y participativo de la dirección escolar.

Preguntas previas

1. ¿Qué entendéis por cultura? ¿Cuáles son los principales elementos que configuran una cultura según vuestra opinión?
2. ¿Qué variables creéis que tienen la mayor importancia en una organización y de cuáles depende su buen funcionamiento?
3. ¿Os habéis enfrentado alguna vez a una situación conflictiva en vuestra vida laboral? ¿Cómo la habéis solucionado?
4. ¿Cuáles creéis que son los principales obstáculos a la hora de introducir cambios en una organización/grupo?

1. La cultura y el clima del centro

1.1. La cultura organizativa, elemento clave en las organizaciones que aprenden

Para entender y explicar el contexto educativo es necesario entrar en sus profundidades. El concepto de cultura, con todas sus significaciones sociales y políticas, es un término que surge y se desarrolla en la génesis del estado contemporáneo a principios del siglo XIX en países de la Europa central como Alemania, Suiza o Italia. Precisamente, en el primer idealismo alemán como movimiento creador de manifestaciones culturales (poesía, arte, filosofía) y del desarrollo pedagógico de la época, nucleado principalmente alrededor de la Universidad de Gotinga.

Hoy en día, se habla de cultura en todos los ámbitos. Se habla de cultura de empresa, sindical o familiar. El ámbito educativo no es una excepción y se empieza a hablar de cultura escolar en todos los ámbitos educativos.

Desde un punto de vista antropológico/sociológico, la cultura es un sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo, a los que aportan una definición social y un sentido de asociación. Se expresa a través de rituales, ceremonias y símbolos, que pueden servir todos ellos para reforzarse y mantenerse recíprocamente.

La principal característica del término *cultura* que nos llama la atención es su gran inclusividad: es necesario recoger demasiados aspectos bajo una denominación tan poco precisa. Antropólogos, sociólogos, literatos y artistas han tratado de generar definiciones para su propio uso, pero el hecho de que la palabra cultura siga siendo un término genérico perpetúa su ambigüedad.

En resumen, podemos decir que la cultura tiene como **características** principales las siguientes:

- Está constituida por comportamientos, ideas y especialmente valores.
- Se transmite mediante símbolos.
- Singulariza a los grupos humanos.

1.2. Definición y componentes de la cultura organizativa

"Ahora más que nunca, nuestras vidas se desarrollan en el seno de organizaciones que, a través de los medios de comunicación, nos transmiten sus valores, sus expectativas y sus ideas [...] y nos invitan a compartirlas." (Coronel et al., 1994, p. 104).

Son las organizaciones en las que vivimos las que toman la mayor parte de las decisiones más importantes de nuestra existencia.

Podemos afirmar que las acciones que las personas realizan en el contexto de una organización están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas por la organización. O, más exactamente, están generadas y transmitidas en el transcurso de la interacción entre sujetos. A este discurso lo llamamos **cultura**.

Esa cultura es concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen.

El concepto de *cultura de la organización* se podría remontar a Elton Mayo y a sus colaboradores en los años veinte cuando, frente al *management* científico de Taylor, estos autores hacen hincapié en las normas, sentimientos y valores de los grupos que componen una organización y cómo repercute esto en el funcionamiento de la misma.

Pero, realmente, cuando el uso del término *cultura de la organización* se dispara es a comienzos de los años setenta, en el ámbito de la sociología industrial, concretamente en el *management* empresarial. No obstante, hasta los años ochenta esta forma de abordar el análisis de las organizaciones no adquirirá un gran vigor académico.

La expresión *cultura organizativa* se construye alrededor de una yuxtaposición lingüística: se ponen dos lemas uno detrás de otro para crear una percepción significativa. La yuxtaposición deriva del poder de la metáfora. Schön llama *generativas* a estas metáforas.

El potencial generativo de la cultura organizativa reside en su habilidad para provocar a los investigadores a entrar en la teoría organizativa. La noción de que las organizaciones tienen culturas es un propósito heurístico, especialmente cuando las explicaciones resultan de la psicología individual o de la sociología estructural. La cultura implica que el comportamiento humano está parcialmente prescrito de la manera colectiva de pensamiento.

Cuatro dominios de análisis interconectados están implicados en la explicación sobre la génesis, el mantenimiento y la transmisión de la cultura.

Lectura complementaria

Sobre los valores, expectativas e ideas de las organizaciones, podéis consultar:

J. M. Coronel et al. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

El término cultura organizativa

El término *cultura organizativa* entró en las obras académicas de Estados Unidos con el artículo de Pettigrew "On Studying Organizational Cultures", que apareció el año 1979 en la revista *Administrative Science Quarterly*.

El primer dominio se refiere al **contexto ecológico** en el que el grupo está situado. Todos los colectivos ocupan un territorio psicológico y un mundo material, persisten en un tiempo determinado y existen en un contexto social que incluye a otros grupos humanos. Esto quiere decir que la posición de un grupo se puede definir en coordenadas físicas, temporales y sociales. El contexto ecológico de un grupo es, por lo menos desde un punto de vista ecológico, el primer factor de la génesis de una cultura.

Especificar el contexto social, las características físicas del grupo, las fuerzas históricas y, lo más importante, las expectativas, las demandas y la organización social es lo que confiere individualidad al grupo y lo que permite identificar las conductas de grupo.

Ciertos autores han empleado el concepto de cultura en relación con el trabajo en las escuelas. Fullan y Hargreaves lo describen como las creencias y expectativas mostradas que ponen de manifiesto la forma como funciona la escuela, particularmente en lo referente a cómo se relacionan las personas (o cómo fracasan al relacionarse). En términos sencillos, la cultura es la forma como hacemos las cosas y cómo nos relacionamos unos con otros.

Nias emplea el término *cultura* para describir "las múltiples realidades sociales que las personas se construyen para sí mismas". Westoby se refiere a la cultura organizativa como un *hábitat social*, que incluiría tanto lo informal, lo efímero y lo oculto como lo visible y oficial.

Por consiguiente, la cultura trata sobre las personas dentro de un contexto organizativo y se caracteriza por la conducta (lo que la gente dice y hace), las relaciones (cómo trabajan unos con otros), las actitudes y los valores (cómo ciertos supuestos, creencias y prejuicios afectan a los trabajos formales e informales de la organización).

Dos escuelas de pensamiento cultural han influido en el concepto moderno de cultura organizativa: una se basa en lo que puede observarse directamente en los miembros de la comunidad, es decir, sus patrones de comportamiento, su lenguaje y el uso de objetos materiales. La otra prefiere referirse a los hechos que se comparten en la mente de los miembros de la comunidad, es decir, creencias, valores y otras ideas importantes que los miembros de una comunidad pueden tener en común.

Lectura complementaria

Sobre las metáforas generativas de Schön, podéis consultar:

P. J. Frost (1995). *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage.

Lectura complementaria

Sobre el concepto de cultura en relación con el trabajo en las escuelas, podéis consultar:

M. Fullan y A. Hargreaves (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College, New York University Press.

Lecturas complementarias

Sobre el concepto de cultura como construcción de realidades sociales y como hábitat social, podéis consultar, respectivamente:

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.

Westoby, A. (1988). *Culture and power in educational organizations*. Open University Press.

"La cultura de una organización se refiere a las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización. Éstas operan de forma inconsciente, definen la visión que los miembros de la organización tienen de la misma y de sus relaciones con el entorno y han sido aprendidas como respuesta a los problemas de subsistencia con el entorno y a los propios de la integración interna de la organización. Este nivel más profundo de presunciones debe distinguirse de los artefactos y valores, en la medida en que éstas son manifestaciones de niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura o bien modelo de presunciones básicas –inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo que va aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa y de integración interna– que hayan ejercido la suficiente influencia para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir este problema."

Schein, 1992, pp. 23-25.

El mismo autor presenta algunos de los sentidos más usuales del concepto de cultura organizativa:

- Comportamientos observados de forma regular en la relación entre individuos, como por ejemplo el lenguaje empleado y los rituales anejos a la deferencia y la conducta (Goffman, 1959/1967; Van Mannen, 1979).
- Las normas que se desarrollan en los grupos de trabajo.
- Los valores dominantes aceptados por una empresa, como la calidad del producto o el precio del liderazgo (Deal y Kennedy, 1982).
- La filosofía que orienta la política de una institución con respecto a sus empleados o clientes (Ouchi, 1981; Pascale y Athos, 1981).
- Las reglas de juego para progresar en la institución, los hilos que un recién incorporado debe aprender a manejar para ser aceptado como miembro (Schein, 1968/1978; Van Mannen, 1976/1979; Ritti y Funkhouser, 1982).
- El ambiente o clima que se establece en una organización por la distribución física de sus miembros y la forma como éstos se relacionan con los clientes u otras terceras partes (Tagiuri y Litwin, 1968).

Estos sentidos, que reflejan la cultura institucional según Schein (1988), no ofrecen una aclaración de lo que es la esencia de la cultura.

El término *cultura* debería reservarse para el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una institución. Estas presunciones y creencias operan inconscientemente y definen en tanto que interpretación básica la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno. Además, tanto las presunciones como las creencias son respuestas que ha aprendido el grupo ante los problemas de subsistencia en su medio externo y ante los problemas de integración interna.

Lectura complementaria

Schein, E. (1992). *Organizational culture*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Lectura complementaria

Sobre los sentidos más usuales del concepto de cultura organizativa, podéis consultar:

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janes.

Como se puede ver, el concepto de cultura organizativa es susceptible de varias acepciones, algunas inspiradas en el entorno empresarial, otras más generales o aplicables al medio educativo. En el cuadro siguiente realizamos un breve recorrido:

Autor	Definición
Bosche (1984)	Adaptación a los factores ambientales y, en consecuencia, a las personas.
Hardy (1984)	La cultura de una organización es el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares.
Deal (1985)	Una expresión que intenta captar la cara informal e implícita –a menudo inconsciente– de una empresa u organización humana (...) consistente en pautas de pensamiento, conducta y artefactos que simbolizan y dan sentido al lugar de trabajo.
Smircich (1985)	Un conjunto de presunciones, pensamientos compartidos, significados y valores que crean una especie de telón de fondo de la acción y que los individuos consideran evidentes, indiscutibles o supuestos.
Erikson (1987)	La cultura es esencialmente ideacional, ya que supone un marco interpretativo que aporta sentido al comportamiento. Esta cultura se concreta en una modalidad de trabajo escolar aceptado por todos los miembros de una organización o lo que Erikson denomina <i>academic task structure</i> . Es decir, se trata de un marco estable de símbolos que actúan como referencia para el comportamiento de los sujetos.
Geertz (1989)	Entendida como un sistema de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que se puedan atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto en el cual pueden describirse todos estos fenómenos de forma inteligente, es decir, densa.
Calvo (1990)	Los valores, el reglamento moral, un código de premios y castigos (...) que se crean en las organizaciones y que suponen un control invisible del comportamiento del sujeto; así como un esquema de adaptación y supervivencia en las organizaciones y un esquema de transmisiones y reproducción simbólica. Es decir, se trata de una estructura simbólica que hace que cada organización escolar sea peculiar y diferente.
Pumpin y Garcia (1990)	La manera y la forma como una empresa soluciona y acepta las situaciones, para lo que implícitamente se complementan normas, valores y creencias que generan comportamiento empresarial, tanto internamente en la propia empresa como en su entorno.
Gonzales (1992)	La cultura organizativa es una dimensión que engloba todas las demás y está constituida por el conjunto de creencias, supuestos básicos (a menudo inconscientes), normas implícitas, sentimientos, etc. sobre las personas, la educación, la forma más adecuada de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar, de relacionarse dentro de la escuela.
Municio (1998)	La cultura es el conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de las demás. Representa un sistema de actuación con un significado claro y bien definido para sus miembros, lo cual implica ciertos supuestos sobre la naturaleza de las personas, sobre las relaciones sociales, sobre el trabajo y sobre el sentido y la finalidad de la propia institución. Todas las organizaciones tienen una cultura dominante que refleja los valores básicos compartidos por la mayoría de sus miembros, a pesar de que las grandes organizaciones también tienen subculturas que reflejan los valores de grupos minoritarios o marginados, como sucede en cualquier sociedad.

Cultura es un término utilizado con frecuencia en organizaciones y genéricamente se define como "la manera como se hacen las cosas allí".

Aunque parece una definición simple, no subestima la complejidad del concepto, añaden los autores. La ilustración muestra esta complejidad:

Lectura complementaria

Sobre la utilización del término *cultura* en las organizaciones, podéis consultar:

S. Dopson e I. McNay (1996). *Organizational culture*. En W. David y D. Palfreyman (Ed.), *Higher Education Management* (p. 20). Bristol: SRHE and Open University Press.



La cultura organizativa contiene una combinación de rituales, rutinas, historias, mitos y símbolos que ofrecen informaciones muy evidentes sobre lo que es aceptable y lo que no es aceptable dentro de la organización. Al mismo tiempo, la cultura organizativa se ve influida por la manera como está distribuido el poder y cómo el trabajo aparece estructurado y controlado. La cultura es una combinación de valores, estructuras y poder y todos ellos tienen impacto sobre los actos de la organización y sobre las relaciones externas.

Sintetizando las distintas perspectivas teóricas, podemos considerar que la cultura organizativa es un conjunto de valores y significados compartidos por los miembros de una organización, que se manifiestan de forma tangible e intangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares.

En síntesis, Schein considera que en cualquiera de estos niveles estructurales llamamos *cultura* a un modelo de presunciones básicas-inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse a sus problemas de adaptación externa e integración interna, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo concreto de predecir, pensar y sentir esos problemas.

Lectura complementaria

Para profundizar en la definición de cultura en los distintos niveles estructurales, podéis consultar:

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janes.

1.3. Tipología de las subculturas organizativas

Para cualquier estudio sobre las organizaciones y culturas es imprescindible conocer los tipos de culturas que podemos encontrar dentro de la organización. A continuación, presentamos estos tipos en un cuadro sintético.

	Cultura del individualismo	Cultura de los reinos de taifas (balcanizada)	Colegialidad forzada	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interrelaciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional transcurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa; impuesta externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido; construido internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula / grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos compartidos.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su forma de trabajar y de entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertos objetivos predeterminados, en tiempos y espacios prefijados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y los espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y en el cumplimiento de la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación con el subgrupo al que pertenece, con maneras propias de pensar y enseñar. Subcultura de la materia.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. En la práctica existe una tendencia al individualismo.	Visión compartida del centro como un conjunto (valores, procesos y objetivos). Interdependencia y coordinación como formas asumidas de manera personal y colectiva.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de las tareas. Organización por aulas y espacios celulares y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinaria condiciona la organización escolar.	Programación por equipos y conjuntos de currículos diseñados externamente. Los directivos imponen reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempos, tareas y recursos) que promueven el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Fuente: Hargreaves, A. (1991). Cultures of teaching: a focus for changes. En A. Hargreaves y M. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher's College Press y Cassell.

Según Bolívar, la cultura del ejercicio profesional docente se ha caracterizado, desde los primeros análisis sociológicos, por el individualismo y la privacidad a causa de los tradicionales espacios celulares aislados en los que existen zonas limitadas para cada ámbito de decisión, con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambio de experiencias sobre la práctica docente.

La estructura celular del trabajo escolar es un inconveniente para la colaboración mutua. La propia socialización profesional acostumbra a enseñar que los problemas internos del aula no deben comentarse con los compañeros y que sería una muestra de incompetencia solicitar ayuda o pedir consejo.

Lectura complementaria

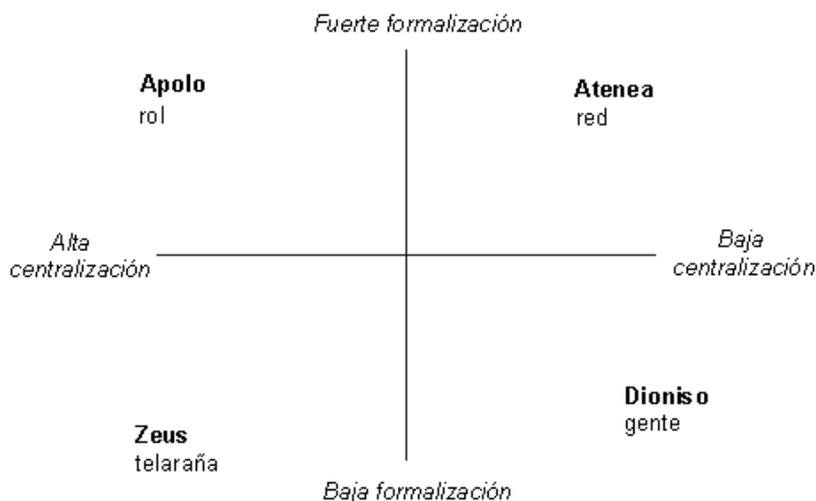
Sobre las características de la cultura del ejercicio profesional docente, podéis consultar:

A. Bolívar Botia (1993). Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo. En J. M. Coronel Llamas, M. R. Sánchez Moreno, y C. Mayor Ruiz (Ed.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 41-48). Sevilla: GID.

En la forma fragmentada de cultura o reinos de taifas, el trabajo se lleva a cabo en pequeños grupos aislados, a menudo enfrentados entre sí, lo que tiene consecuencias negativas en el aprendizaje de los alumnos y de los mismos profesores. En su forma típica o ideal, las culturas fragmentadas tienden a presentar una permeabilidad baja. La permanencia de esta situación, caracterizada por subgrupos aislados, carácter de identificación personal y divisiones, acostumbra a expresar un carácter político.

La colegialidad artificial o forzada administrativamente supone, en la práctica, un funcionamiento individualista, aunque se presiona para que se trabaje en equipo con reuniones conjuntas. En muchos casos supone un recurso instrumental para adaptar determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde fuera.

