

MEJORAR LA SOCIEDAD, MEJORANDO LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Joaquín Gairín Sallán

Las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad. No obstante, su funcionamiento genera dinámicas internas que pueden hacer perder este objetivo. Muchas de ellas, centradas en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones, con objetivos educativos diluidos o con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten así en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

La realidad socio-cultural-económica es dinámica y plantea la necesidad permanente de revisar y actualizar el conjunto de decisiones que acompañan la ordenación de cualquier intervención educativa, obligando a reconsiderar la finalidad (¿hacia dónde vamos?) y la operativa (¿cómo lo conseguimos?). La presente aportación* analiza esta tesitura proporcionando elementos para la reflexión.

1.- LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA COMO OBJETIVO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente, la familia ha sido el contexto de socialización primaria, aportando valores de referencia, formas de vida, visiones de la realidad, afectividad, seguridad, etc., y la escuela (o las instituciones formativas) el referente para la socialización secundaria, proporcionando contenidos culturales y nuevos conocimientos. Actualmente, la situación ha cambiado substancialmente. A menudo, la familia no interviene tan decisivamente en la socialización primaria, al tener que trabajar los padres y existir nuevos modelos de familia, y los medios de comunicación (televisión, radio y, sobre todo, Internet) aportan gran parte de los contenidos culturales que proporcionaba la escuela. Así, ésta se ve abocada a incidir en procesos de socialización primaria (sobre todo en educación infantil) y compartir con otros agentes los procesos de socialización secundaria.

La difuminación señalada de los límites y las competencias que se da en las sociedades actuales justifica el que replanteemos la función de la escuela y del entorno. Cada vez son más los agentes y escenarios educativos, lo que multiplica la necesidad de una mayor coordinación y la búsqueda de nuevos planteamientos para las instancias educativas tradicionales de la familia y la escuela.

La organización y funcionamiento de las sociedades ha estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus formas de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social. Así, el poder de influencia y decisión de lo religioso y militar en los países más desarrollados fue substituido en el siglo

* Deudora de aportaciones anteriores (Gairín, 1999a,b; 2002a,b;2003a,b) y ampliación de un escrito reciente (2004a). Aportación a Villa, A. (2004) (Coord.): **Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento**. Bilbao: ICE de la U. Deusto- Ed. Mensajero, págs 77-128.

pasado por la ideología y, posteriormente, por la política y la economía. Hay una pérdida de protagonismo, aunque no necesariamente sea de capacidad de influencia.

Actualmente, el desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas que se ha dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: **la ciudadanía** o la prevalencia y el poder de la sociedad civil sobre otro tipo de estructuras.

La ciudadanía cabe entenderla como el conjunto de cualidades que identifican a personas de un cierto lugar. Incluye un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que defienden. Comporta o supone, por otra parte, una cierta valoración moral (no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido) y un contenido afectivo (implicación emotiva con los contextos y personas que comparten los mismos planteamientos).

Las dimensiones de una nueva ciudadanía eran sintetizadas por Roberto Carneiro (1999) en las siguientes:

- *Ciudadanía democrática* que implica a todos en el funcionamiento de las instituciones y que proporciona las herramientas informativas y formativas que la hacen posible. Reconociendo como central el valor inalienable del ser humano y de su dignidad, se fundamenta en el patrimonio de derechos humanos y libertades fundamentales, dando también importancia a una cultura para la paz y a una educación para los *media*.
- *Ciudadanía social*, resultado de una fuerte apropiación de los derechos y de los deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano. Incluye una actitud proactiva y colaborativa ante los retos existentes (espíritu de comunidad) y conlleva una noción de justicia (que toma como premisa la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad democrática) que conduce a un imperativo de justicia social comprometida con la defensa de los más débiles.
- *Ciudadanía paritaria*, que hace real la no discriminación de género y que imposibilita su utilización como variable para determinar niveles de acceso a los estudios, grado de ocupación, respeto a las opiniones u otros factores de discriminación.
- *Ciudadanía intercultural*, como medio para afirmar una cultura de la tolerancia y de la paz, en que la construcción de la identidad no haya de ser realizada forzosamente a partir de los otros diferentes. El diálogo entre culturas será el activo más importante para la gestión de la diferencia y para la evaluación de la diversidad.
- *Ciudadanía ambiental*, respetuosa con el ecosistema y comprometida en su preservación.