Charles Handy (1985) ofrece otra **tipología** de las culturas, sintetizada en la ilustración siguiente:



La primera cultura es la *cultura del poder* y está representada por Zeus. Se encuentra a menudo en organizaciones pequeñas y está ilustrada por una telaraña, ya que depende de la fuente central de poder. Las decisiones se toman sólo si satisfacen la fuente central de poder y este poder ejerce influencia sobre la administración de los recursos. Los individuos que trabajan en una cultura como ésta tienen éxito sólo si están orientados hacia el poder o si les gustan los riesgos y la actividad con poca seguridad. La motivación funciona a base del miedo y la dependencia.

La ventaja de este tipo de cultura es que tiene una capacidad muy alta de moverse. Pero su gran problema es el crecimiento.

La segunda cultura según los tipos de Handy es la *cultura del rol*. Esta cultura está concebida varias veces como de tipo burocrático. Su símbolo es un templo, lo que implica la dependencia entre pilares, las funciones de la organización, y tiene como patrono a Apolo, el dios de la razón. Cuando se toman las

Lectura complementaria

Sobre la tipología de las culturas de Charles Handy, consultad:

S. Dopson y McNay (1996). Organizational culture. En W. David y D. Palfreyman (Ed.), *Higher Education Management* (p. 22). Bristol: SRHE and Open University Press.

Handy, C. (1985). *Understanding organizations*. London: Penguin.

decisiones, todo depende del dinero invertido o de las políticas y los procedimientos, normalmente definidas o aprobadas por los grupos de trabajo. Las actividades son controladas por las normativas, las reglas. Las funciones o los pilares están coordinados por un grupo de líderes, que representan las necesidades del personal, y por el intermedio de las guías de funciones. La jerarquía es importante y cada persona sabe cuál es su lugar. La posición de poder es la mayor fuente de poder y, en este tipo de cultura, el rol o la descripción del trabajo es más importante que los individuos en sí mismos.

Bien liderada, esta cultura puede ofrecer seguridad a los individuos, pero puede provocar frustraciones a las personas que prefieren controlar por sí mismas su trabajo o son personas orientadas hacia el poder.

La tercera de las culturas de Handy es la *cultura de la tarea*. Esta cultura está representada por una red y se la relaciona con la fuerza de la tarea y del proyecto compartido de un grupo de trabajo. Las decisiones se toman generalmente con el apoyo de los expertos; así, se trata de una cultura de grupo, en la que los objetivos pueden determinar diferencias de estatus entre los miembros. La ventaja de este tipo de cultura es que la organización puede ofrecer poder a la gente para crear nuevos caminos y que se cumpla con los objetivos.

La última cultura descrita por Handy es la *cultura de la gente*. En esta cultura, se toma al individuo como punto de referencia: la organización existe para apoyar al miembro. Dioniso es el patrono, al ser el dios del individuo orientado hacia sí mismo. No existen muchas organizaciones con este tipo de cultura donde el control es prácticamente imposible, excepto el del consenso mutuo.

La toma de decisiones funciona sobre la base del consenso y la influencia es dispersa en este tipo de cultura. La habilidad de controlar el trabajo individual es la principal fuente de motivación. En el caso bueno, la cultura de la gente puede evocar un gran compromiso y puede servir de apoyo.

Como conclusión podemos decir que las organizaciones son muy pocas veces modelos puros de estos tipos de cultura y que a menudo existe una cultura dominante y otros subtipos.

Si el término *cultura* era poco unívoco, no nos debe extrañar la diversidad de tipologías que se han establecido. Díez recoge más de catorce y Armengol, nueve. De todas ellas, Gairín ha seleccionado por su actualidad y nivel de desarrollo la de Carme Armengol, que se centra más en la forma (pautas, modelos de relación, relaciones de trabajo, condiciones de trabajo, etc.) que en el contenido (tipos de valores, creencias, hábitos, etc.).

Lecturas recomendadas

Sobre las diversas tipologías del término cultura, consultad:

E. J. Díez Gutierrez (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.

C. Armengol (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

J. Gairín (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-136). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

La opción se justifica por el momento, ya que se trata de describir la realidad desde el punto de vista organizativo y no tanto de debatir sobre cuál es el tipo de cultura que se debe transmitir en los centros educativos o de indagar los contenidos, actualidades y valores que se transmiten a través de las diferentes culturas.

Este hecho puede explicar la existencia de varias culturas o subculturas si se quiere y plantea la necesidad de una cultura fuerte. Su función sería la de integrar internamente a los diferentes miembros, facilitar la coordinación de actividades y la creación de un sentimiento común.

Este último planteamiento puede ser válido cuando las prácticas profesionales están muy balcanizadas. Sin embargo, hay otro planteamiento posible, el que proponía Schein cuando señalaba que la clave del aprendizaje organizativo estaba en conseguir aminorar las disfunciones que se pueden producir entre las subculturas de una organización. Se asume así la importancia de mantener las diferentes subculturas y de plantearse como reto el lograr su convivencia y mejora a partir de la redefinición de nuevos patrones de conducta consensuados.

El tipo de cultura a potenciar coincidiría con la **cultura participativa** mencionada por San Fabian (1992): "Un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. [...] un liderazgo que apoya los procesos de participación, democrático y pedagógico, ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro, agotar las posibilidades de consenso en los procesos de decisión".

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizándolo una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

Tipología cultural

Cabe considerar que las organizaciones educativas, caracterizadas reiteradamente por el alto individualismo existente y por la individualidad del trabajo, son contextos en los que existe poco consenso y alta diferenciación.

Lectura complementaria

Sobre el individualismo existente en las organizaciones educativas, podéis consultar: J. Gairín (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-136). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Lectura complementaria

San Fabian, J. L. (1992). Gobierno y participación en los Centros Escolares: sus aspectos culturales. En *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID-Universidad de Sevilla.

Por lo tanto, lo que se pretende es un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas para un determinado contexto.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (departamentos por ejemplo) con alta autonomía y que sirven de coartada más a los intereses individuales que a los colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o suutilizar los recursos humanos.

Actividad

Leed el capítulo "Los debates sobre los centros escolares" del libro *Organización y dirección de centros educativos innovadores* (Moreno Cerrillo, 2006) y comentad brevemente la relación entre la cultura organizativa y la elección curricular del centro.

1.4. El clima escolar: conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo

En este subapartado, vamos a tener la oportunidad de trabajar con un texto y comentar junto a los compañeros los principales aspectos del mismo.

Actividad

Leed el capítulo VIII del libro *Manual de organización de instituciones educativas* (Gairín, 1996).

Después de haber leído el texto, deberéis responder a las preguntas siguientes:

- ¿Cuáles son los aspectos que diferencian el concepto de cultura organizativa y el de clima?
- ¿Cómo describiríais el clima de una organización? Intentad redactar un pequeño ensayo en el que describáis la cultura y el clima de un centro educativo que conozcáis o en el que trabajéis.

Lecturas complementarias

Sobre las ventajas e inconvenientes de la cultura colaborativa, podéis consultar:

A. Bolívar Botia (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: Muralla.

J. Gairín (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-136). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

2. La gestión del centro educativo

2.1. El *management* organizativo

Según anticipábamos en el apartado anterior, una de las claves para entender la organización de los centros educativos, al lado del clima y de la cultura, es entender los procesos de gestión. Sobre los procesos de gestión nos vamos a referir en los subapartados siguientes.

Partimos de un caso...

El trabajo de Joan

Cuando se me avería el automóvil suelo ir al taller de Joan, mecánico de profesión, al que conozco desde hace muchos años. Cuando le muestro el vehículo y le explico vagamente lo que me ocurre, jamás –insisto– jamás se dirige al enorme panel de la pared en el que tiene gran cantidad de herramientas cuidadosamente ordenadas para, rápidamente, tomar una de ellas y comenzar a hurgar en el motor con la intención de repararlo enseñada. No, Joan no actúa de esa manera.

Con paciencia, se dirige a mí y empieza a interrogarme con preguntas como éstas: ¿desde cuándo has notado que falla el motor?, a la que yo intento responderle con una fecha. Inmediatamente me dice: ¿has notado si la avería se produce especialmente por las mañanas, ahora que hace mucho frío?

Espera mi respuesta; parece reflexionar sobre ella y rápidamente me solicita: ¿has notado si el vehículo hace un ruido extraño? y, si le respondo que sí, insiste preguntando: ¿y ese ruido es un ronroneo persistente o unas explosiones súbitas? y yo identifico el carácter del estrépito. Pero veo que Joan todavía no actúa, no opera, no pone las manos sobre el vehículo y, sin embargo, pertinaz, sigue con su interrogatorio: ¿el ruido procede de la parte trasera del automóvil?, ¿de la delantera? y parece considerar mi respuesta. Más adelante, y sin hacer ademán alguno por intervenir, me sugiere que entre en el auto, levante el capó y que lo intente poner en marcha cuando me avise. Mientras lo intento, veo que ahora mete la cabeza entre los elementos del motor y, sin sacarla de allí, sigue preguntando: ¿has notado si en estos últimos días perdía agua el radiador? Casi sin darme tiempo a responder, comenta: mira, aquí parece que hay unas gotas de aceite y un cable algo suelto...

Nuestro profesional de la mecánica sigue aún algún tiempo más sin actuar, sin apretar un tornillo, sin manejar una herramienta, sólo mira el motor desde diferentes ángulos, parece ajustar con la mano algunas piezas, apretándolas, hasta que, al cabo de un rato, ahora sí, –con gesto ufano–, levantando el cuerpo que tenía volcado sobre el motor, se dirige hacia el panel de herramientas de la pared comentando: creo que es un problema del delco. Y entonces sí, por fin, toma una de aquellas herramientas, no una cualquiera sino una muy concreta, de formas peculiares, manipula con ella durante unos segundos el motor y, tras la breve maniobra, manifiesta: ¡ya está!, ¿ves?, ¡todo arreglado! Me debes 90 euros.

Por fin actuó. Fue una intervención breve, precisa, eficaz y también muy rentable para él, aunque el buen trabajo de Joan bien merece ese pago. Consumió poco tiempo al hacerla, no hubo errores: fue la intervención de un profesional, de una persona que estudió mecánica durante años, que sigue participando en actividades de capacitación, que lee revistas profesionales, que lleva ya muchos años en la profesión, que actualiza y renueva sus herramientas de trabajo. En definitiva, se trata de una persona que basó su acción en una exhaustiva diagnosis.

Cuestiones para reflexionar:

Tal vez, si yo tuviese que resolver el problema que arregló Joan –debo aclarar que no entiendo nada de mecánica– a lo mejor sería capaz de hacerlo. Si me tuviese que enfrentar a

mi vehículo, averiado en la carretera en un lugar inhóspito, llegaría a levantar el capó del motor y –con cierta desesperanza– manipularía a ciegas las piezas, pasaría horas ensayando soluciones. Seguramente me mancharía de grasa la vestimenta, mis manos inexpertas sufrirían alguna lesión, roces, tal vez alguna quemadura, utilizaría herramientas precarias y poco adecuadas y, sobre todo, actuaría basándome en intuiciones o corazonadas.

Si al final de todo el vehículo pudiese iniciar la marcha de nuevo, se podría pensar que mi actuación habría sido tan exitosa como la de nuestro mecánico. Si se hubiese tratado de reparar el auto, ambos habríamos sido capaces de hacerlo ¿no? Sin embargo, usted y yo sabemos que entre las actuaciones de una persona y la otra habría grandes diferencias:

- 1) La actuación del profesional se fundamenta en una cuidadosa diagnosis pero la del profano, no.
- 2) Mis ensayos, sobre todo mis errores, son múltiples, lo que me acarrea un gran consumo de tiempo, de energía y de paciencia: no es el caso de Joan, que lo administra todo muy bien.
- 3) Nuestro mecánico utiliza un procedimiento, un protocolo de análisis estructurado y bien fundamentado; yo actuaría a partir de impulsos y errores.
- 4) El procedimiento o protocolo que usa Joan seguramente será muy parecido al que volverá a utilizar cuando otro cliente se le presente con un vehículo que manifieste los mismos o parecidos síntomas de avería y nos demuestra.
- 5) Joan ha llegado a transferir, a generalizar la aplicación de una serie de aprendizajes que ha ido acumulando a lo largo de su acción y reflexión profesionales a situaciones nuevas; yo, en cambio...

Fuente: UB Virtual 2003

El profesor tiene una visión muy parcial de lo que ocurre en la escuela. Conoce a fondo lo que sucede en su aula pero no lo que acontece en toda la institución. Tampoco suele tener suficientes patrones inmediatos de referencia acerca de si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este hecho dificulta la acción coordinada de todos los docentes y origina incertidumbre en el docente. Por otra parte, aunque las directrices institucionales estén consensuadas por todos, el hecho de ejecutarlas mediante actuaciones individuales puede dar lugar a que cada profesor las interprete de forma diferente y a que la supervisión y el control directo que supone la ejecución de tareas en equipo sean sustituidos por la confianza ciega en lo que hará cada docente solo y encerrado en su aula.

Proporcionar coherencia y complementariedad a las actuaciones profesionales aisladas y, a menudo individualistas y en campos de intervención tan diversos, sólo es posible mediante dos procedimientos:

- 1) Si existe una posibilidad grande, sostenida y sistemática de interaccionar mediante reuniones muy frecuentes para planificar y revisar la intervención docente o, dicho de otra manera, si se dispone de mucho tiempo, de una gran capacidad operativa y de un ágil y eficaz dispositivo de mecanismos de trabajo.
- 2) Si existe una instancia –unipersonal o colegiada– que se encargue precisamente de velar por que los procesos educativos que se desarrollan aislada e individualmente se produzcan de manera coherente y complementaria.

Parece evidente, pues, que existe un conjunto de tareas: de motivación, de dinamización, de coordinación de las actividades de todos los miembros del equipo, de conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo, etc. que son imprescindibles en cualquier grupo organizado y que corresponden a las labores directivas.

Es necesaria la existencia de alguna persona (la directora, el jefe de departamento, la coordinadora de ciclo...) o bien de un pequeño grupo de personas (el equipo directivo, en su caso), que posean la formación y aptitud necesarias para asumir y desempeñar esas tareas que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de actuaciones aisladas y solitarias de los docentes.

2.2. Dirigir: noción e implicaciones

Definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis desde el que se estudien las organizaciones. Poco tiene que ver el concepto de *dirección* desde una perspectiva rígidamente estructural y formal con el que resulta de considerarlo desde modelos de análisis políticos o simbólicos.

Dirigir un centro escolar consiste en la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación del conjunto de alumnos.

Significados de *influir*

Este término supone proporcionar ideas (a menudo inspiradas en las iniciativas del propio grupo) reelaboradas y presentadas de forma organizada, facilitar recursos, establecer nexos, coordinar actuaciones, aportar ayudas, dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar por que los acuerdos se cumplan.

Dicho de otra manera, el propósito de la acción directiva consiste en obtener resultados a través del trabajo cooperativo.

Ejemplo de tareas a realizar de manera coordinada

Supongamos que en un centro educativo se viene observando que el material bibliográfico está disperso y mal ordenado: algunos libros están simplemente amontonados en algunas dependencias (despacho de dirección, sala de profesores, etc.), otros están en cajas de cartón en un almacén e incluso otros se encuestran en los armarios de las aulas. Si se ha tomado en común la decisión de ordenarlos y poner en funcionamiento una biblioteca escolar para poderlos usar de una manera más racional, deberán desarrollarse diversas acciones: trasladar y reunir los libros, catalogarlos, ficharlos, clasificarlos, comprobar si faltan determinados títulos imprescindibles para tratar de adquirirlos, disponer de una sala y de algunos armarios para colocarlos, elaborar unas normas de uso para el nuevo servicio que se crea, etc. Esas tareas, en las que seguramente intervendrán varias personas y aportarán su colaboración en momentos concretos y mediante acciones diferentes, deberían desarrollarse necesariamente de manera coordinada.

Fuente: UB virtual, 2003

En las organizaciones complejas, como es la escuela, la coordinación deseada requiere de una instancia especial: una persona o un equipo que, además de ayudar al desempeño directo de las tareas habituales, dinamice los trabajos, motive a los docentes, proporcione ideas e informaciones para facilitar la ta-

rea, coordine y sincronice las actuaciones de unos y de otros, observe el proceso para sugerir maneras de mejorarlo, proporcione recursos como tiempo, ideas, materiales, etc. con el fin de que todas estas tareas se realicen de forma adecuada.

La noción de dirigir que planteamos implica manifestaciones democráticas, participativas y no jerárquicas. Consideramos que la acción directiva no es ni debería consistir en el simple ejercicio de la autoridad; no tiene como fundamento la falta de sensibilidad respecto a las necesidades personales ni la desconsideración de los derechos democráticos de las personas.

2.3. Ideas clave sobre la gestión educativa

Sintetizamos a continuación algunas ideas clave sobre la gestión de los centros escolares, teniendo como referencia el trabajo de S. Antúnez (2004). *Módulo 3*. UB virtual (documento policopiado).

- Todas las organizaciones necesitan establecer una diferenciación de roles y funciones entre sus miembros para desarrollar eficazmente las tareas que les son propias, excepto las formadas por un número muy pequeño de personas. Así pues, parece imprescindible que en los centros escolares existan directivos cuyos roles y funciones sean diferentes de los de las personas que desarrollan tareas de enseñanza, de acción tutorial, de apoyo psicopedagógico o labores administrativas.
- Quienes desempeñan estas tareas deben poseer algunas capacidades que pueden adquirirse mediante procesos de formación desarrollados de forma individual y autónoma o a través de la reflexión en común sobre sus prácticas con compañeros miembros del equipo directivo. Pero también se pueden obtener y mejorar mediante la participación en planes y programas de formación, previos al desempeño de la función, y en actividades de formación permanente, desarrolladas de forma organizada y sistemática, en las que se defina de manera expresa el tipo de directivo que se pretende formar.
- Las escuelas deben poseer recursos razonablemente suficientes, poder real para tomar decisiones relevantes con democracia y tener parcelas de autonomía adecuadas para desarrollar satisfactoriamente las tareas directivas. Un uso inadecuado de la autonomía, que conduzca a prácticas erróneas o injustas, podrá ser fácilmente corregido si se dispone de instrumentos de control y de supervisión cercanos que garanticen el rigor técnico y el ejercicio de los valores democráticos.
- El control técnico (ejercido por el propio equipo de docentes), social (ejercido por los miembros de la comunidad educativa) y externo (ejercido 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 no es posible si se ponen trabas a las propuestas creativas y originales. Se debe fomentar y promover sin temor alternativas innovadoras de procesos de gestión en las que se fomente la colaboración y experiencias de participación activa de los padres y madres, así como de los estudiantes.

2.4. Las fuentes para ejercer la función directiva

El ejercicio de la dirección da lugar a múltiples actuaciones e interacciones entre individuos en el seno de la organización. Estas interacciones originan que:

- se establezca una relación entre diversas personas (un directivo o un equipo de dirección no opera aisladamente por sí mismo, 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 las personas sobre las cuales influye la actividad directiva) en el cual las personas dirigidas deben consentir, en alguna medida, ser dirigidas;
- la comunicación adquiera una importancia considerable en estos procesos;
- la eficacia de quienes dirigen guarde una relación entre estos tres elementos, a saber, el rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos, la consecución de los objetivos y la satisfacción de las necesidades y de las expectativas de los colaboradores.

Este último aspecto plantea una situación compleja. Consideramos que la persona que dirige no debería preocuparse simplemente por conseguir los objetivos de la organización, sino también potenciar los objetivos particulares de las personas que forman parte de ella y los del grupo en su conjunto.

La eficacia de un director de centro no debería únicamente valorarse por el logro de los objetivos de la organización, sino también por la medida en la que su influencia contribuya a modificar las actitudes y las conductas de las personas colaboradoras y a satisfacer 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 sobre 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 que existe de forma efectiva. Para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en el que apoyarse.

2.5. Las fuentes del poder

¿De dónde proviene ese poder?, ¿de qué instrumentos disponen las personas que dirigen para influir en las demás? La capacidad de influir proviene de varias fuentes de poder básicas que, según Antúnez (2003), son las siguientes:

- El poder de posición.
- El poder personal.
- El poder de experto.
- El poder de oportunidad.

El poder de posición

Es aquel que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Está asociado a conceptos como *jerarquía, rango, nivel, nombramiento oficial, legalidad*, etc.

Sería el caso de un directivo al cual se obedece simplemente porque el cargo que posee tiene un gran reconocimiento formal, está reforzado por unas leyes y normas que le atribuyen relevancia y le hacen acreedor de acatamiento.

Imaginemos la estructura de una determinada organización, representada en un organigrama vertical. Las personas que trabajan en ella obedecen a quien ocupa la unidad que está en la cumbre de esa estructura porque reconocen sumisión a la autoridad que proporciona el cargo. Es más, cumplen lo que dice el jefe, independientemente de quién sea, de cómo se llame, de cómo sea y de lo que proponga puesto que, de hecho, no le obedecen a él sino al cargo que representa. En organizaciones en las que ésta es la única fuente de poder visible, podrían llegar a obedecerse incluso órdenes que todo el mundo reconoce desacertadas o malvadas.

El poder de posición viene dado al individuo por una ley, por una disposición superior, por factores culturales, etc. En ocasiones puede tenerlo sin merecerlo o sin haber hecho méritos para ostentarlo.

El poder personal

Lectura recomendada

Sobre las fuentes de poder básicas, consultad:

S. Antúnez (2003). *Justificación de los procesos de dirección en los centros escolares*. UB virtual.

Está constituido por determinados rasgos de la personalidad o características de quienes dirigen. El hecho de tener un carácter peculiar, habilidades comunicativas, una determinada presencia física, poseer carisma o condiciones de liderazgo son elementos, entre otros, que conforman esta fuente de poder.

Lo poseen las personas que conocen muy bien las necesidades y preocupaciones de los individuos de su grupo y saben sintonizar con ellas. Son personas que suelen preocuparse por la vida afectiva de sus colaboradores y son capaces de arrastrar a otras en torno a unas ideas a través de su conocimiento o, también, por obrar de forma ejemplar ante ellos.

El poder de experto

Se configura a través de la competencia profesional. El ascendente personal se consigue por la credibilidad que otorga el conocimiento –normalmente superior al que tienen los demás– en relación con la naturaleza, objetivos, estructura y sistemas de trabajo propios de la institución.

Poseen este poder las personas que están muy formadas y actualizadas en relación con el trabajo que desempeñan y que tienen un gran conocimiento del medio en el que se desenvuelven, lo que les proporciona credibilidad ante los demás. Los miembros del grupo siguen a sus directivos porque ven en ellos a personas solventes, ya que demuestran poseer recursos a la hora de proporcionar u obtener las informaciones 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 acceso a un cargo directivo o el ejercicio satisfactorio de la dirección a las personas que están rodeadas de circunstancias que les son favorables.

A menudo decimos coloquialmente que es propio de las personas que se encuentran en el lugar oportuno en el momento adecuado. Determinados momentos, situaciones, coyunturas y circunstancias pueden convertir a un individuo en persona con una capacidad de influencia transitoria que se mantendrá mientras aquellos factores le sigan siendo favorables.

Las cuatro fuentes de poder que hemos ido enumerando constituyen otras tantas columnas en las que se sustenta la acción directiva. Razonablemente, tratar de reforzarlas debería ser una preocupación constante de las personas

que dirigen. La finalidad de esta tarea no debería consistir tanto en un afán de notoriedad o un ansia desmedida de perpetuarse en el cargo, sino en una sana intención de promover mejores prácticas educativas a través de procesos de dirección más adecuados y justos.

Existe otro tipo de poder, el **poder de relación o de referencia**, que no reside directamente en la persona sino en quienes están próximos a ella. Si imaginamos 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 un familiar de alguien que tiene un cargo relevante en órganos de decisión del sistema escolar provincial y utiliza la amistad o el parentesco para influir en los demás.

2.6. Estilos de dirección

Como ya se ha visto, el papel del director en el centro educativo es fundamental y decisivo para la comprensión del funcionamiento del centro. Muchas voces sostienen que "el director es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal y, por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de la autoridad" (King).

Actividad

Partiendo de estas consideraciones, leed el capítulo 4, "La política de liderazgo", del libro de S. Ball (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

A partir de la lectura del texto, haced un análisis de algunos de los estilos de dirección, argumentando sus ventajas y desventajas.

Lectura complementaria

Sobre el papel del director en el centro educativo, podéis consultar:

R. King (1968). *The head teacher and his authority*. En Allen, B. (Ed.), *Headship in the 1970s*. Oxford: Basil Blackwell.

2.7. Gestión de los conflictos

Cualquier intento de introducir un cambio dentro de una organización genera un tipo u otro de conflicto, además de los que suelen existir dentro de la estructura. El conflicto es parte integrante de cualquier organización y saber manejarlo es una función importante de la gestión o liderazgo. Los conflictos son parte de la vida dentro de los grupos humanos, por ello no deberían ser percibidos como una disfunción de la estructura organizativa, sino que se deberían entender como un acontecimiento natural de todo proceso intracomunicativo e intercomunicativo.

Bajo esta perspectiva, el conflicto puede ser visto como una oportunidad y un revulsivo de las situaciones en las que existe un bloqueo relacional. Si el conflicto se sabe manejar, se pueden facilitar nuevos procesos de comunicación y reflexión que generan así una mejora en las relaciones personales y en el funcionamiento general de los centros. Según como sean gestionados

los conflictos, pueden ser uno de los principales motores del cambio, tanto al prestar atención al clima que generan como a las tensiones que suelen llevar a disfunciones generales.

Para tener una visión más completa sobre el conflicto y sus consecuencias organizativas, vamos a realizar un análisis de texto.

Actividad

Recordad una situación conflictiva surgida en vuestra actividad laboral. Proponed una posible solución a esta situación a partir del texto de Rodríguez Jares "El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centro escolares". Este texto lo encontraréis en Gairín et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

3. La dinámica del centro

3.1. Las escuelas para la mejora. El concepto de *school effectiveness*

En el apartado anterior hablábamos del tema de la gestión y anticipábamos algunas situaciones en las cuales el director del centro debe enfrentarse a conflictos. En cualquier organización, los recursos humanos representan la principal preocupación para los directivos y un elemento clave en los procesos de mejora.

En este subapartado nos vamos a referir a algunos paradigmas relativamente recientes en las teorías del desarrollo organizativo. El concepto de las escuelas eficaces (*school effectiveness*) se caracteriza por ser holístico, multidimensional y fácilmente comprensible, al menos en un primer momento, hasta el punto que cabe considerarlo como una construcción de sentido común, en la terminología de Schultz. La misma idea nos aporta Hernes que considera que, una vez definido, difícilmente se puede medir. En educación, el concepto se refiere a una serie de objetivos que se pretenden alcanzar y en la reflexión sobre algo bien hecho por la organización o por un individuo.

Desde aquí podemos considerar que el concepto de escuelas eficaces se viene utilizando en las últimas décadas para designar el modelo de un centro educativo caracterizado por fuertes estructuraciones y disciplina, que pretende que todo el alumnado rinda de forma suficiente en el área académica con niveles verticales a partir de medidas estandarizadas de rendimiento escolar (Lipsitz). Desde esta perspectiva, los análisis sobre las escuelas eficaces están investigando distintos aspectos de la organización escolar que afectan al rendimiento académico del alumnado.

Este movimiento surgió como reacción al conjunto de investigaciones que ponían de manifiesto que los antecedentes familiares y el ambiente en el que se desarrolla la vida del discente son determinantes importantes del nivel de realización escolar y constituyen un intento para restablecer la reputación de los centros educativos. Para tal fin, los investigadores que se adscriben a este paradigma se ocupan de buscar escuelas eficaces en cuanto a la producción de estudiantes sobresalientes por su rendimiento académico, con independencia del origen sociocultural (Klitgaard y Hall, 1973).

Lecturas complementarias

Sobre el concepto y los objetivos de la *school effectiveness*, podéis consultar:

Hernes (2000). School Effectiveness. En *Schooling Issues Digest* 2004/1.

En el enlace: http://www.dest.gov.au/NR/rdonly-res/5EE08C1D-E01F-4631-8203-77EE83B47930/4020/school_effectiveness.pdf

Actividad

Leed el artículo: B. Creemers (1992). The school effectiveness knowledge base. En M. Fullan. *Successful School Improvement*.

Realizad un breve resumen del artículo prestando una atención especial a los siguientes aspectos:

- las características de los primeros estudios sobre la *school effectiveness*;
- los elementos por los cuales se destaca la segunda generación de estudios sobre la *school effectiveness*;
- ¿cuáles son las características del modelo propuesto por Creemers?

Finalmente realizad un análisis reflexivo sobre el concepto y su aplicabilidad en las escuelas catalanas o españolas.

Para profundizar en el concepto seguid el enlace siguiente: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>>

Los procesos de cambio y la *school improvement***Actividad**

Leed los siguientes artículos:

D. Hopkins y N. Lagerweil (1992). The school improvement knowledge base. En M. Fullan *Successful School Improvement*. Open University Press.

S. Ball (1989). *La política de cambio. Algunos estudios de casos*. Barcelona: Paidós.

Realizad un breve resumen del primer artículo en el que destaquéis las principales diferencias entre el concepto de *school effectiveness* y el de *school improvement*.

Debatid junto a un compañero uno de los casos expuestos en el segundo artículo.

3.2. Motivación del personal

Vamos a empezar con el análisis de un caso.

La motivación de un profesor

Juan Martínez es profesor de secundaria, especialista en tecnología y ciencias naturales, y le gusta enseñar. De hecho, hace unos diez años tuvo dos ofertas muy lucrativas de empresas de alimentación que decidió desestimar, ya que se consideraba un educador nato.

Desde siempre ha comunicado a sus alumnos un interés especial por la electrónica y sus experimentos en el laboratorio siempre han sido recordados por todos los chicos. Juan procura estar al día de todo tipo de noticias que aparezcan en los medios de comunicación referentes a sus áreas de conocimiento y está suscrito a dos revistas científicas.

Ahora, desde hace unos dos años, se le ve desanimado y sin las mismas ganas de impartir clase. Algunos de sus mejores compañeros relacionan esta desmotivación con una época en la que los docentes se vieron involucrados en unas huelgas, en cambio, otros colegas creen que lo suyo tiene más que ver con la rutina del trabajo. Él manifiesta a menudo que los estudiantes no muestran el mismo interés que antaño y se siente desanimado y, lo que es peor, desorientado. Algunos días llega a creer que hizo mal en no aprovechar las ofertas laborales que le ofrecieron en su momento.

Fuente: A. Serrat (2004). *La motivación del profesorado*. UB Virtual (documento policopiado).

Cuestiones para reflexionar:

- Además de preocuparse por conocer más a fondo a Juan, ¿qué creéis que se podría hacer como directivo para tratar de motivarle?
- ¿Consideráis importante identificar el tipo de motivación que mueve a Juan para desarrollar con él algunas estrategias motivacionales particulares, adecuadas a sus características personales?
- ¿Por qué creéis que Juan ha construido esas creencias sobre su trabajo y sobre sus estudiantes?

La teoría de Frederick Herzberg sobre la motivación en el trabajo

Frederick Herzberg (1967) puso de relieve, a mediados de la década de los cincuenta, el valor motivacional que tiene el trabajo en sí mismo. Alcanzó esta conclusión después de sus investigaciones sobre los factores determinantes en la satisfacción e insatisfacción en el trabajo.

Según sus investigaciones, lo opuesto a *insatisfacción* no es *satisfacción*, sino únicamente *no insatisfacción*. Al contrario, existe otra serie de factores motivadores que sí producen satisfacción en el trabajo. Todo esto le lleva a destacar la importancia del contenido del trabajo e introduce el término *job enrichment* (enriquecimiento del trabajo) para alcanzar un diseño del trabajo más motivador. Así pues, los factores presentes en el trabajo son de dos tipos:

1) En la educación escolar los factores higiénicos o de mantenimiento se relacionan con el salario, el número de alumnos por aula que hay que atender, las condiciones laborales, los recursos disponibles o las relaciones con los compañeros de trabajo. Todo ello, si es satisfactorio, conducirá a los miembros de la organización a estar satisfechos pero no necesariamente a que estén motivados.

2) Los factores motivadores tienen que ver directamente con los logros que se alcanzan, el reconocimiento, la naturaleza del propio trabajo, la responsabilidad que se deposita en el profesional o el crecimiento personal y profesional que posibilita la tarea.

Ejemplo de insatisfacción y de no insatisfacción

Por ejemplo, a la luz de la teoría de Herzberg, un profesor de ciencias naturales que tuviera un laboratorio con graves penurias de material no tendría superados los factores higiénicos o de mantenimiento y, a causa de ello, desarrollaría su trabajo muy insatisfecho. En cambio, cuando este mismo profesor obtuviera una buena dotación de recursos para su laboratorio, no implicaría una mayor satisfacción en su trabajo, sino que sólo alcanzaría el estadio de la no insatisfacción.

Según Herzberg, para conseguir que un profesor esté motivado en su trabajo, deberíamos centrarnos en los factores que inciden en el mismo trabajo, en lugar de hacerlo en factores de tipo externo. Se debería pues enriquecer su trabajo.

Actividad

Realizad un listado con los elementos que consideraréis que os motivan más en la actividad laboral y compartid con un compañero las ideas.

3.3. Trabajo en equipo y colaboración

¿Por qué las personas pasan tanto tiempo reuniéndose con otras personas? Las investigaciones demuestran que los directores escolares pasan una media del 50% de la jornada laboral en un tipo u otro de grupo. Los altos directivos incluso pueden llegar a pasar hasta el 80% de su tiempo (Handy, 1986).

En la actualidad existen varios mitos y estereotipos sobre grupos y comisiones. Pero, ¿qué es un grupo? Hablamos de grupos informales o formales, de reuniones *ad hoc*, de discusiones o reuniones cortas.

Nos vamos a referir a continuación a los objetivos de los grupos para llegar a entender el grupo como un factor para la eficiencia del centro. Al final, acabaremos con algunas conclusiones e implicaciones.

Objetivos organizativos que justifican el trabajo en equipo

- distribución del trabajo para reunir habilidades, actitudes, responsabilidades y para repartir entre todos las tareas,
- gestión y control del trabajo,
- resolución de problemas,
- procesamiento de la información,
- unión de ideas e informaciones,
- prueba y ratificación de decisiones,
- coordinación,
- incremento del compromiso y

Lectura complementaria

Serrat, A. (2004). *La motivación del profesorado*. UB Virtual (documento policopiado).

Lectura complementaria

Sobre el tiempo empleado en reuniones, podéis consultar:
C. Handy (1986). On the workings of groups. En T. Bush, R. Glaser et al. *Approaches to school management*. London: Harper & Row.

- resolución de conflictos y negociación.

Las reuniones sirven también a los objetivos individuales de las personas:

- comparten con los demás, satisfacen las necesidades de afiliación,
- definen mejor el rol y
- comparten y contribuyen a la resolución de las tareas.

Tipos de reuniones

Se entiende por reunión un conjunto de personas que coinciden en un lugar durante un tiempo (en general prefijado) para alcanzar un objetivo determinado. En función del objetivo fundamental que tengan, podemos distinguir cuatro tipos de reuniones:

- 1) Informativas: el propósito de la reunión es transmitir una información a las personas convocadas.
- 2) Formativas: se aprovecha la experiencia o la capacidad de los participantes para ampliar formación de todos ellos e intercambiar experiencias.
- 3) De toma de decisiones: en ellas se toman una o varias decisiones tras analizar un tema o situación.
- 4) Creativas: se generan ideas originales para ser aplicadas a situaciones diversas.