Se vislumbra en estos planteamientos un ideal que hace referencia a una ciudadanía integradora y capaz de vencer la persistente exclusión de muchos en nombre de los intereses de unos pocos. Se diría que, independientemente del origen (social, cultural, geográfico,..), de la ideología (religiosa, política,..) o de las circunstancias personales, todos y todas se comprometen a respetar y desarrollar unos determinados valores que tienen que ver con los derechos individuales (intimidad, libertad,..) y colectivos (autodeterminación, respeto a la cultura propia,..), al mismo tiempo que con el cultivo de valores colectivos como la colaboración, el compromiso, la cultura del diálogo y la solidaridad.

Subyace en todo ello la idea de la educación como reto de la socialización, que permite, bajo una idea profundamente humanista, la adquisición y el mantenimiento del capital humano necesario para el gobierno de las sociedades. La formación, sea cual sea el contexto al que nos refiramos, ha de garantizar actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considera esencial para el advenimiento de patrones más altos de convivencia. Esta formación se hace aún más necesaria en la realidad actual y futura.

La planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, el mal funcionamiento del relevo generacional, la alteración de la pirámide demográfica y los procesos de marginación que genera el desarrollo socio-económico y la sociedad del conocimiento, son fenómenos actuales que cabe encarar. Si bien la desigualdad y el conflicto son casi identificadores permanentes de nuestra sociedad, no podemos permitir que alimenten fracturas sociales profundas, ni que erosionen la cohesión e igualdad social que poco a poco queremos que constituyan los valores de la ciudadanía ligados a nuestra sociedad.

Por otra parte, la mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y la asunción de los planteamientos de la sociedad de la información hacen de la formación ciudadana un pilar clave para evitar que su implantación sea un factor que profundiza las diferencias sociales y personales.

La nueva situación no puede perder de vista la importancia que en el siglo XXI tiene y tendrá el conocimiento y la información. La progresiva sustitución de los factores clásicos orientadores de los procesos productivos (mano de obra, energía, materiales,..) por el conocimiento, comportará cambios en la realidad económica, social y cultural que deberán ser abordados con nuevas ideas y procedimientos.

La sociedad del futuro será una sociedad cognitiva y, en ese contexto, el posicionamiento de cada persona en el espacio del saber y la competencia será decisivo. La facultad de renovación e innovación dependerán de los vínculos entre la producción del saber a través de la investigación y su transmisión a través de la educación y la formación. Habrá que evitar el riesgo real de la división social entre las personas que puedan interpretar la realidad de esa sociedad, las que sólo puedan utilizar algunos de sus elementos o las que queden al margen y tan sólo reciban asistencia.

La educación vuelve a ser una pieza clave y un elemento estratégico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información. El capital humano y la formación serán esenciales si saben aprovechar las capacidades de las personas y hacen de la creación, transmisión y aplicación de los conocimientos la materia primera y el material más preciado.

El mayor peligro a evitar es la fracción que se puede producir entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo social. La escuela puede ser, al respecto, una institución promotora de la conciencia social a partir de la promoción y desarrollo de los valores democráticos. No obstante, cabe reconocer su influencia limitada y no olvidar la necesidad de contar con las otras instancias educadoras y de desarrollar nuevos planteamientos.

Entendemos que el futuro no depende sólo de la evolución de los sistemas productivos, también de la vitalidad de los valores y de las actitudes ciudadanas que lo dirige y alimenta. Aquí es donde la educación adquiere sentido como proyecto colectivo consciente e intencional, como expresión de la utopía que queremos alcanzar y como metodología para lograrla.

2.- DE LAS PRIORIDADES EUROPEAS A LAS CONCRECIONES NACIONALES

Defendida la prioridad de promover buenos ciudadanos antes que sólo buenos técnicos o excelentes profesionales y asumido el papel transformador de la educación, nos planteamos el grado de aceptación y asunción de estas propuestas.

Nuestra situación geopolítica no nos permite olvidar el **marco referencial europeo** y al respecto retomamos uno de los documentos conocido como más significativo. Las principales preocupaciones señaladas en el Informe de la Comisión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) en relación con los objetivos precisos de los sistemas educativos quedan recogidas en el cuadro 1; también se sintetizan en el mismo esquema las respuestas de los Estados miembros y algunas reflexiones del informe

PREOCUPACIONES	ACCIONES	ALGUNOS PROBLEMAS A LOS QUE SE QUIERE HACER FRENTE
<p>calidad</p> <p>Mejorar la calidad del aprendizaje</p>	<p>Mejorar la formación de profesores y formadores</p> <p>Aumentar la alfabetización y la formación aritmética elemental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adecuar la formación a los cambios de la sociedad y a la atención de nuevos colectivos. ➤ Actualizar un profesorado con titulaciones de más de veinte años. ➤ Ayudar a los profesores a simular un nuevo rol más centrado en la motivación y menos en la información. ➤ Estudiar las repercusiones de una edad avanzada en el profesorado ➤ Garantizar el dominio de la lectura, escritura y el cálculo a todos los ciudadanos, con especial atención a los vulnerables (alfabetizados en otra lengua) ➤ Mantener estas aptitudes después de abandonar la educación formal. ➤ Evitar que los procesos de informatización sirvan, más que para agudizar el problema, para evitarlo
<p>Acceso</p> <p>Facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad</p>	<p>Acceso al aprendizaje permanente</p> <p>Hacer más atractivo el aprendizaje</p> <p>Coherencia interna de los sistemas educativos</p> <p>Educación y cohesión social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer la necesidad de cambiar la manera en que se proporcionan la educación y la formación. ➤ Mayor apertura de la enseñanza superior, haciendo más flexibles sus horarios, reconociendo la experiencia previa, posibilitando servicios de soporte (guarderías) ➤ Extensión de la educación infantil. ➤ Extensión de incentivos para seguir aprendiendo, evitando que empleo y aprendizaje se vean como competencia. ➤ Apertura a cualquier edad y momento, a cambios en los itinerarios, acceso variado, etc. ➤ Atraer y retener el interés por el aprendizaje de personas de todas las condiciones (, cada vez más, de todas las edades) ➤ Contenidos adaptados a las necesidades de los grupos y a la imagen que la sociedad desea.