Los dominios afectivo y de productividad

En toda reunión están presentes dos dominios: el afectivo y el de productividad. Agotar los puntos del orden del día, tomar las decisiones necesarias, estudiar los problemas planteados o aprobar las cuentas del ejercicio anterior son ejemplos del dominio de productividad. Propiciar un buen clima, promover la confianza a manifestarse, potenciar el consenso sobre la decisión mayoritaria y estimular el buen humor son aspectos que pertenecen al dominio afectivo.

Para que un trabajo en grupo tenga calidad es necesario desarrollar profundamente ambos dominios. Así, podríamos indicar que un buen trabajo en equipo supone buenas dosis de:

- Eficacia, es decir, alcanzar los objetivos propuestos.
- Eficiencia o tener el mínimo coste (de todo tipo) posible.
- Elegancia, promoviendo un estilo exento de agresiones y que potencie el buen gusto y la cortesía en las relaciones.

Mientras la eficacia pertenece al campo de la productividad y la elegancia la circunscribimos al afectivo, la eficiencia es compartida por ambos.

Mantener el equilibrio entre eficacia, eficiencia y elegancia es una tarea del equipo directivo, que disminuye el énfasis en alguna de ellas en alguna ocasión para potenciar las otras dos, aunque tiene la meta de lograr un perfecto equilibrio a lo largo del curso (potenciando aquella que quedó algo mermada en otro momento). Entendemos que la flexibilidad, que es una de las cualidades más importantes de un directivo, es el factor que le permitirá dirigirse con astucia hacia ese equilibrio.

En toda reunión, y muy especialmente en las de toma de decisiones, es importante atender el ámbito afectivo y el de la productividad. En cualquier caso, es necesario agradecer siempre la participación de todos los componentes del equipo e involucrar a todas las personas en la puesta en práctica y en la evaluación de la decisión tomada.

A partir de aquí, resuelve el siguiente caso:

Hoy toca claustro a las doce

¿Reunión-coartada o reunión de toma de decisiones? Aquel martes de primeros de diciembre recibí un aviso oral por el que se me convocaba a una reunión, a las doce, en la sala de profesores. Pensé que debía ser un tema importante cuando no se podía esperar a la reunión ordinaria de todos los viernes. Los profesores que íbamos entrando en la sala no sabíamos para qué se nos convocaba y tuvimos que esperar hasta las doce y veinte a que llegaran los miembros del equipo directivo para saber de qué se trataba. Pedro, el director, nos lo explicó enseguida: las familias habían solicitado, en una reunión celebrada en fecha reciente, su deseo de asistir a la representación teatral de Navidad que se llevaría a cabo dos semanas después, ya que les hacía mucha ilusión.

La función que se organizaba consistía en cantar diversos villancicos y representar dos pequeñas obras de teatro relacionadas con temas navideños. La preparación de la fiesta se llevaba a cabo, de forma improvisada, por los tutores voluntariosos, que recibían la ayuda de dos representantes de la comisión de fiestas del centro. Después de la intervención del director, algunos de los asistentes manifestaron su opinión contraria a la propuesta argumentando que aquella fiesta no estaba pensada para representarla ante las familias, ya que no se había dispuesto de tiempo suficiente para ensayarla y que el único objetivo era pasar, todos juntos, un rato agradable. Además, se pretendía entretener a los más pequeños del centro que, como en años anteriores, se mostraban especialmente ilusionados. Pedro, monopolizando el uso de la palabra, tan sólo repetía a los presentes las grandes ventajas que tenía su propuesta. Introducía nuevos argumentos a su favor para acabar de convencer a los más reacios (se veía claramente que tenía muy bien preparado el tema).

Argumentaba que los padres no vendrían a fiscalizar la labor de los profesores y que, con muy poco que se les ofrecieran, ya se verían recompensados. Recordaba también a todos diversos comentarios de claustros precedentes en los que se solicitaba hacer un esfuerzo para mejorar la integración de los padres y madres del centro. Varios profesores propusieron que la invitación a las familias se pospusiese para la fiesta de fin de curso, así podría prepararse con más tiempo. El director, ante las expresiones de sorpresa y de irritación de los presentes, lanzó ásperos comentarios sobre las actitudes que él entendía muy poco receptivas hacia los padres y sentenció que estaba dispuesto a romper con esa inercia ahora que se le presentaba la ocasión.

Fuente: UB Virtual, 2003

Cuestiones para reflexionar:

- A vuestro juicio, ¿el director del centro manifiesta las capacidades adecuadas que deben caracterizar a un buen líder de grupo?

Lectura recomendada

Para conocer mejor la eficiencia del trabajo en equipo, leed el siguiente artículo:

C. Handy (1986). On the workings of groups. En T. Bush, R. Glaser et al. *Approaches to school management*. London: Harper & Row.

- ¿Se muestra un buen conocedor de las técnicas de dinámica de grupos? ¿Las aplica?
- ¿Cómo valoráis la atención que presta el director a la eficacia, a la eficiencia y a la elegancia en el transcurso de la reunión? ¿Cómo atiende a los dominios afectivo y de productividad?

3.4. Directores para la mejora educativa

Actividad

En el enlace <http://www.ncsl.org.uk/media-603-D7-effective-school-leadership-contributions-of-school-effectiveness-research.pdf> vais a encontrar un artículo en el que se presenta el tema. Leedlo y debatid con un compañero los principales aspectos institucionales, en los que los directores tienen un papel fundamental.

Conceptos clave

Innovación

Participación

Dirección

Trabajo en equipo

Cambio organizativo

Staff development

School improvement

School effectiveness

Bibliografía

- Aguirre Baztán, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Antúnez, S. (1993a). La dirección de sí mismo en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares. En J. Gairín y S. Antúnez. *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 595-616). Barcelona: PPU.
- Antúnez, S. (1993b). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Antúnez, S. (1995a). El uso del tiempo personal de los directivos escolares. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa* (pp. 413-422). Barcelona: Praxis.
- Antúnez, S. (1995c). El control del estrés. En J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa* (pp. 423-427). Barcelona: Praxis.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE.
- Antúnez, S. (1998). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 483-504). Barcelona: PPU.
- Antúnez, S. (2003). *Justificación de los procesos de dirección en los centros escolares*. UB virtual.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Avesson, M. (1993). *Cultural Perspectives in Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bates, R. J. (1987). Corporate Culture. Schooling and Educational Administrations. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 60-115.
- Bates, R. J. (1989). *The management of culture and knowledge*. Victoria: Deakin Univ. Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf.
- Blanchard, K. y Johnson, S. (1982) *The One-Minute Manager*. New York: Morrow.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar Botia, A. (1993). Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo. En J. M. Coronel Llamas, M. R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Ed.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 41-48). Sevilla: GID.
- Bolívar Botia, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1987). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco / London: Jossey-Bass Publishers.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row Ltd.
- Bush, T., Glatler, R., Goodey, J., y Riches, C. (Ed.). (1984). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row Ltd.
- Cantón, I. y Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.

- Day, C. y Harris, A. (2001). *Effective School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Escamilla Tristán, S. A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para el desempeño profesional*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Everard, B. y Morris, G. (1990). *Effective School Management*. Derby: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fink, E. y Resnick, L. (1999). *Developing Principals as Instructional Leaders*. Pittsburgh: University of Pittsburgh / High Performance Learning Communities Project / Learning Research and Development Center.
- Frost, P. J. (1995). *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- Fullan, M. (1993). *Changing forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. y Hargraves, A. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College / New York University Press.
- Gairín, J. et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-136). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B., y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2 (2), 94-108.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., y Thomas, C. (2005, julio). The New Instructional Leadership: Creating Data-Driven Instructional Systems in Schools. En *Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration*. Comunicación. Washington.
- Handy, C. (1986). On the workings of groups. En T. Bush y R. Glater et al. *Approaches to school management*. London: Harper & Row Ltd.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Hopkins, D. (2001). *Instructional leadership and school improvement*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Ion, G. (2008). *Cultura organizacionala universitara. O abordare etnografica*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti.
- King, R. (1968). The head teacher and his authority. En B. Allen (Ed.), *Headship in the 1970s*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lasway, L. (2002). Trends in School Leadership. *ERIC Digest*, 162. University of Oregon.
- MacNeil, N., Cavanagh, R., y Silcox, S. (2003). Beyond Instructional Leadership: Toward pedagogic leadership. En *2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education*. Comunicación. Auckland.
- Martínez Rodríguez, J. B. y Rivera García, E. (Dir.). (2000). *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: CIDE.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1).

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 1-10.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.

Murillo, F. J., Barrio, R., y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Reynolds, D. (2001). *Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Rojas, A. (2006). La cara oculta de la luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 25-38.

Spillane, J. (2005). Primary School Leadership Practice: How the Subject Matters. *School Leadership and Management*, 25 (4).

Stephen Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., y Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. Stanford: Stanford University / Stanford Educational Leadership Institute.

Supovitz, J. A. y Poglinco, S. M. (2001). *Instructional Leadership in a Standards-based Reform*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Taylor, W. (1965). Student culture and residence. *Universities Quarterly*, 19, 331-344.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1.

Vázquez, R. y Ángulo, F. (2006). La caja de Pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 91-104.

Waters, J. T., Marzano, R. J., y McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.

El centro educativo: contexto social, político y normativo. La gestión de centros

Àngel Domingo Villarreal

P08/72082/02453



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

Introducción	5
Objetivos	6
1. Las instituciones educativas en el contexto sociocultural y político	7
1.1. La escuela como producto histórico	7
1.2. La escuela como construcción social	9
1.3. La escuela como institución especializada	12
1.4. Las organizaciones educativas en el siglo XXI	13
2. Las organizaciones educativas en el marco normativo	17
2.1. El contexto europeo actual	17
2.1.1. Etapas de los sistemas educativos de la Europa occidental	17
2.1.2. Evolución de los sistemas educativos en España	18
2.1.3. Convergencia de los sistemas educativos de la Unión Europea	19
2.2. El derecho a la educación y su desarrollo legal	21
2.3. El ordenamiento político y la distribución de las competencias educativas	23
2.4. El desarrollo normativo de la educación y la estructura del sistema educativo	25
3. La autonomía de los centros educativos	32
3.1. Desconcentración, descentralización y autonomía	32
3.2. Centros, directivos y profesores autónomos	33
3.3. La gestión del currículo, la autonomía curricular y la atención a la diversidad	37
3.4. La planificación estratégica	43
Conceptos clave	49
Bibliografía	50

Introducción

El tercer módulo presenta la organización escolar en su contexto histórico, social, político y legal. Para completar este análisis de la escuela desde diferentes perspectivas, se presta una atención especial a los retos que los cambios sociales, y concretamente la sociedad de la información y del conocimiento, suponen para una organización que, como la escuela, trabaja básicamente con el conocimiento individual y colectivo.

En cuanto al marco legal y normativo, la finalidad no es presentar los desarrollos actuales, excepto como ejemplificaciones, sino exponer una serie de conceptos básicos de política y de legislación educativa que sirva para situar lo que en cada momento y en cada país se pueda encontrar. Así pues, el desarrollo del derecho a la educación, las competencias educativas de las administraciones públicas y algunos aspectos concretos de organización de centros y de currículo son los contenidos fundamentales de esta parte del módulo.

Finalmente, se tratan la descentralización y la autonomía y cómo éstas cuestiones afectan a los centros educativos, a su planificación estratégica y a los procesos de evaluación de centros y de rendición de cuentas.

Objetivos

1. Identificar las características de la escuela como producto histórico y social.
2. Analizar los principales retos de las organizaciones educativas en la sociedad de la información y del conocimiento.
3. Relacionar el desarrollo del derecho a la educación con las implicaciones organizativas en los centros docentes.
4. Explicar el marco normativo general de la organización de centros y del desarrollo de los currículos.
5. Analizar las consecuencias de los procesos de descentralización y de autonomía en los centros escolares desde diferentes perspectivas: la gestión del currículo, la planificación estratégica, la evaluación de centros y la rendición de cuentas.

Preguntas previas

1. ¿Creéis que la escuela debe ser una organización abierta al entorno? ¿Por qué?
2. ¿Qué cambios en la organización escolar creéis que supone la sociedad de la información y del conocimiento en la que nos encontramos inmersos?
3. ¿Pensáis que un mayor grado de autonomía de los centros docentes puede ayudar a mejorar los resultados educativos? Justificad vuestra respuesta.
4. Elaborad una lista de oportunidades y riesgos que puede suponer la autonomía de centros, entendida en el sentido más amplio posible.
5. Contrastad vuestras respuestas con las de los compañeros y compañeras, y profundizad en el debate si os parece útil e interesante o si así os lo propone el consultor.

1. Las instituciones educativas en el contexto sociocultural y político

1.1. La escuela como producto histórico

Como ya hemos comentado antes, la escuela (nombre genérico que identifica a todos los centros escolares) es la institución a la que la sociedad encarga la formación de los futuros ciudadanos, niños y chicos en periodo de aprendizaje y de crecimiento. Asimismo, la escuela del siglo XXI también tiene la misión de formar a las personas adultas en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde la perspectiva sistémica, la institución escolar forma parte del sistema educativo y éste se integra a su vez en el sistema socioeconómico y político. Así pues, no es posible explicar la escuela sin considerar su contexto social, cultural, económico y político.

Por otra parte, los sistemas son por definición dinámicos y cambiantes. Vistas las importantes connotaciones sociales y políticas que tiene la escuela, hay que considerar también que ésta es producto de la sociedad de su tiempo y que con la evolución de las sociedades la organización escolar también ha ido cambiando en el tiempo. Toda esta realidad queda enmarcada en un contexto concreto que se puede caracterizar por su **historicidad**.

La educación es, sin duda, una de las primeras y quizás la referencia más importante que se asocia con el concepto de escuela o, más concretamente, de centro educativo. Y es que, en esencia, la escuela nace y se desarrolla al amparo de las necesidades educativas.

Si en un principio la educación, entendida sobradamente como proceso de influencia sobre las personas al servicio de su desarrollo, era una tarea difusa que dependía en exclusiva del contexto, con el tiempo se convertiría también en una necesidad que se tenía que regular y organizar. Así, poco a poco, la relación simbiótica, no reglada, establecida entre el ser humano y el medio socio-natural en las sociedades primitivas resulta insuficiente a medida que se hace más compleja y aumenta el nivel de experiencias personales por transmitir. Así, nacen los procesos sistemáticos de intervención que buscan posibilitar por otros medios lo que el ambiente social y familiar ya no puede proporcionar.

Concepto de historicidad

En este sentido, la actuación de un sistema es el resultado de la interrelación de elementos formados históricamente a través de un tiempo determinado y que también han sido actuantes en un momento determinado.

La familia y las estructuras religiosas y rituales dejan poco a poco su función de educación sistemática en manos de otro órgano creado de forma específica para esta función: la **escuela**, cuya difusión y proceso quedan asumidos socialmente con el tiempo. Así, en un contexto histórico, se constituye una realidad educativa, el centro educativo, que está relacionada intensamente con otras realidades próximas al individuo y se encamina a posibilitar los procesos de intervención sistemática que garantizan la socialización y el desarrollo personal.

La historia de la escuela tiene su punto de partida en las primeras civilizaciones conocidas, especialmente en el mundo griego. No obstante, para nuestro propósito, los hechos más relevantes se tienen que situar a partir del siglo XIX.

Los sistemas educativos nacionales del siglo XIX

Nacen con las revoluciones liberales de los siglos XVIII y XIX. La Revolución Francesa de 1789 es el hito más importante en Europa.

Las nuevas naciones, que reconocen los derechos y las libertades de las personas, instauran sistemas de instrucción pública y una red de escuelas nacionales con la finalidad de formar a los nuevos ciudadanos y garantizar la cohesión de la nación.

La escuela que todavía conocemos hoy en día es en esencia heredera de la escuela nacional del siglo XIX.

La escuela en la primera mitad del siglo XX

Con la extensión del derecho a la educación, que veremos más adelante, los estados desarrollan y consolidan sus sistemas educativos nacionales. Aunque en muchos países la escuela primaria todavía no es universal, la construcción de escuelas, la formación de los maestros y el control del funcionamiento de los centros es una preocupación generalizada.

En algunos países, la presencia de la escuela de iniciativa privada, básicamente religiosa, se ha mantenido a pesar de las convulsiones del siglo XX y es muy importante, con lo que esto puede suponer, en algunos casos, de desigualdad y división social. Pero el pequeño margen de libertad de creación de centros que existe en algunos países y en determinados periodos es lo que también permite el nacimiento de escuelas innovadoras y comprometidas con ideales de progreso o de reforma pedagógica.

Paralelamente a la extensión de la escuela primaria, se extiende y se consolida una educación secundaria, reservada todavía a las elites que ostentan el poder económico y político.

La escuela en Europa tras la Segunda Guerra Mundial

Tras el cataclismo de la segunda Gran Guerra, el modelo del estado del bienestar, incipiente durante la primera mitad del siglo XIX, se generaliza en Occidente, con la excepción de algunos países como España por motivos de sobra conocidos.

La educación básica se considera un derecho social que el estado tiene la obligación de asegurar a todo el mundo, a la vez que pasa a ser un factor básico para la cohesión social y para el progreso de las personas y de los países.

La universalización de la educación primaria, en primer lugar, y la generalización de la educación secundaria en segundo lugar suponen un salto cualitativo y, sobre todo, cuantitativo importantísimo. A pesar de las etapas posteriores de crisis económica o de cambio en la dirección de las políticas educativas, se puede decir que esta oleada llega hasta la actualidad, con la extensión de la escuela comprensiva y el incremento de la edad de escolarización obligatoria en la mayoría de países.