<p style="text-align: center;">Contenido</p> <p>Actualizar la definición de capacidades básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento</p>	<p>Las tecnologías de la información y la comunicación al alcance de todos</p> <p>Capacidades profesionales y aptitudes personales.</p> <p>Capacidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equipar los colegios con acceso a Internet y recursos multimediales. ➤ Formar a los profesores en las nuevas tecnologías ➤ Extender redes de centros que puedan proporcionar a los profesores formación y materiales, dotar a las clases de medios y métodos de cooperación con otras del mismo centro o de otros centros, y dar a los alumnos acceso individualizado a los materiales relacionados con los planes de estudio incluso la posibilidad de utilizar el correo electrónico. ➤ Aumentar la disponibilidad de los recursos multimediales y su diversidad lingüística ➤ Ampliar las capacidades profesionales para poder responder a los retos del trabajo. ➤ Ampliar las capacidades personales para poder responder a las nuevas realidades sociales. ➤ Potenciar la capacidad de aprendizaje permanente. ➤ Promover la implicación de las personas en ámbitos que resultan menos atractivos: estudios científicos y carreras de investigación., como por ejemplo, las matemáticas y las ciencias naturales.
<p style="text-align: center;">Apertura</p> <p>Abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo</p>	<p>Enseñanza de idiomas</p> <p>Aumento de la movilidad y de los intercambios</p> <p>Intensificación de las relaciones con las empresas</p> <p>Desarrollo del espíritu de empresa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La enseñanza debe reflejar la realidad multilingüe. ➤ Conectar mejor primaria y secundaria. ➤ Poca presencia de profesores nativos y de materiales didácticos ➤ Ampliar la gama de centros escolares que participan en las actividades de intercambio ➤ Dotar de formación y recursos a los centros implicados ➤ Intensificar la implicación del sector privado en la educación, a fin de motivar a los alumnos y de introducir una nueva perspectiva en los centros escolares o de formación. ➤ Intensificar el mensaje del espíritu de empresa. ➤ Abrir la posibilidad de crear el propio negocio, como alternativa al trabajo asalariado.
<p style="text-align: center;">Eficacia</p> <p>Aprovechar al máximo los recursos</p>	<p>Sistemas de aseguramiento de la calidad</p> <p>Adaptar los recursos a las necesidades</p> <p>Crear nuevas relaciones con los centros escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impulsar la aplicación de técnicas que permitan medir la calidad ➤ Delimitar criterios reconocidos para medir el éxito de los centros escolares. ➤ Fomentar las relaciones interinstitucionales, tratando de que saquen el máximo provecho posible.

Cuadro 1: Preocupaciones europeas en relación con los sistemas educativos (cuadro de confección propia)

El mismo Informe señala la evolución positiva que experimentarán la enseñanza técnica y profesional, que debe pasar por una valorización de esta etapa educativa, su reordenación como sistema modular, la creación de nuevas carreras o especialidades, una colaboración más estrecha con las empresas, el incremento de la oferta y la mayor sinergia con el mercado de trabajo (pág 20).

Resulta asimismo interesante conocer y concretar algunas formulaciones y concreciones que existen en el **contexto de nuestro país**. Quizá, lo más llamativo es destacar que no se comparten planteamientos comunes y públicos sobre la corresponsabilidad en la oferta del servicio educativo, tanto a nivel estructural como operativo. Tanto en términos políticos, como

administrativos y de gestión, se ha roto el consenso, dejando en precario y sometido a continuos vaivenes el servicio público que requieren los ciudadanos.

La situación actual es grave, ya que el nuevo contexto social, cultural y tecnológico ha dejado casi inservibles las instituciones educativas creadas y organizadas conforme a principios no trasladables al momento actual y a las perspectivas futuras. Nuestras instituciones educativas siguen un modelo gastado e ineficaz y deben "desaprender y volver a aprender", partiendo de una revisión de sus fundamentos, configuración y actuaciones, para ofrecer un "nuevo servicio desde nuevas perspectivas".

La falta de flexibilidad en las estructuras y actuaciones dificulta la adaptación a los nuevos requerimientos de administraciones educativas ágiles e instituciones responsables y modernas. El consenso deseado es imprescindible y debe constituir una de las metas prioritarias en educación, para garantizar una mejora que sólo puede venir a partir de una cierta estabilidad de planteamientos y de prácticas educativas. Desgraciadamente, la realidad no es esta y sirvan como ejemplo dos posiciones actuales sobre el tema educativo.

La aprobada y, en parte, suspendida **Ley de Calidad Educativa** (LOCE) plantea temas nuevos que afectan al desarrollo de los programas (revisión de la promoción automática, incorporación más temprana de los idiomas y la informática, refuerzo de materias instrumentales) y a la organización del sistema y de los centros educativos (atención a los superdotados, escolarización de alumnos extranjeros, referencias a la formación inicial y permanente del profesorado, eliminación de la autorización administrativa de los libros de texto,..), tratando de dar respuesta a problemas reales que afectan al sistema educativo. Se actúa así con valentía, aunque no estemos de acuerdo con algunas de las propuestas planteadas.

Los planteamientos asumidos y desarrollados en la Ley son continuidad del Documento de Bases que se dio a conocer previamente. Su preámbulo permite conocer referencias que fundamentan la propuesta y avanzan lo que se entiende por calidad. Dejando constancia de lo limitado e inexacto del diagnóstico realizado (muy centrado en los resultados de los alumnos, con datos discutibles,..) y del proceso realizado (pocas consultas y muy dirigidas), nos interesa retomar los aspectos más centrales que se relacionan con el término de calidad que considera y que ya fueron comentados en Gairín (2002c).

La *cultura del esfuerzo* aparece como un primer referente. Estando de acuerdo en que el esfuerzo es importante, es reduccionista el pensar que todo depende del esfuerzo del estudiante sin tener en cuenta la influencia importante que tienen los factores organizativos, sociales u otros.

También es un análisis simple el identificar la *cultura de la evaluación* con la extensión y aplicación de pruebas de control. La calidad no puede depender de los exámenes o medirla por la dureza de los mismos. Más allá de que el sistema de exámenes por materias y la propuesta de repetición de curso (o cambio de itinerarios, en su caso) rompen la idea de ciclo y de evaluación global, lo cierto es que mejorar los resultados depende más de los recursos invertidos en los procesos que de cómo el sistema verifica los resultados.

Resulta anacrónico el hablar de los *itinerarios* como "un sistema educativo de integración y oportunidades", apropiándose del término inclusión y pervirtiendo radicalmente su sentido. Su implantación instaurará y legalizará unas prácticas que ya existen en algunos contextos y que nos retrotraen a la existencia de una escuela que clasifica y homogeneiza alumnos según su capacidad o interés. La posibilidad de que los centros elijan los itinerarios a realizar (aspecto que no se define) supondrá, de hecho, la potenciación de una escuela privada más selectiva

(será poco probable que asuma itinerarios dirigidos a atender a alumnos con dificultades) y de una escuela pública más marginal.

El planteamiento de una *dirección profesionalizadora* se traduce en un reforzamiento de la autoridad del director en temas de convivencia (como si fuera el responsable), obviando otros temas ligados a la autonomía escolar. Este discurso choca frontalmente con la preocupación por implicar a las personas a través de la participación, el favorecer el trabajo en equipo, la potenciación de proyectos colectivos ligados al entorno o la existencia de modelos colegiados de gestión.

Por último, el potenciar el *prestigio del profesorado* se identifica con “habilitar medidas que afiancen la autoridad del profesorado” y “mejorar las condiciones de enseñanza”. Estas últimas se concretan en contrarrestar la rígida heterogeneidad de las aulas (justificación para hacer itinerarios), fomentar la cultura de la evaluación (exámenes), y de la recuperación (más exámenes) y el esfuerzo de alumnos y profesores. Parece difícil que el prestigio del profesor se consiga a través de la dureza y no mediante otras medidas como sean la tutoría, la dedicación u otras similares.

De alguna manera se identifica calidad con el control (profesionalización de la dirección, clima de estudio y convivencia) y con la verificación de resultados (evaluaciones y reválidas), entendiéndola como competitividad y resultado del esfuerzo individual. Se asume, por otra parte, una visión fragmentada del aprendizaje y se realiza una mala interpretación y uso de la cultura del esfuerzo y de la motivación. La educación se identifica más con la creación de alumnos prototipo que con la idea de desarrollo integral, llegando a declarar en el caso de los alumnos extranjeros su incompetencia escolar (que no laboral).