Huelga decir que todos estos factores tienen una incidencia importante en las organizaciones educativas tal como las conocemos hoy en día.

1.2. La escuela como construcción social

El análisis de la escuela hay que tratarlo desde una perspectiva global que no olvide que existen otras realidades que también ejercen procesos sistemáticos de intervención (por ejemplo, la familia) ni la incidencia que puedan tener factores contextuales más amplios (por ejemplo, el medio social, la economía, la cultura).

Las funciones que el sistema educativo tiene que cumplir hacen referencia esencialmente a la **transmisión de cultura** y a la **adaptación social**. De manera específica, Parsons señala dos funciones básicas:

- la socialización y
- la selección;

además de considerar dos componentes sociales bien definidos:

- el compromiso con los valores comunes de la sociedad y
- el cumplimiento de un papel especializado.

Sin embargo, no son las únicas perspectivas. Así, hay quien denuncia el sistema escolar como sistema de adoctrinamiento y otros que lo ven como un sistema de control.

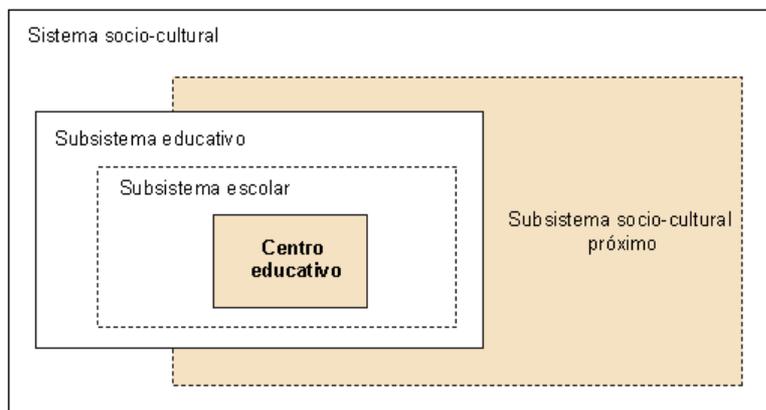


Figura 1. El centro escolar como sistema

Ya hemos hablado en el módulo 1 de la perspectiva sistémica de las organizaciones. Con respecto al **sistema educativo**, éste queda definido como un subsistema del sistema sociocultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que permiten a una determinada población formarse y socializarse.

A su vez, la red organizada de unidades y servicios destinados a dar educación forma el **sistema escolar**. Su actuación queda delimitada perfectamente por medio del proceso de escolarización y se puede identificar el sistema escolar con la parte formal del sistema educativo.

Las relaciones del **sistema-centro educativo** con el sistema escolar son estrechas y normalmente quedan definidas mediante los procesos legislativos y su desarrollo normativo. El estado, como estructura de la cual se dota una sociedad para la consecución de sus fines, actúa en el ámbito educativo fundamentalmente a través del sistema escolar y por medio de disposiciones normativas de cumplimiento obligado. Desde esta perspectiva se establece una relación de dependencia inversa entre los procesos de normativa (leyes, decretos, reglamentos, etc.) y autonomía existentes.

Lectura recomendada

Sobre las funciones y los componentes sociales del sistema educativo, ved:

A. Colom (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas* (p. 129). Barcelona: Oikos-Tau.

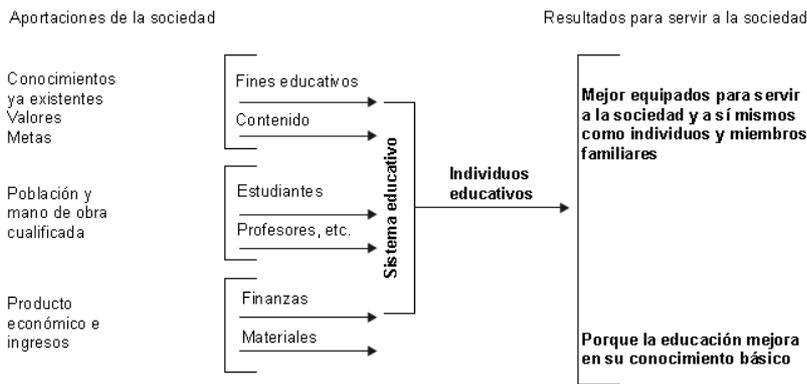


Figura 2. Relaciones entre sistema educativo y sistema social

El subsistema sociocultural próximo toma una importancia primordial en una sociedad donde los elementos están cada vez más interconectados y en la que la escuela se tiene que considerar como un sistema abierto.

Escuela, sistema escolar y contexto próximo tienen que mantener un equilibrio dinámico que permita que haya canales de información abiertos y operativos. Si la escuela se aproxima e, incluso, se identifica con el contexto, se puede correr el peligro de perder de vista los objetivos y las políticas del sistema educativo-escolar y con eso la atención a necesidades más generales que las estrictamente locales. Si, por el contrario, la escuela se aproxima y se identifica con el sistema educativo, su funcionalidad, para los discentes, se puede perder o, cuando menos, puede disminuir su excelencia.

Elementos del subsistema sociocultural próximo

Las familias, las instituciones y organizaciones locales, los demás agentes educativos y sociales del entorno próximo y, al fin y al cabo, toda la comunidad forman parte de este subsistema sociocultural próximo.

Actividad

Leed los dos artículos que se adjuntan debajo sobre los proyectos educativos de ciudad, que muchos municipios españoles han impulsado en los últimos años.

- "Ciudad educadora" de Joan M. del Pozo
- "Educación, barrio y territorio" de Araceli Vilarrasa

Elaborad una presentación con un máximo de cinco diapositivas que os sirva para explicar los elementos básicos de un plan educativo de ciudad.

En un mundo cambiante, donde la información y el conocimiento se sitúan en el centro de los procesos sociales, culturales y económicos, la relación de los centros con su contexto, próximo y lejano, es fundamental para entender los retos de las organizaciones educativas en el siglo XXI.

Muchas veces el sistema educativo evoluciona más lentamente que el social y mantiene anacronismos difíciles de justificar. Ésta es, a nuestro entender, una de las causas de la percepción de crisis que se vive en la actualidad en la escuela, no sólo en nuestro país, sino en todo el ámbito europeo y occidental.

1.3. La escuela como institución especializada

Escuela es el término con el que nos referimos a los centros educativos que imparten educación formal o reglada (ved módulo 1). A veces también se hace la distinción entre la **educación asistemática** y la **sistemática**, entendida ésta como un proceso de intervención intencional. Para que ésta última se desarrolle, hay que delimitar los objetivos, adecuar los medios y estructurar su desarrollo y mejora; en definitiva, hay que organizarla.

Al amparo de la sistematización, la educación se especializa y se concentra en personas específicas que utilizan, a su vez, marcos específicos de actuación.

Las finalidades específicas de la educación reglada vienen marcadas por el encargo que la sociedad realiza a la escuela por medio de los representantes democráticos del pueblo y que se concreta en las leyes educativas. Por su parte, el gobierno y las administraciones educativas despliegan estas leyes y regulan el sistema educativo, concretando los objetivos y los contenidos, los recursos humanos y materiales, los requisitos de los centros, las condiciones para la obtención de los títulos oficiales, etc.

Así, se desarrolla y se despliega un ámbito especializado, el de la educación escolar, y un conjunto de teorías y prácticas, concepciones, metodologías y técnicas que le son propias.

Los recursos humanos pueden ser diversos según las funciones que se les atribuya. Pero no puede existir la escuela sin la figura fundamental del **docente** (maestro o profesor) junto a la del **discente**, el alumno, que son dos de los vértices del triángulo educativo (el tercero es el **currículo**).

La especialización del proceso de enseñanza, siempre cambiante en paralelo a los cambios sociales, implica también una redefinición del perfil profesional del profesorado y de su formación, inicial y continúa, otro de los grandes retos de nuestro siglo.

Actividad

El artículo 91 de la LOE establece las funciones del profesorado.

Después de su lectura, completad la lista con alguna de las funciones que vosotros creéis que corresponden al profesorado de la escuela del siglo XXI.

Contrastad vuestras propuestas con las de vuestros compañeros y compañeras.

1.4. Las organizaciones educativas en el siglo XXI

La institución escolar se encuentra afectada, tanto en sus aspectos organizativos como en los curriculares, por cambios y transformaciones debidos a la evolución de la sociedad de la información y del conocimiento (paradigma sociotécnico o informacionalismo, Castells, 2003).

El ordenador personal, aparecido en los inicios de los años ochenta, se fue incorporando lentamente a la escuela, primero como una herramienta de gestión para el profesorado y para el centro y, posteriormente, como objeto de aprendizaje desde la perspectiva de su uso, en un ámbito preferentemente tecnológico. De manera lenta, pero natural, el ordenador y las herramientas informáticas que surgen en su periferia pasaron a ser recursos didácticos, junto a otras innovaciones tecnológicas, especialmente la televisión y el vídeo. Sin embargo, cuando esto empieza a generalizarse en las escuelas, con el paso de década, pocas personas imaginaban los cambios que las nuevas tecnologías llegarían a generar, en muy pocos años, tanto en la organización y la gestión de los centros, y del sistema educativo, como, de manera mucho más significativa a nuestro entender, en la educación de todas las personas y, consecuentemente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas e institutos.

Posiblemente, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), y especialmente de Internet, ha sido el cambio más significativo que se ha producido en los últimos años en relación con la didáctica. La consideración desde la didáctica clásica de las TIC y de Internet como recursos didácticos, que se utilizan en función de unos objetivos y con unas opciones metodológicas determinadas, es excesivamente simple. Las nuevas tecnologías, básicamente las tecnologías electrónicas de la información y de la comunicación, sobre todo la red de intercomunicación global que es Internet, suponen un cambio a escala global en todos los ámbitos (social, económico, laboral, político, educativo, etc.). Hay quien habla de una nueva etapa en las estructuras y relaciones sociales: de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. En este contexto, la escuela, como no podría ser de otra manera por su relevancia como agente social básico, se ve sacudida en sus finalidades, en las formas tradicionales de hacer y en el propio papel de la escuela en el nuevo marco social.

La introducción de las tecnologías de la información de la comunicación y de Internet en el marco escolar induce a cambios y transformaciones, y, al mismo tiempo, las personas que conforman la institución, los profesores usuarios potenciales de la nuevas tecnologías, reaccionan ante esto como la mayoría de los ciudadanos: adaptando su uso a las necesidades sentidas y percibidas (Castells, 1996-2000, Castells, Tubella et al., 2003). Por lo tanto, las TIC e Internet se utilizan en la escuela cuando se piensa o se intuye que su uso mejora los resultados, resuelve problemas o mejora los procesos educativos u organizativos.

Lectura recomendada

Sobre las implicaciones de la sociedad de la información en el mundo educativo, os recomendamos que leáis los capítulos 9 y 10 del siguiente libro:

J. Majó y P. Marqués (2002). *La revolució educativa en la era d'Internet*. Barcelona: Cisspraxis.

Las escuelas y los profesores predispuestos a la innovación encuentran en las TIC y en Internet tecnologías que potencian, multiplican y diversifican las innovaciones educativas, les ayudan a resolver mejor los problemas, a obtener mejores resultados o, simplemente, a hacer mejor lo que ya hacían (Peters, 2000). Por este motivo, gran parte de las innovaciones educativas incorporan el uso de las TIC o de Internet o son directamente innovaciones basadas en ellas, aunque no por ello se debe deducir que cualquier uso de las TIC o de Internet sea una verdadera innovación. Esta relación directa entre TIC, Internet e innovación permite decir también, en sentido inverso a la afirmación anterior, que el poco uso de estas tecnologías en nuestros centros educativos se debe al hecho de que las prácticas educativas de muchos centros y profesores, poco o nada innovadores, no las necesitan para nada, o al menos así se percibe (Gros, 2000; Majó y Marqués, 2002; Mominó, Sigalés y Meneses, 2008; OECD, 2006).

Caso: Las motivaciones del profesorado para utilizar las TIC

En un estudio de casos (Domingo, 2004) sobre las relaciones entre el uso de las TIC y de Internet y la innovación educativa, cuando a algunos profesores y profesoras se les preguntó por cuáles eran sus motivaciones y qué recompensas encontraban en la utilización de las TIC realizaron las siguientes manifestaciones:

"El aprendizaje de los niños, su motivación, que estén más animados y contentos, presentar actividades diferentes, divertidas. La satisfacción personal, experimentar cosas nuevas.

Tengo interés por el trabajo. Quiero hacer las cosas lo mejor que sepa. Debo estar actualizándome y mejorar mi trabajo respecto a los niños. Siempre lo he hecho.

Que me hace disfrutar, a mí y a los niños, que aprenden, que es estimulante. No me importa perder más horas.

Inconformismo, siempre querría más. Amo la escuela como si fuese mi casa. Me gustaría los mejores resultados para la escuela: un reconocimiento para la escuela (que también es para mí, por mi contribución), proyección externa. Convencimiento en las propias decisiones y criterios.

Por conocimiento, porque el mundo se está llenando de esto, para no ser analfabetos en este tema. Aunque nos cuesta, sobre todo si no lo practicas. También lo hago por mis niños, aunque ellos se manejan mejor que yo.

Ver que los alumnos tiran adelante y la satisfacción ante el trabajo bien hecho. Por parte de la administración, de los padres... no recibes nada. Te da la impresión de que estás solo ante el peligro.

Espero recibir de los niños su entusiasmo. Eso es una satisfacción, por las cosas innovadoras que les gustan. Todo lo enfoco de cara a los niños. Yo también aprendo cosas nuevas.

Ver los resultados de mis alumnos, los trabajos que son capaces de hacer. Si no hay buenos resultados en los niños, no serviría de nada. Satisfacción de hacer un trabajo necesario y bien hecho. Que los padres y el equipo directivo estén contentos con mi trabajo, que éste sea valorado positivamente.

Cosas que van directamente a los niños, que mi trabajo ha significado alguna cosa para ellos. Con eso ya tengo suficiente. Yo no haría un proyecto que sólo quede escrito y que no sirva para nada.

Satisfacción de ver un trabajo bien hecho. Ver que llegas donde no habías pensado, la sorpresa. La implicación de los niños, que tengan más interés, también los padres.

Ninguna gratificación material, reconocimiento, sí... Querría los mejores resultados para la escuela, un reconocimiento para ésta (que también es para mí, por mi con-

tribución), proyección externa. Y satisfacción personal por el trabajo realizado, por haber hecho más de lo que toca".

A partir de estos testimonios, ¿qué propuestas haríais para potenciar el uso de las TIC entre el profesorado de un centro? Elaborad una lista con 4 ó 5 propuestas concretas.

Las TIC son un factor fundamental a la hora de producir cambios en las metodologías y en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y mejorar la consecución de nuevos conocimientos y competencias por parte del alumnado. Pero el análisis de la realidad escolar debe adoptar enfoques sistémicos y holísticos si no quiere olvidar ningún elemento relevante. Por ello, una buena organización y la adaptabilidad de la escuela a su entorno son condiciones necesarias, quizá no suficientes, para la mejora de las prácticas educativas, con o sin TIC.

Los profesores y las profesoras tienen asumido que la penetración de las TIC y de Internet en la sociedad es imparable y que la escuela debe incorporarlas (Domingo, 2004). Pero la innovación tecnológica avanza lentamente, a remolque de la sociedad. La mayoría de los profesores no las perciben todavía como necesarias, no ven claros sus beneficios en la práctica educativa y pesan más los inconvenientes y las resistencias, especialmente entre los de más edad. Todo puede llegar a suponer un riesgo de fractura entre escuela-profesores y sociedad-alumnos.

Datos empíricos muestran que en los últimos años han proliferado las experiencias y los proyectos sobre el uso de las TIC, y concretamente de Internet en las escuelas de la mayoría de los países. Paralelamente, se han incrementado enormemente también los recursos tecnológicos a disposición de escuelas y de profesores hasta el punto de poder decir que actualmente éste no es un factor limitante para su uso como medio de enseñanza y de aprendizaje.

En paralelo, también se han incrementado enormemente los recursos tecnológicos a disposición de las escuelas y de los profesores hasta el punto de poder decir que actualmente éste no es un factor que limite su uso como medio de enseñanza y de aprendizaje.

A pesar de todo, algunos estudios indican que Internet, y las TIC en general, son todavía un recurso infrautilizado por parte de los profesores con sus alumnos y que los profesores y los centros que más utilizan Internet son aquellos más abiertos, flexibles y participativos.

Aunque la introducción de las TIC y de Internet en la práctica educativa es todavía incipiente, la dimensión educativa y la dimensión tecnológica parecen convergir, de forma que la innovación tecnológica impulsa el cambio educativo y, al mismo tiempo, la mayoría de las innovaciones educativas presentan componentes tecnológicos más o menos importantes.

Lectura recomendada

J. Mominó, C. Sigalés, y J. Meneses (2008). *L'escola a la societat xarxa. Internet a l'educació Primària i Secundària*. Barcelona: Ariel.

La nueva educación

Ferran Ruiz, en su libro *La nueva educación* (Madrid: LID, Editorial Empresarial, 2007), premio Fundación Everis 2006, analiza la situación actual del sistema educativo en la sociedad del conocimiento desde una perspectiva crítica y presenta propuestas de acción para el cambio. Leed el último capítulo ("Las cuatro transformaciones del sistema educativo") y reflexionad sobre las implicaciones que tiene el uso de las TAC en la organización de los centros y de las aulas.

2. Las organizaciones educativas en el marco normativo

2.1. El contexto europeo actual

La extensión de la educación básica a todos los ciudadanos es una conquista histórica de las sociedades modernas que tiene su máxima expresión en el artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos, aprobada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta declaración compromete e implica en su desarrollo a todos los estados miembros.

Artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos

26.1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional tendrá que ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

26.2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

26.3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que deberá darse a sus hijos.

(Aprobada el 10/12/1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas).

El modelo del estado del bienestar, desarrollado especialmente en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, reconoce la educación como uno de los derechos básicos de las personas y obliga al estado a prestar el servicio educativo a todo el mundo.

2.1.1. Etapas de los sistemas educativos de la Europa occidental

Durante la segunda mitad del siglo XX, los sistemas educativos de la Europa occidental, con la excepción de estados no democráticos como España y Portugal, pasan por diferentes etapas que, con algunas diferencias temporales, son similares en todos ellos. Los rasgos principales de estas etapas son los siguientes (Pedró, 1999):

Reconstrucción de los sistemas educativos (1945-1960)

- Expansión del estado del bienestar
- Universalización de la escuela primaria
- Esfuerzo importante por el incremento de plazas escolares, de nuevas construcciones escolares y de ampliación de las plantillas docentes.

Lectura complementaria

Para conocer las etapas de los sistemas educativos podéis consultar:

Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Democratización de la enseñanza secundaria (1960-1970)

- Extensión progresiva de la universalización de la enseñanza primaria y secundaria
- Crisis mundial de la educación(incremento de la demanda y de la exigencia de calidad).
- Énfasis en la igualdad de oportunidades(impulso a la escuela comprensiva).

Recesión económica (segunda mitad de los años setenta)

- Freno a la expansión de los sistemas educativos
- Ajuste a las necesidades económicas y priorización de la formación profesional
- Énfasis en la efectividad escolar: en métodos (innovación), en organización (autonomía y descentralización), en uso de los recursos (rendición de cuentas).

Redefinición de las reglas de prestación del servicio público de la educación (década de los ochenta)

- Conversión del servicio público de la educación en un libre mercado social de la educación autorregulado
- Desestatalización de la educación
- Expansión de los modelos anglosajones.

Las constituciones de los diferentes países van desarrollando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX el derecho a la educación con diferentes grados y matices.

2.1.2. Evolución de los sistemas educativos en España

En España, las circunstancias políticas y económicas comportan un importante retraso en este desarrollo. La Ley general de educación de 1970 (LGE) establece la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica común, concebida como un servicio público que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar.

Pero hasta la Constitución española de 1978, ya en la etapa democrática, no se consagrará el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales.

Las tendencias de los años ochenta se prolongan hasta finales del siglo XX. Los cambios sociales y tecnológicos, la globalización y la nueva economía llevan a un marco común que afecta en mayor o menor medida a todos los países.

De manera muy esquemática, algunas de las tendencias o problemáticas comunes a los sistemas educativos de la Unión Europea son las que se distinguen a continuación.

2.1.3. Convergencia de los sistemas educativos de la Unión Europea

Universalización de la enseñanza en todas sus etapas

Una vez alcanzada la generalización de la educación primaria y de la primera etapa de la educación secundaria, que se hace obligatoria en todas partes, se pone el énfasis en las enseñanzas postobligatorias, tanto en el bachillerato como en la formación profesional y en otras enseñanzas más especializadas. Una vez más, la expansión de la oferta y de la demanda en educación plantea presiones de incremento de plazas, de centros y de profesorado, paralelamente a una exigencia de mayor calidad, eficacia y eficiencia, difíciles de cumplir, especialmente en momentos de crisis económica.

Comprensividad, equidad e igualdad de oportunidades

La extensión de la educación básica y obligatoria, así como el alargamiento de la edad del alumnado que la cursa, también han supuesto en general la prolongación de un tronco común de contenidos y de objetivos de aprendizaje que afectan a todo el alumnado; es lo que se denomina escuela comprensiva. Al mismo tiempo, sin embargo, las necesidades reales de una parte del alumnado y el énfasis en la personalización y la atención a la diversidad implican que sea difícil el equilibrio entre comprensividad y diversificación curricular. En general, se ha constatado que es casi imposible el 100% de comprensividad y, en consecuencia, se ensayan diferentes medidas de diversificación: optatividad, agrupamientos homogéneos en determinadas materias, itinerarios diferenciados, etc. En general, no obstante, se está de acuerdo en que estas vías diversificadas no se pueden convertir en vías selectivas, y que se debe seguir garantizando la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el mundo.

La formación profesional dentro del currículo

Así como existe una preocupación y un acuerdo generalizados en que se debe mejorar la formación profesional en todos los niveles, puesto que se trata de un factor esencial para la economía y la competitividad de los países, existen diferentes tendencias sobre cuál es el mejor momento para introducirla en los currículos. En general, en los currículos de la educación secundaria obligatoria, que cursan todos los alumnos, se han introducido elementos del mundo del trabajo y de una formación profesional incipiente que forman parte del bagaje de aprendizajes de todo ciudadano. Paralelamente, en ocasiones se pide que aquellos alumnos que muestran más dificultades y rechazo al entor-

no académico puedan empezar su formación profesional antes, con el consiguiente riesgo de segregación temprana o de desigualdad hacia otros alumnos, tal y como se ha comentado antes.

Cambios y adaptaciones del currículo a las finalidades del sistema y a las necesidades de la sociedad

Ya se ha comentado cómo los cambios sociales inciden en la educación y, consiguientemente, en el currículo. Sin embargo, en la sociedad de la información y del conocimiento, los requisitos sobre el currículo de la educación básica son aún más cambiantes, variados y volubles. Desde el reconocimiento de que ya no es la escuela la única fuente de transmisión de conocimientos y de cultura, se hace difícil especificar cuáles deben ser los elementos fundamentales del currículo. La división del conocimiento en disciplinas, materias e, incluso, en áreas que responde a la epistemología tradicional del conocimiento humano no responde ya a las nuevas estructuras del conocimiento y a cómo éste se aprende y se aplica y, por lo tanto, también a cómo se debería enseñar. Aun así, las resistencias a romper esta estructura son todavía muy fuertes, pero las tendencias apuntan a que el eje vertebrador de los currículos del siglo XXI serán las competencias básicas transversales y las centradas en convivir y habitar el mundo.

Actividad. Las competencias básicas

Se entiende por competencia la capacidad de utilizar los conocimientos y las habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

En la segunda parte del módulo 1 se propone una actividad sobre el currículo y las competencias básicas. Como complemento de ésta, podéis consultar las "Competencias clave para el aprendizaje permanente" de la Unión Europea:

1. Elaborad un cuadro con las ocho competencias clave.
2. Vinculad cada una de las competencias clave con una o más de las competencias básicas del currículo de la educación secundaria obligatoria de Cataluña.
3. Elaborad un texto de reflexión de un máximo de 20 líneas sobre el impacto de las competencias clave en la organización de los centros docentes.

Cambios en los modelos de gobierno de los centros docentes

La crisis del estado de bienestar, junto con una exigencia creciente sobre la obtención de resultados por parte de las escuelas y las tendencias neoliberales que desde los años ochenta se han extendido de los países anglosajones al resto del mundo occidental, han puesto en cuestión las redes de centros, los modelos de titularidad y de gobierno de los centros, la redefinición del servicio público de educación. Por una parte, con importantes diferencias entre países por el diferente peso de la escuela privada, se dan tendencias a incluir en una misma red centros público y privados subvencionados con fondo públicos, con todas

las dificultades políticas y económicas que eso supone. Por otra, en el caso de los centros públicos, la tendencia generalizada es otorgar más autonomía a los centros y capacidad de gestión a los directores, modificando el modelo de dirección para hacerlo posible en los países en los que el grado de autonomía es aún pequeño. En paralelo, y con diferencias según la estructura política de cada país, se producen también procesos de descentralización administrativa y delegación de competencias.

Objetivos de Lisboa 2010

En el año 2003, la Unión Europea se marcó cinco hitos educativos que se debían alcanzar antes del año 2010:

- Reducir al 10% el abandono escolar antes de los 18 años.
- Bajar al 15,5% el porcentaje de adolescentes con bajo nivel de lectura.
- Llegar al 85% de jóvenes con estudios de segundo ciclo de secundaria.
- Un millón de graduados al año en carreras de ciencias.
- Un 12,5% de adultos en programas de educación continua.

Actualmente, todos los países europeos están en proceso de revisar sus políticas educativas con el fin de aproximarse a estos objetivos.

2.2. El derecho a la educación y su desarrollo legal

Como ejemplo de desarrollo tomaremos el caso del Estado español. La Constitución española (CE) fue aprobada por referéndum el 6 de diciembre de 1978. A partir de esa fecha y hasta el día de hoy, todo el marco legislativo del sistema educativo español y catalán es un desarrollo del artículo 27 de la Constitución.

Web recomendada

Eurydice es la red de información sobre educación en Europa. En esta dirección encontraréis bases de datos y estudios sobre los sistemas educativos de los países europeos:
<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/>

Artículo 27 de la Constitución española

1. Todo el mundo tiene derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y a las libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con la participación colectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y en la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en la forma que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes a que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en la forma que la ley establezca.

El artículo 27, dedicado al derecho a la educación, forma parte de la sección primera ("Derechos fundamentales y libertades públicas"), incluida en el capítulo primero ("Derechos y libertades") del título I de la CE que corresponde a los "Derechos y deberes fundamentales". Aparte de la importancia de considerarlo como un derecho fundamental, este hecho implica que su desarrollo tiene que hacerse por leyes orgánicas (a. 81 CE).

El artículo 27 forma parte de la sección dedicada a los derechos fundamentales y las libertades públicas, incluida en el título I de la Constitución, que corresponde a los "Derechos y deberes fundamentales". Aparte de la significación de considerar el derecho a la educación como un derecho fundamental, este hecho implica que su desarrollo debe realizarse por leyes orgánicas (a. 81 CE). Las leyes orgánicas (LO) sólo se pueden aprobar, modificar o derogar por mayoría absoluta del Congreso de los Diputados.

Algunos de los principios constitucionales del artículo 27 pueden parecer difíciles de conciliar entre ellos, pero precisamente una ley de rango tan elevado como una constitución tiene que recoger los derechos y las libertades expresados de la forma más amplia posible, que el posterior despliegue legislativo y reglamentario acabará interpretando y precisando.

La **LODE** (LO 8/1985, reguladora del derecho a la educación), elaborada y aprobada en la primera etapa de gobierno del PSOE supuso un hito fundamental para el desarrollo del sistema educativo español y todavía hoy día esta base de buena parte de los elementos de éste.

Les leyes orgánicas

Se trata de leyes que sólo se pueden aprobar, modificar o derogar por mayoría absoluta del Congreso.

La LODE configura la red mixta educativa, pública y privada, mediante el régimen de conciertos, que garantiza la gratuidad de la enseñanza obligatoria y extiende el derecho a la educación. También desarrolla los principios constitucionales de participación en la programación de la enseñanza y en el gobierno de los centros (consejos escolares).

Durante los años siguientes se generaliza y se consolida el sistema educativo que es todavía fruto de la legislación franquista, en paralelo al despliegue de la LODE, pero las limitaciones del sistema y la necesidad de adaptarlo a los nuevos requisitos sociales y pedagógicos hacen que a mediados de los ochenta se empiece a gestar una nueva estructura educativa que finalmente establecerá la LOGSE (LO 1/1990, de ordenación general del sistema educativo).

La LOGSE definió una nueva estructura del sistema educativo en el Estado español al establecer los diferentes niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades educativas que lo integran.

Esta estructura ha sido sustituida por la que estableció la LOE (LO 2/2006, de Educación) y que en buena parte es muy parecida.

El despliegue normativo de la LOE determina un nuevo marco legislativo que será el vigente en los años posteriores a su aprobación, en tanto que no se promulguen nuevas leyes educativas.

2.3. El ordenamiento político y la distribución de las competencias educativas

Los sistemas educativos se configuran de acuerdo con la estructura política del estado en el que se desarrollan. Así, encontramos países con un sistema unificado y con pocas diferencias regionales, como es el caso de Francia, y otros estados, como Alemania, en el que las regiones autónomas (los *länder*) tienen competencias para configurar en gran parte su propio sistema. Obviamente, este aspecto tiene consecuencias importantes en la organización de los centros.

A continuación, analizaremos el caso español. España es un estado configurado por comunidades autónomas que tienen transferidas una gran parte de las competencias educativas, aunque es el Estado quien fija las condiciones mínimas de la educación en España.

La Constitución española de 1978 establece en su título preliminar el "derecho a la autonomía de las nacionalidades y de las regiones" (art. 2 CE) y consagra el ordenamiento jurídico de lo que se conoce como Estado de las autonomías.

Más adelante desarrolla las condiciones de los estatutos de autonomía, norma institucional básica de cada comunidad autónoma y la atribución de competencias del Estado y de las CCAA (a. 148 y 149, CE).

El Estado se reserva como competencias exclusivas la "regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales" y la "regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 (...)". Además, la LODE especifica también que corresponde al Estado el ordenamiento general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la alta inspección. Este marco general determina en gran medida qué competencias educativas pueden ejercer las CCAA. En resumen:

- El desarrollo del derecho a la educación, y en concreto de los diez puntos del artículo 27 de la CE, está reservado al Estado y se tiene que llevar a cabo mediante leyes orgánicas.
- El Estado español también se reserva las condiciones de obtención de títulos académicos y profesionales, lo que implica, entre otras cosas, la ordenación general del sistema educativo y la fijación de las enseñanzas mínimas.
- Las CCAA pueden especificar en sus estatutos de autonomía qué competencias asumen, sin invadir las competencias estatales.
- Las CCAA pueden legislar sobre materias de sus competencias y pueden desarrollar normas y reglamentos a partir de la legislación estatal básica.
- Cuando una materia o un asunto no se encuentra regulado en la normativa autonómica, prevalece la normativa estatal.

La norma básica en la terminología jurídica

En la terminología jurídica se habla de norma básica cuando un precepto contenido en una ley, o en una normativa de rango inferior, es de obligado cumplimiento en todo el Estado. Por otra parte, a veces la misma redacción de los artículos dice cuándo tienen que ser desarrollados por el Gobierno del Estado como norma básica o cuando pueden ser desplegados directamente por las CCAA. Más adelante veremos el caso de las enseñanzas mínimas del currículo.

Para completar esta exposición, puede ser útil una explicación sintética de los tipos y la **jerarquía de las fuentes normativas**:

- 1) Constitución (e interpretaciones del Tribunal Constitucional).
- 2) Leyes y normas con rango de ley: elaboradas y aprobadas normalmente por el poder legislativo (Parlamento del Estado y parlamentos autonómicos).
- 3) Normas con rango inferior a la ley: reglamentos elaborados y aprobados por la Administración central, las administraciones autonómicas u otras administraciones.
 - Reales decretos del gobierno central o decretos del gobierno autónomo.
 - Órdenes ministeriales u órdenes de las consejerías.
 - Resoluciones, instrucciones o circulares.

Actualmente, a finales de la primera década del siglo XXI, muchas CCAA del Estado español están en proceso de discusión y aprobación de sus propias leyes de educación autonómicas, en aplicación de las competencias que recogen los respectivos estatutos. Así pues, el marco legislativo de la educación en España puede resultar más rico y variado en los próximos años.

2.4. El desarrollo normativo de la educación y la estructura del sistema educativo

La estructura básica del sistema educativo español hasta los años noventa estuvo determinada por la franquista Ley General de Educación de 1970. Después de 20 años, la LOGSE recopiló los importantes cambios sociales y educativos que se habían producido e implantó una nueva estructura de la educación no universitaria en el Estado español. La LOE (LO 2/2006, de Educación) mantiene básicamente la estructura del sistema establecida por la LOGSE. Algunos de los rasgos fundamentales del sistema que fueron novedad en su momento y que aún están vigentes son los siguientes:

- La etapa de educación infantil (0-6 años), con plena consideración educativa.
- La prolongación de la edad de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, en un tramo dividido en dos etapas: la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (ESO).
- La instauración de una nueva etapa de 12 a 16 años (ESO), caracterizada por su comprensividad.
- Un nuevo bachillerato más diversificado y no dirigido únicamente a los estudios universitarios.

- Una formación profesional (ciclos formativos) más flexible, más especializada y más cualificada.

En cuanto a las enseñanzas y al currículo de las etapas obligatorias y de la educación infantil, algunos de los cambios o novedades introducidos por la LOE son los siguientes:

- Organización de las enseñanzas:
 - Clasificación: etapas, ciclos, grados, cursos y niveles.
 - Enseñanzas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas de deportes, educación de personas adultas, enseñanza universitaria.
 - Aprendizaje a lo largo de la vida. Objetivo para toda la población: formación secundaria postobligatoria o equivalente.
- Currículo:
 - Definición: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.
 - Enseñanzas mínimas: definidas por el Gobierno del Estado (55% en las CCAA con lengua cooficial), establecidas por las AAEE y desarrolladas y concretadas por los centros docentes en uso de su autonomía.
- Educación infantil:
 - Carácter educativo y voluntario.
 - Gratuidad del segundo ciclo.
- Educación primaria:
 - Área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos (en un curso del tercer ciclo).
 - Segunda lengua extranjera (tercer ciclo).
 - Transversalidad de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores.
 - Dedicación diaria al hábito de la lectura.
 - Informe individual de final de etapa.
 - Evaluación del diagnóstico de las competencias básicas al final del segundo ciclo.
- Educación secundaria obligatoria:
 - Organización por materias (no por áreas).
 - Tronco común con alguna optatividad (superior a cuarto, con posibilidad de itinerarios).
 - Materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos (un curso).
 - Programas de diversificación curricular a partir de tercero.

- Programas de cualificación profesional inicial a los 16 años sin título (excepcionalmente 15 años).
- Promoción de curso con dos o menos materias evaluadas de forma negativa (excepcionalmente con tres).
- Pruebas extraordinarias de recuperación de materias y programas de refuerzo. Prueba extraordinaria al final de la etapa.
- Repeticiones: una vez el mismo curso y dos repeticiones a lo largo de la etapa.
- Evaluación del diagnóstico de las competencias básicas al final del segundo curso.

Actividad. El sistema educativo español

A partir de las tablas siguientes, responde a las preguntas de debajo. Primero hay un esquema de las dos leyes de educación actualmente vigentes, la LODE y la LOE. Después tenemos una tabla del sistema educativo actual.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Edad	Etapa		Ciclo	Curso	Observaciones
<18	UNI	CFGS			
18	BACH	CFGM		2.º curso	-Bachillerato: tres modalidades (Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales) -Al finalizar el bachillerato se obtiene directamente el título
17				1.º curso	
16	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		2.º Ciclo	4.º curso	-Constituye con la Primaria la educación básica, obligatoria y gratuita -Organización por "materias" -Tronco común con alguna optatividad (superior a 4.º, con posibilidad de itinerarios) -Materia de "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" (un curso) -Programas de Diversificación Curricular a partir de 3.º -Programas de Cualificación Profesional Inicial a los 16 años sin título (excepcionalmente 15 años) -Promoción de curso con 2 o menos materias evaluadas negativamente (excepcionalmente, con 3) -Pruebas extraordinarias de recuperación de materias y programas de refuerzo. Prueba extraordinaria al final de la etapa -Repeticiones: una vez el mismo curso; dos repeticiones a lo largo de la etapa -Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas al final de 2.º curso
15				3.º curso	
14			1.º Ciclo	2.º curso	
13				1.º curso	
12	EDUCACIÓN PRIMARIA		3.º Ciclo	6.º curso	-Constituye con la ESO la educación básica, obligatoria y gratuita -Contenidos organizados en áreas -Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (en un curso del 3.º ciclo) -Segunda lengua extranjera (3.º ciclo) -Transversalidad: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tecnologías de la información y la comunicación y educación en valores -Dedicación diaria al hábito lector -Informe individual de final de etapa -Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas al final del segundo ciclo
11				5.º curso	
10			2.º Ciclo	4.º curso	
9				3.º curso	
8			1.º Ciclo	2.º curso	
7				1.º curso	
6	EDUCACIÓN INFANTIL		2.º Ciclo	3.º curso	-Voluntaria -Segundo ciclo gratuito. Promoción del incremento de plazas de primer ciclo -Carácter educativo -Contenidos organizados en áreas (segundo ciclo) -Primera aproximación a la lengua extranjera, a la lectura y a la escritura, etc. (segundo ciclo) -Impartida por maestros con la especialidad correspondiente, otros profesionales (1.º ciclo) y con el apoyo de maestros de otras especialidades (2.º ciclo)
5				2.º curso	
4				1.º curso	
3			1.º Ciclo	3.º curso	
2				2.º curso	
0-1				1.º curso	

La LOE derogó completamente la LOGSE y otras leyes educativas. La LODE, en cambio, mantiene vigentes muchos de sus artículos, aunque algunos están modificados. En consecuencia, por fin se consiguió, aunque fuera parcialmente, una síntesis de la legislación educativa en una norma única.

Tal como hemos dicho, la estructura y el currículo de la LOGSE se irá extinguiendo conforme la LOE se implante progresivamente según el Real decreto (RD 806/2006) que establece el calendario de aplicación:

2007-2008 Se podrá anticipar el primer ciclo de educación infantil.

Primero y segundo de educación primaria.

Primero y tercero de educación secundaria obligatoria.

Se podrán anticipar los programas de cualificación profesional inicial.

2008-2009 Primero y segundo ciclo de educación infantil.

Tercero y cuarto de educación primaria.

Segundo y cuarto de educación secundaria obligatoria.

Programas de cualificación profesional inicial.

Evaluación del diagnóstico de las competencias básicas en primaria y ESO.

2009-2010 Quinto y sexto de educación primaria.

Informe individual de final de primaria.

Es importante tener presente que las consecuencias de la aprobación y el despliegue de una ley van más allá de los aspectos formales.

Despliegue de una ley

Una ley es un conjunto de reglas y principios elaborados por los legisladores, que después tienen que desarrollar y concretar las diferentes administraciones en reglamentos y normativas de funcionamiento, que precisarán con más detalle cuál será su aplicación. Esta aplicación la llevarán a cabo los centros y el profesorado.

Por lo tanto, hay que ser conscientes de que los cambios aparentemente sólo estructurales inciden también a la larga en el funcionamiento de los centros y, en buena parte, en el proceso educativo que llega a los alumnos.

Enseñanzas mínimas y desarrollos curriculares

El sistema educativo implantado por la LOGSE (1990) propuso un modelo curricular fundamentado en diversas fuentes (psicológicas, epistemológicas, pedagógicas y sociológicas), de carácter abierto y flexible, que los centros y el profesorado tenían que concretar en fases sucesivas (niveles de concreción) hasta llegar al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se da en el aula.

La LOE, a pesar de no cambiar excesivamente el sentido del currículo, introduce algunos cambios.

Las enseñanzas mínimas en la LOE

Así como la LOGSE hablaba de enseñanzas comunes, la LOE modifica este término y en el artículo 6 establece lo siguiente:

2. Con la finalidad de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno debe fijar, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a los que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c, de la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requieren el 55 % de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tienen lengua cooficial y el 65% para las que no la tienen.

4. Las administraciones educativas deben establecer el currículo de las diferentes enseñanzas que regula esta Ley, del que deben formar parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes han de desarrollar y completar, si es necesario, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se lee en el capítulo II del título V de esta Ley.

Por otra parte, los reales decretos con los que el Gobierno del Estado estableció las enseñanzas mínimas de la educación primaria y de la ESO fijan los contenidos y los objetivos para cada ciclo, en el caso de primaria, y para cada curso, en el caso de secundaria. Así pues, los currículos actuales son menos abiertos y flexibles que los de la LOGSE, dado que las comunidades autónomas, al desarrollar sus decretos curriculares, concretando el 45% o el 35% de las enseñanzas, según tengan o no lengua propia cooficial, se deben ajustar a las enseñanzas mínimas por ciclo o curso. De la misma manera, los centros han de elaborar sus programaciones respetando en todo caso las enseñanzas mínimas y las prescripciones de los currículos autonómicos.

Actividad

En el módulo 1 tenéis un enlace al Decreto de la ESO. A continuación podéis consultar también las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil y de educación primaria.

Real Decreto de enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil
Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria

Realizad una lectura de los artículos de cada decreto (no es preciso que leáis, si no queréis, los anexos) y escribid un resumen de 2 ó 3 páginas con las principales diferencias que observéis.

3. La autonomía de los centros educativos

3.1. Desconcentración, descentralización y autonomía

Para hablar de la autonomía de los centros educativos hay que aclarar en primer lugar las diferencias entre estos tres términos que a menudo se confunden.

La **desconcentración** es una técnica administrativa que consiste en traspasar la titularidad y el ejercicio de una competencia que las normas atribuyen como propia de un órgano administrativo a otro órgano de la misma administración pública del que dependa por jerarquía.

La desconcentración se realiza entre órganos jerárquicamente dependientes y en sentido descendente. El hecho de que se transfiera la titularidad y no únicamente su ejercicio (como es el caso de la delegación de competencias) implica que el órgano que recibe la competencia la ejerce como propia.

En el ámbito educativo vemos esta tendencia cuando la Consejería crea servicios territoriales más próximos a las escuelas y a los ciudadanos, y les traspasa competencias de gestión del sistema educativo.

La **descentralización** consiste en el traspaso del poder y toma de decisión hacia núcleos periféricos de una organización. Supone transferir el poder de un gobierno central hacia autoridades que no le están jerárquicamente subordinadas.

Un estado centralizado es aquel en el que el poder se atribuye a un gobierno central de manera que los gobiernos locales actúan como sus agentes. En el paso de un estado centralizado a uno descentralizado se otorga mayor poder a los gobiernos locales y gracias a este poder pueden tomar decisiones propias sobre su esfera de competencias. La descentralización de un estado puede ser política o administrativa.

La descentralización refuerza el carácter democrático de un estado y el principio de participación, consagrado en numerosas constituciones.

El ejemplo más próximo es la creación del Estado de las autonomías y el traspaso de competencias a las comunidades autónomas. Actualmente, en España, el Ministerio de Educación del gobierno central sólo tiene competencias de

gestión directa en los territorios de Ceuta y Melilla, aparte de las competencias educativas que se reservan al Estado y que se han comentado en el apartado anterior.

También es un ejemplo de descentralización el traspaso de competencias del gobierno autonómico o de la Consejería de Educación a los ayuntamientos, tendencia que probablemente se incrementará en los próximos años.

La **autonomía** (del griego *auto* y *nomos*, "uno mismo" y "ley") significa en su sentido más estricto estar libre de la autoridad externa. La autonomía es un concepto moral, político y filosófico y, en función del contexto, puede tener diferentes connotaciones o significados.

- Dentro del ámbito filosófico, la autonomía se refiere a la capacidad o facultad de los individuos racionales para tomar decisiones informadas y sin ningún tipo de coerción o fuerza externa.
- Dentro del ámbito de la moral, la autonomía se refiere al fundamento para determinar la responsabilidad de las acciones propias.
- Dentro del ámbito político y jurídico, la autonomía se refiere a la facultad de los entes administrativos y organismos, dentro de la estructura constitucional de un estado, para darse leyes propias. Este concepto también se conoce como **autonomía jurídica**.
- Dentro del ámbito constitucional, una autonomía se refiere a la capacidad de las divisiones políticas y administrativas de un estado para gestionar sus asuntos internos de manera libre y directa.

En la política del Estado español el concepto de autonomía, como sustantivo, es sinónimo de comunidad autónoma. En el ámbito educativo, se habla de autonomía básicamente cuando se trata de las competencias de los centros educativos, ejercidas mediante los equipos directivos.

3.2. Centros, directivos y profesores autónomos

Órganos de gobierno y de coordinación

El marco normativo vigente en España sobre los órganos de gobierno y de coordinación es también la LOE. Los órganos colegiados de gobierno se tratan en el capítulo III del título V y el equipo directivo y la dirección en el capítulo IV.

Los órganos colegiados de los centros docentes son el claustro y el consejo escolar. Ambos son órganos de participación, del profesorado y de la comunidad educativa, respectivamente, pero también tienen algunas competencias de gobierno.

El consejo escolar en la LOE

1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director del centro, que será su Presidente.
- b) El jefe de estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.
- g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

3. Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas.

5. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria no podrán participar en la selección o el cese del director. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo Escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

Artículo 127. Competencias del consejo escolar.

- a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.
- b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- e) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

El claustro de profesores en la LOE

Artículo 128. Composición del claustro de profesores.

1. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro.
2. El Claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Artículo 129. Competencias del claustro de profesores.

- a) Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual.
- b) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.
- c) Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.
- d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.
- e) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos establecidos por la presente Ley.
- f) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- g) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- h) Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.
- i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.
- k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa o por las respectivas normas de organización y funcionamiento.

Actividad

1. De la lectura de las funciones del consejo escolar y del claustro, indicad cuáles son, según vuestro criterio, las cinco que tienen más incidencia en la organización de los centros.
2. A partir de la respuesta anterior, reflexionad sobre las competencias de gobierno que tienen el consejo escolar y el claustro. ¿Creéis que pueden ser órganos de gobierno realmente efectivos? ¿Pensáis que el consejo escolar debe tener más capacidad de incidir en el gobierno de los centros?
3. Probablemente conoceréis a alguien que haya formado parte de un consejo escolar durante un tiempo (y, si no es así, preguntad en el foro de la asignatura). Preguntadle por su experiencia y por las posibilidades de participación y de gobierno en los consejos escolares de los centros.

El equipo directivo de un centro docente está formado por el director/a, jefe de estudios y secretario, cargos conocidos como órganos de gobierno unipersonales. De la misma manera, en cuanto a los órganos unipersonales de coordinación, la ley sólo concreta que en los institutos de educación secundaria (IES) debe haber departamentos de coordinación didáctica, con un jefe de departamento al frente. La regulación específica de cada comunidad autónoma puede crear otros cargos de gobierno y de coordinación. Por ejemplo, en algunas comunidades todos los institutos tienen también un coordinador pedagógico.

Hasta la aprobación de la LOE, en España los órganos de gobierno de los centros públicos estuvieron regulados por los reglamentos orgánicos de centros (ROC), que después fueron modificados sucesivamente. Actualmente, la normativa de organización de centros, dispersa en diferentes normas, y a la espera de que se acabe de completar el desarrollo de nueva normativa, se debe interpretar a partir de los cambios introducidos por la LOE.

La dirección de los centros públicos en la LOE

Artículo 131. El equipo directivo.

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.
3. El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.

Artículo 132. Competencias del director.

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Más allá de capacidades de gestión y de conocimiento de la normativa educativa, las capacidades para ejercer la dirección de centros incluyen habilidades y técnicas de toma de decisiones y de liderazgo, de dirección de personas y de equipos de trabajo, de negociación y de resolución de conflictos, que se han desarrollado en los módulos anteriores. La formación y el desarrollo profesional de los directores y las directoras están muy condicionados por la forma de acceso al cargo y por su estatus profesional. En algunos países, existe un cuerpo de directores específico, mientras que en otros los directores son seleccionados entre el profesorado del centro e, incluso, elegido democráticamente por el consejo escolar o por alguna comisión equivalente. En todo caso, es evidente que en un contexto de mayor autonomía de los centros educativos la posición que ocupe el director es determinante para el ejercicio de esta autonomía.

3.3. La gestión del currículo, la autonomía curricular y la atención a la diversidad

El proyecto educativo del centro

Un currículo abierto y flexible, como el que propugnó la LOGSE, garantiza una formación común para todo el alumnado, a la vez que potencia la autonomía de los centros educativos. A partir de esta autonomía y teniendo en cuenta los rasgos característicos del contexto sociocultural y del alumnado, se atiende la diversidad, se garantiza la eficacia de la práctica educativa y se plantean innovaciones en la medida de las posibilidades materiales, organizativas y de disponibilidad de tiempo y de recursos diversos.

Los reglamentos orgánicos de los centros docentes públicos desarrollados a partir de la LOGSE determinaron cuáles son los documentos básicos del centro y dieron instrucciones para su elaboración, en ejercicio de la autonomía de la que disponían en aquellos momentos. En general, estos documentos básicos son:

- el Proyecto educativo del centro (PEC),
- el Proyecto curricular del centro (PCC),
- el Reglamento de régimen interior (RRI),
- la Programación general del centro y
- la Memoria anual.

Los documentos básicos de centro en el ROC

Tomando como ejemplo el reglamento orgánico de los centros docentes públicos de Cataluña, del año 1996, los documentos de centro son los siguientes:

PEC

Cada centro docente tiene que formular su Proyecto educativo de centro, que da coherencia y continuidad a la acción educativa, basándose en la normativa vigente y teniendo en cuenta las características socioculturales del contexto y las específicas del alumnado. El mencionado documento incluirá los rasgos de identidad del centro, los principios pedagógicos y organizativos y el proyecto lingüístico. El equipo directivo elaborará el PEC de acuerdo con las propuestas del consejo escolar y del claustro de maestros. El PEC será aprobado por el consejo escolar.

PCC

El Proyecto curricular de centro tiene la finalidad de desplegar y concretar el currículo establecido por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, garantizando la coherencia y la continuidad de la acción pedagógica en los ciclos, atendiendo los criterios establecidos en el marco del Proyecto educativo y las prescripciones y orientaciones del currículo. Este documento, bajo la supervisión del jefe de estudios, es elaborado por el claustro de maestros, el cual lo evalúa, lo aprueba y decide, en su caso, su modificación. El Proyecto curricular de centro debe incluir los siguientes componentes: el segundo nivel de concreción y la concreción de criterios metodológicos y de evaluación.

RRI

El Reglamento de régimen interior debe incluir, en el marco de los proyectos educativo y curricular, los aspectos relativos al funcionamiento interno del centro con respecto a aquello que no prevé específicamente el ordenamiento normativo general. Contendrá la concreción en reglas y normas, los derechos y deberes de los alumnos y la organización del funcionamiento de los recursos humanos, materiales y funcionales. El claustro de maestros aporta al equipo directivo criterios y propuestas para la elaboración del documento, que debe ser aprobado por el consejo escolar del centro, a propuesta del equipo directivo.

Programación general de centro

La Programación general de centro la elabora el equipo directivo, teniendo en cuenta las propuestas del claustro de maestros. Esta programación es evaluada y aprobada por el consejo escolar. El mencionado documento ha de incluir todas las actividades que se realizarán en el centro, el calendario y el horario y las responsabilidades.

Memoria anual

La Memoria anual la elabora el equipo directivo al finalizar cada curso escolar y debe evaluar la Programación general del centro. Este documento deberá ser ratificado por el claustro y ser evaluado y aprobado por el consejo escolar del centro.

Por su parte, la LOE dispuso en el año 2006 que los centros tendrán autonomía pedagógica, de organización y de gestión económica.

En cuanto a la autonomía pedagógica, el artículo 120.2 dice literalmente: "Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro".

No existe ninguna referencia explícita al PCC, pero en el artículo 121 se señala que el proyecto educativo incorporará las concreciones de los currículos establecidos, así como la atención a la diversidad, la acción tutorial, el plan de convivencia y los principios de no discriminación y de inclusión, entre otros. Más adelante, menciona también que las administraciones educativas favorecerán la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos y la coordinación entre los proyectos educativos de centros de primaria y de secundaria obligatoria.