La propuesta, en definitiva, presenta una nueva visión de la educación y de como afrontar la mejora (segregación frente a igualdad, selección frente a compensación y clasificación por capacidades frente a integración e interculturalidad), favoreciendo una progresiva introducción del sector privado en el servicio público que es la educación, potenciando los planteamientos de mercado (relacionando itinerarios y demanda laboral), trasladando nuevamente a la comunidad educativa la responsabilidad del funcionamiento del sistema y promoviendo una concepción organizativa autocrática, impositiva y que favorece el control de arriba abajo.

Supone, por tanto, un cambio de orientación que algunos identifican como una contrarreforma de la LOGSE. La interpretación no debe estar lejana a la realidad si consideramos que en su momento el Partido Popular no votó la ley mencionada y que las propuestas presentadas atentan directamente a principios ligados a la escuela comprensiva (itinerarios), compensatoria (reválidas) y participativa (velado cuerpo de directores).

Las notas aportadas al Grupo de Trabajo de Autonomía y Organización de los centros educativos (Gairín, 2003a) tratan de describir e integrar una nueva propuesta de la izquierda a partir de categoría como *Ideas fuerza*, en referencia a conceptos significativos que tienen un fuerte componente connotativo y social, y *Políticas y estrategias*, en referencia a actuaciones y procesos, vinculados a ámbitos (académico, organizativo o de relaciones externas) del centro educativo o del sistema escolar, que se podrían relacionar con las ideas fuerza presentadas.

Los cuadros síntesis que a continuación se presentan vinculan las ideas fuerza con las políticas y estrategias, sin que ello signifique considerar las relaciones como lineales y excluyentes. De hecho, se podría entender, maliciosamente, como una propuesta sólo tecnológica. Sin embargo, la intención y el propósito es el de ejemplificar y sistematizar las

propuestas de una manera que permita operativizar su discusión sin que ello deba excluir el considerarlas como abiertas, sujetas a cambio, y sometidas a reflexión y negociación.

Subyace en todo el planteamiento la idea de promover centros educativos/ una escuela ética y de calidad para todos los ciudadanos. Incluye ello una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva y no elitista, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, dialogante y participativa y comprometida con el entorno y la mejora social, como corresponde a una visión progresista de la educación y de la formación que le acompaña.

Esta visión asume que el pivote fundamental de la educación es la escuela, siempre y cuando intervenga desde una perspectiva abierta y comprometida. Entiende que la educación ha de promover el cambio e impulsar valores democráticos como la solidaridad, cooperación, cohesión e igualdad; asimismo, los centros educativos deben contribuir al fomento de esos valores y al establecimiento de redes sociales democráticas, cohesionadas y solidarias. Sólo una visión ampliada del hecho educativo, que rompe la concepción tradicional que reduce la formación al espacio y al tiempo de la escuela, permitirá avanzar en esta perspectiva.

La idea de la escuela como servicio público, al estar abierta a todos los ciudadanos (independientemente de su clase social y de su potencial económico), tener un carácter público (gestión y actividades obedecen a criterios públicos), ser plural ideológica y culturalmente, implicarse en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y defender y cultivar valores universales como la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la equidad, son también propuestas vinculadas.