Se debe tener presente también que desarrollos normativos paralelos y algunas experiencias de centros han llevado a la elaboración de otros documentos del centro que, en todo caso, se interrelacionan entre ellos y con los anteriores para configurar el proyecto educativo en sentido global. Son ejemplos de estos documentos el Plan estratégico y el Plan de evaluación del centro. La concepción actual es que el proyecto educativo debe ser un "plan de planes" que integre todos los proyectos de centro y que dé coherencia a la acción educativa, y que pueda haber otros documentos. El Proyecto educativo es un documento a "largo plazo", revisable pero con vocación de permanencia, mientras que puede haber otros documentos de planificación que concreten estrategias específicas a medio plazo (por ejemplo, el plan estratégico a tres o cuatro años) o de periodicidad anual, con el objetivo de obtener *feedback* y llevar a cabo revisiones más sistemáticas (Programación general de centro y memoria anual).

La autonomía del centro escolar

Dentro del sistema educativo, el centro escolar es el primer peldaño que constituye una unidad de acción claramente identificada. Está, pues, en ese nivel donde se tendrían que tomar las decisiones más relevantes en cuanto a la organización y estructuración de la enseñanza y en el gobierno del centro.

La autonomía curricular es imprescindible, ya que la excesiva concentración de competencias de la administración educativa dificulta la atención a las realidades particulares, múltiples y diferentes.

Es muy difícil, desde las instancias administrativas centrales, tomar contacto con las circunstancias particulares que se desarrollan en cada contexto escolar. La uniformización en las soluciones curriculares, de gobierno del centro o de la gestión económica es contraria al principio de diversidad que, sin duda, se tiene que reconocer y respetar. Cada problema es diferente según el contexto y requiere soluciones diferentes también.

Al utilizar la autonomía que tiene cada centro para decidir sobre la elaboración y el desarrollo del currículo (proyecto curricular de cada centro y programaciones de aula) se tienen que tomar decisiones que afectan a variables organizativas. Se sabe que el modelo organizativo y el modelo didáctico se influyen de forma recíproca incluso, en muchos casos, las decisiones y soluciones relativas a las variables organizativas (tiempo, espacios, agrupamiento de los estudiantes, etc.), que tendrían que estar al servicio de las decisiones didácticas, son previas a éstas, si no un requisito. Cualquier docente debe haber constatado este hecho. Veamos cuáles son estas variables.

Las variables (o invariables) organizativas en la gestión del currículo escolar

En educación escolar no es posible gestionar el currículo promoviendo innovaciones consistentes y eficaces sin incidir clara y decididamente en algunas variables que tienen una importancia decisiva.

Dicho de otro modo: cuando se pretende innovar, no se puede mantener invariable algún factor en medio de otros que se cambian constantemente.

Es evidente que a lo largo de estos últimos años se han ido introduciendo innovaciones y cambios en la educación escolar. Es cierto que, en cuanto a la organización y gestión de los centros, se han conseguido avances notables en la teoría y la práctica de la dirección escolar o en el conocimiento interno de las dinámicas institucionales de los centros. Si nos fijamos en el ámbito curricular, cada vez conocemos más y mejor los aspectos relativos a la metodología

didáctica, a la evaluación, a las formas de seleccionar y organizar los contenidos, etc. Es decir, se han ido ensayando y admitiendo variaciones y elementos nuevos que sirven para mejorar la práctica educativa.

Sin embargo, hay algunos elementos organizativos del currículo, otros invariables (en el sentido que nunca varían), que se han ido librando de los tanteos de cambio. Son, sobre todo, tres factores fundamentales que suelen ser poco considerados y que se mantienen extrañamente intocables a lo largo de los años. De manera esquemática, los señalamos a continuación:

1) La organización del tiempo: los horarios, la jornada y el calendario escolar

La concepción y el uso del tiempo en los centros docentes son al mismo tiempo un elemento cultural y un instrumento para el ejercicio del poder en el centro. El uso del tiempo (horarios y calendario escolar) puede venir condicionado por las prescripciones normativas, pero muchas veces los pequeños márgenes de decisión que no tienen los centros tampoco se aprovechan para intentar organizaciones diferentes del tiempo disponible.

Una buena gestión del tiempo requiere cierta flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos y de las diferentes metodologías didácticas. Calendario, horario, jornada, ritmos y pausas se establecen considerando fundamentalmente tres tipos de variables: higiénico-biológicas, pedagógicas y socioculturales.

Actividad. La gestión del tiempo escolar

1. Pensad en algunas variables de cada uno de los tres tipos antes mencionados que según vuestro criterio sean relevantes importantes para tomar decisiones sobre la gestión del tiempo escolar y proponed al menos las dos variables de cada tipo que consideréis más importantes.
2. Contrastad vuestras propuestas con las de vuestros compañeros.
3. Ved la tabla siguiente y comparadla con las conclusiones del grupo:

VARIABLES QUE INCIDEN EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

1) Variables higiénico-biológicas

Se relacionan con la curva de cansancio y dependen sobre todo de:

- las edades de los alumnos y sus capacidades de trabajo y de atención concentrada;
- las condiciones físicas (dimensiones, tipos de material...) y ambientales (iluminación, acústica...) del edificio escolar.

2) Variables pedagógicas

Tienen que ver con:

- el número de materias del currículum;
- el índice teórico de cansancio (índice ponogénico) de cada una de estas materias según el predominio de su carácter: concreto-abstracto, teórico-práctico, reproductivo-creativo, etc.;
- la manera de organizar y presentar los contenidos (por áreas, por materias, interdisciplinariamente, de manera globalizada);
- el modo de agrupar a los alumnos (de manera rígida o de manera flexible: pequeños grupos, grupo clase, grupo grande);
- la metodología didáctica, más o menos activa, atractiva, adecuada a los intereses de sus alumnos y entusiasmadora, que utilice el docente;
- el tipo de organización vertical que se adopte (graduación, organización en ciclos, no graduación, soluciones mixtas);
- el énfasis que se ponga en los criterios logocéntricos o paidocéntricos;
- tener o no presente, en suma, los principios de individualización y de flexibilidad.

3) Variables socioculturales

El tiempo disponible depende también de los hábitos, las costumbres y las tradiciones locales o del mismo centro escolar, como por ejemplo:

- fiestas locales, celebraciones escolares por cumpleaños y acontecimientos varios;
- períodos dedicados a evaluaciones, en el caso de algunos centros;
- cambios en el uso del tiempo (horario, ritmos y pausas o jornada) a causa de determinadas condiciones climáticas, de la actividad particular de los sectores laborales mayoritarios de las familias y de la época del curso (inicio, final).

2) La organización del espacio

El uso de los espacios debe ir junto con el del tiempo a la hora de tomar decisiones curriculares en el ámbito escolar. Ambos factores presentan inercia y tradiciones culturales difíciles de romper, pero que no se justifican a la luz de las nuevas necesidades y del conocimiento pedagógico y didáctico acumulado. Muchas veces las resistencias responden más a la defensa o reivindicación de cuotas de poder, explícitas e implícitas, que a verdaderas razones educativas.

Algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta para el uso de los espacios son los diferentes roles de los profesionales del centro, las edades de los estudiantes, la flexibilidad y la funcionalidad de los espacios y de los equipamientos, la estética y el orden, la seguridad y la higiene, así como las necesidades metodológicas.

3) El agrupamiento de los alumnos

Los modos de agrupar a los alumnos han variado históricamente, fundamentalmente por razones de espacio y de limitación de recursos. En las aulas del siglo XIX y de la mayor parte del siglo XX, los maestros no se podían plantear cómo agrupar a sus alumnos. En las aulas masificadas, en todo caso, podían utilizar metodologías de aprendizaje entre iguales, de manera que unos estudiantes reforzaban la tarea del maestro ayudando a sus compañeros. Y en las

aulas de las escuelas rurales, con alumnos mezclados de todas las edades, surgieron los primeros intentos de atención a la diversidad y de educación personalizada.

Es con la universalización de la educación básica y el gran incremento de los recursos educativos de finales del siglo XX y del siglo actual cuando realmente podemos decir que existe un margen para tomar decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos en función de sus características, necesidades y requisitos de las metodologías didácticas utilizadas.

Actividad. El agrupamiento del alumnado

Leed el siguiente documento sobre diferentes modos de agrupar a los alumnos y alumnas:

Formas de agrupamiento del alumnado

Elaborad un resumen para presentar a vuestros compañeros y compañeras eligiendo una de las alternativas siguientes:

- a) Cuadro esquemático (1 página)
- b) Presentación (máximo 5 diapositivas)

Aparte de las tres variables mencionadas, para la gestión del currículo también debemos tener presente la organización del profesorado y la organización y el uso de los materiales didácticos, así como prever las medidas de atención a la diversidad.

3.4. La planificación estratégica

El **plan estratégico** es un documento de gestión del centro escolar con el que se pretende el cumplimiento de objetivos de mejora concretos y bien delimitados a medio plazo.

La necesidad de un plan estratégico aparece como una forma de focalizar los esfuerzos, los recursos, la planificación y la gestión del centro para garantizar objetivos específicos de mejora en un plazo temporal situado entre las concreciones anuales y la generalidad de los principios del proyecto educativo.

En algunas comunidades autónomas, el desarrollo de los planes estratégicos ha sido formalizado de forma normativa y ha tenido también consecuencias administrativas en relación con los puestos de trabajo docentes y con la asignación de recursos materiales y presupuestarios. Más allá de los detalles específicos y de los aspectos más administrativos, los aspectos organizativos básicos que debe desarrollar un plan estratégico son los siguientes:

El plan estratégico

Entre las actuaciones destinadas a la mejora del sistema educativo, cuyo objetivo prioritario es garantizar para todos los alumnos la consecución de las competencias básicas que les permitan progresar de forma autónoma e integrarse social y laboralmente, así como potenciar la calidad de los centros docentes, se permite que los centros elaboren un plan estratégico propio y ejecuten las actuaciones previstas con el fin de dotarles de mecanismos eficaces que permitan reforzar su autonomía de gestión organizativa y pedagógica.

El plan estratégico del centro docente debe contar con la aprobación del consejo escolar y el claustro de profesores y tiene que basarse en la realidad de cada centro y de su entorno. Es necesario que se tomen en consideración todos los aspectos que lo hagan viable.

La evaluación del funcionamiento de cada centro contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y aporta elementos para la elaboración de su plan estratégico.

La formación del profesorado del centro y el hecho de cubrir puestos de trabajo vacantes podrá condicionarse, cuando menos parcialmente, a los objetivos de calidad y mejora de la enseñanza que se establezcan en el plan estratégico.

El objetivo de la mejora de la calidad de un centro no puede tener fecha de finalización y tiene que fundamentar continuamente la planificación de las actuaciones.

- El plan estratégico de un centro es la concreción de sus objetivos en un periododeterminado de cursos escolares consecutivos, en el marco de su proyecto educativo y curricular, y de los procedimientos de evaluación que prevea el plan de evaluación interna.
- El plan estratégico tiene como finalidad el aumento de la calidad global del centro, especialmente con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, más en particular, en cuanto a que el alumnado alcance las competencias básicas derivadas de los objetivos generales de la etapa.
- En el marco de su plan estratégico, un centro docente puede adoptar medidas singulares que convengan a la consecución de los objetivos concretados en su plan.
- El plan estratégico es de cada centro docente, sin perjuicio que dos o más planes estratégicos de centros de una misma zona o área territorial planteen objetivos coincidentes y coordinen las actuaciones.

- En el plan estratégico hay que definir los objetivos que se quieran alcanzar y establecer las actuaciones para conseguirlos, tomando como referencia principal la realidad del centro y considerando todos los aspectos que lo hagan viable con la finalidad principal de mejorar la atención al alumnado mediante un funcionamiento del centro que permita la atención a su diversidad de la manera más apropiada. También se deben concretar las medidas para el seguimiento y la evaluación.

- La finalidad del plan estratégico tiene que ser la mejora global de la calidad del centro y de la práctica docente, especialmente en cuanto a los aspectos siguientes:
 - a) Procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en todos los aspectos relacionados con el hecho de que los alumnos logren las capacidades básicas derivadas de los objetivos generales de la etapa.

 - b) Seguimiento y evaluación del progreso del alumnado.

 - c) Atención a la diversidad de intereses y de necesidades del alumnado, que incida de forma particular en los alumnos con necesidades educativas especiales y en los de nueva incorporación al sistema educativo.

 - d) Potenciación y consolidación de los equipos docentes.

 - e) Potenciación de la tecnología de la información y de la comunicación en la práctica educativa.

 - f) Aumento de la cohesión y responsabilidad de toda la comunidad hacia las finalidades educativas del centro, especialmente la participación de padres y madres y de los servicios educativos y sociales de los ayuntamientos.

 - g) Potenciación de las relaciones con el entorno sociolaboral y empresarial, especialmente aquellas que faciliten información para la orientación profesional y la inserción laboral de los estudiantes.

En la elaboración del plan estratégico, los centros tendrán en cuenta el contenido de su proyecto educativo y curricular, el plan de evaluación interna y los informes de las evaluaciones externas que se hayan realizado en el centro. Los resultados de la evaluación interna del centro tienen que ser el marco que permita el análisis y la evaluación de la propia realidad para la elaboración del plan estratégico y así se contribuya a la concreción de los objetivos de mejora de la calidad educativa.

En el plan estratégico constan:

- a) Los objetivos que hay que lograr en el centro en un periodo determinado de tiempo (alrededor de cuatro cursos consecutivos).
- b) Las actuaciones previstas, con la correspondiente temporalización general, y las medidas y procesos de evaluación y seguimiento tanto del centro como del alumnado.
- c) La organización y las características de los recursos humanos para la consecución de los objetivos mencionados y las necesidades de ocupación específica de determinados puestos de trabajo, cuando sea el caso.
- d) Las necesidades de formación del profesorado vinculadas al plan estratégico.
- e) La especificación, si procede, del modelo de gestión organizativa y pedagógica que requiera el plan estratégico y que el centro desee adoptar.
- f) La especificación, cuando sea necesaria, de la asignación o la distribución de los recursos materiales.
- g) La especificación, si procede, de la organización o de la aplicación del currículo.
- h) La implicación del alumnado y de los padres y las madres en el desarrollo del plan.
- i) Incidencia del plan estratégico en el modelo de gestión organizativa y pedagógica.

El plan estratégico puede implicar singularidades en la organización y adaptación del currículo, en la definición y el sistema de ocupación específica de determinados puestos de trabajo vacantes, en la gestión organizativa y del reglamento de régimen interior del centro y en las características de los recursos materiales. La formación del profesorado debería ser coherente con los objetivos del plan.

Actividad. La diagnosis inicial; el análisis DAFO

Al inicio de un proceso de planificación estratégica es necesario realizar un diagnóstico de la situación inicial. Las herramientas más utilizadas son la evaluación global diagnóstica, o cualquier otro proceso parecido de evaluación externa, y el análisis DAFO.

El análisis DAFO se basa en la identificación de las debilidades y fortalezas internas que posee un centro y de las amenazas y las oportunidades que puede plantear el entorno.

El resultado del análisis se muestra en forma de matriz y es una ayuda para la elección de las estrategias y las tareas más adecuadas para alcanzar las finalidades del plan.

En el primer documento adjunto ("El Análisis DAFO aplicado a la docencia y gestión de centros educativos", del CEP Indalo, de Almería, <http://recursos.cepindalo.es>) tienes orientaciones y pautas para realizar un análisis DAFO, y en el segundo un ejemplo ("Matriz DAFO de educación", del plan estratégico de la provincia de Jaén).

Con la ayuda de estos documentos, elaborad un cuadro DAFO de un centro docente que conozcáis bien (tanto si trabajáis o habéis trabajado en él, como si habéis estudiado allí; no es necesario que tengáis conocimiento detallado de su funcionamiento, incluso podéis inventaros algunas variables, mientras tengan coherencia con las demás).

Conceptos clave

sistema educativo y sistema escolar

docente y discente

currículo

sociedad de la información y del conocimiento

tecnologías de la información de la comunicación (TIC)

derecho a la educación

desconcentración

descentralización

autonomía

atención a la diversidad

planificación estratégica

evaluación de centros

rendición de cuentas

Bibliografía

Anderson, J. y van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development*. París: UNESCO.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Antúnez, S. y Gairín, J. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

Bartolomé, A. R. (2002). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. En *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela* (pp. 13-30). Barcelona: Laboratorio Educativo y Graó.

Castells, M. (1996-2000). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura* (3 volúmenes). Madrid: Alianza.

Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., Díaz de la Isla, M. I., y Wellman, B. (2003). *La Societat Xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents y Ed. UOC.

Coll, C. (1988). *Aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho más que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Coll, C., Martín, E., y Mauri, T. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.

Departament d'Educació (2004). *Guia per elaborar i aplicar un pla estratègic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

de Puelles Benítez, Manuel (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

de Puelles, M. (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: UNED.

Domingo, A. (2004). TIC, Internet, innovació i canvi educatiu: estudi de casos. [Documento pdf. Consulta: 2 de mayo, 2005, en la intranet de la UOC. <http://www.uoc.edu>].

Domènech, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en la escuela*. Barcelona: Graó.

Gairín, J. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos, aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

Gairín, J. et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Gairín, J. (1999). *La Organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa editorial y EDIUOC.

Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. Jornada Espiral 2004, Associació Espiral, Educació i tecnologia. [Documento pdf. Consulta: 30 de septiembre, 2006, www.ciberespiral.org].

Majó, J. y Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Cisspraxis.

Marchesi, Álvaro (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

Marquès, P. (2003). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. [Consulta: 22 de septiembre, 2006 dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm].

Mominó, J., Sigalés, C., y Meneses, J. (2008). *L'escola a la societat xarxa. Internet a l'educació Primària i Secundària*. Barcelona: Ariel.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006). Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us. París: OECD.

Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Peters, O. (2000). Digital Learning Environments: New Possibilities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 1.

Varios autores (1994). *Organización de centros educativos, aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