IDEAS FUERZA*	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA ABIERTA Y COMPROMETIDA	<p>Redefinición de las competencias del Estado y de los municipios*</p> <p>Fomento de Planes educativos municipales*</p> <p>Mayor tiempo de apertura de los centros docentes*</p> <p>Dotación de comedores en la educación obligatoria*</p> <p>Currículos que permitan la doble titulación*</p> <p>Constitución de equipos de acogida y programas específicos para alumnado inmigrante*</p> <p>Profesores y recursos para atender a alumnos inmigrantes*</p> <p>Desarrollo de un banco de buenas prácticas en la escolarización de alumnado inmigrante*</p> <p>Fomenta actividades extraescolares y paracurriculares</p>	<p>Valora y respeta el medio ambiente. Promueve la conciencia ecológica. Potencia la sensibilidad social.</p> <p>Se vincula con el municipio y se inserta en la comunidad. El centro se entiende como centro comunitario. Participa en los Proyectos Educativos de ciudad.</p> <p>Currículo abierto e integrado con el entorno. Diseña itinerarios y programas de actividades para el conocimiento de museos, instituciones, empresas, historia, etc.</p> <p>Refuerza los aprendizajes instrumentales básicos.</p> <p>Desarrolla programas orientados al reciclaje del material (desarrollo sostenible).</p> <p><i>Desarrolla medidas para atender la inmigración: unidades de acogida, grupos de transición lingüística, grupos de adaptación curricular, incorporación de profesionales –trabajadores sociales, mediadores, nativos,..., refuerzo de equipos de orientación, talleres interculturales, etc.</i></p> <p><i>Participa en programas sociales (ONGs, grupos de apoyo,...) y se vincula con entidades y asociaciones.</i></p> <p><i>Participa en convenios sobre problemas de inmigración, sociales u otros*</i></p> <p><i>Abre el establecimiento a las actividades de la comunidad, participando en actividades deportivas, artísticas, culturales, científicas, sociales, pedagógicas</i></p> <p><i>Centro abierto día y noche: biblioteca, patios,..</i></p> <p><i>Desarrolla Programas de formación y desarrollo para padres.</i></p> <p><i>Promueve estrategias organizativas dirigidas a la diversidad: grupos flexibles, trabajo cooperativo, medidas de no graduación, etc.</i></p> <p><i>Participa en redes educativas</i></p> <p><i>Desarrolla de programas formales y no formales.</i></p> <p><i>Promueve comunidades de aprendizaje.</i></p> <p><i>Promueve intercambios escolares con otras comunidades autónomas y con Europa, tanto en forma presencial como virtual..</i></p>			<p>MEJORA PERMANENTE</p> <p>DIRECCIÓN</p> <p>DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO</p> <p>NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>

* LEYENDA: * Propuestas presentadas públicamente por el PSOE.
 Nnnnnnn Propuestas fundamentalmente organizativas

IDEAS FUERZA*	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA AUTÓNOMA AUTÓCTONA	Y Desarrollo de la identidad colectiva por la cohesión interna y externa. Promoción del desarrollo de la autonomía del pensamiento y de las decisiones. Valorar la pertenencia a la Comunidad Autónoma, a España y a Europa. Autonomía en la organización del currículo, organizativa, en la gestión de los recursos económicos y en la gestión del personal*. Autonomía para organizar la optatividad*	<p>Establecer y desarrollar proyectos educativos coherentes con las necesidades personales y colectivas. Conocimiento profundo de la realidad territorial, española y europea.</p> <p><i>Proyecto propio y contextualizado.</i> <i>Elección de directivos con la participación de la comunidad educativa</i> <i>Gestión autónoma en aspectos curriculares y organizativos.</i> <i>Gestión autónoma de personal y en relación a los profesores con menor dedicación*.</i> <i>Tratamiento organizativo diferenciado de instituciones (centros de formación profesional, escuelas de adultos, escuelas en régimen especial,..)</i></p>			<p>MEJORA PERMANENTE DIRECCIÓN DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>
ESCUELA ACTUALIZADA CRÍTICA	Y Reducir en 10 puntos la tasa de fracaso escolar* Establecer sistemas de evaluación diferida. Impulso de los idiomas y de las TICs * Impulso de la música, artes plásticas y cultura general*.	<p>Favorece la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico. Participa de aprendizajes en el ámbito de lo conceptual, procedimental y actitudinal.</p> <p><i>Estimula la participación en tareas de aprendizaje</i> <i>Programas de promueven el debate, la reflexión y la crítica constructiva (filosofía para niños, programa de ciencias 12-16, ...</i> <i>Metodologías docentes centradas en los procesos de aprendizaje</i></p> <p><i>Escuela competente, no competitiva.</i> <i>Alto nivel de exigencia para profesorado y estudiantes.</i> <i>Fomento de la función tutorial.</i></p>			

* LEYENDA: * Propuestas presentadas públicamente por el PSOE.
Nnnnnnn Propuestas fundamentalmente organizativas

IDEAS FUERZA*	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA PARTICIPATIVA DEMOCRÁTICA	Y Escuela pluralista, multicultural.* Promueve igualdad de oportunidades de acceso, permanencia, resultados y efectos. Oferta educativa que privilegia el reconocimiento y la valorización de las diferencias y la atención a la diversidad. Compromiso con la equidad. Compensa contextos desfavorecidos (escuela rural, aulas hospitalarias, residencias, escuelas hogar,..)	Valora y desarrolla valores democráticos de derechos individuales y colectivos, Promueve una cultura y práctica de la diversidad Favorece los procesos educativos inclusivos Currículo flexible, diversificado y compensatorio Currículo ético y con valores democráticos Desvela el currículo oculto alineándolo con el explícito			
		<i>Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, tolerancia, compromiso, solidaridad y respeto.</i> <i>Promueve en el aula y en el centro prácticas fundadas en modelos participativos</i> <i>Utiliza medidas de diferenciación, de individualización y de evaluación formativa.</i> <i>Implanta sistema de evaluación diferenciada.</i> <i>Promueve la disciplina formativa.</i> <i>Organización matricial</i> <i>Enfatiza en la gestión participativa. Transparencia en la gestión</i> <i>Promueve encuentros en un espíritu de continua colaboración</i> <i>Trabajo en equipo del profesorado</i> <i>Promueve la transparencia e información cierta a través de los medios de comunicación del centro</i>			MEJORA PERMANENTE DIRECCIÓN DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

* LEYENDA: * Propuestas presentadas públicamente por el PSOE.
 Nnnnnnn Propuestas fundamentalmente organizativas

IDEAS FUERZA	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA PARA LAS OPORTUNIDADES	<p>Igualdad de acceso a todos los centros de financiación pública*.</p> <p>Más recursos para el servicio público de educación. La red pública como centros de referencia*.</p> <p>Desarrollo de la red de escuelas infantiles. Extensión de la escolarización a partir de los 3 años*.</p> <p>Más horas lectivas semanales en E. Primaria y E. Secundaria, sobre todo en centros con escolarización de minorías y otros de compensación educativa*.</p> <p>Menos ratio profesor/alumno en centros específicos*</p> <p>Programas de becas para alumnos destacados*</p> <p>Impulso del Sistema Nacional de Formación Profesional*</p>	<p>Enfatiza la idea de aspirar a más y mejor. Otorga sentido al esfuerzo</p> <p>Confianza en las oportunidades de cada alumno. Mejora de su autoconcepto</p> <p>Oferta educativa construida sobre la base de un enfoque que desarrolla destrezas intelectuales, afectivas y sociales (Educación integral).</p> <p>Asume tareas diferentes en el marco de un mismo proyecto</p> <p>Utiliza medios de diferenciación, de individualización y de evaluación formativa.</p> <p>Valora el trabajo colaborativo y el aporte individual</p> <p>Instaura programas que desarrollen habilidades y destrezas comunicacionales.</p> <p><i>Desarrolla programas para fomentar competencias variadas (inteligencia múltiple, comunicación,...).</i></p> <p><i>Genera espacios y oportunidades de aprendizaje.</i></p> <p><i>Desarrolla los conceptos de usuario y cliente.</i></p> <p><i>Mejora y amplía el tiempo educativo.</i></p> <p><i>Genera proyectos innovadores.</i></p> <p><i>Amplia significativamente el aporte de útiles escolares a los estudiantes. Participa en la gratuidad de los libros de texto*.</i></p> <p><i>Participa en los programas de dotación de bibliotecas escolares*</i></p> <p><i>Participa en los programas de fomento de la lectura y diversificación curricular*</i></p> <p><i>Participa en programas de diversificación curricular y de garantía social*</i></p> <p><i>Orienta a los padres que han tenido reducción de jornada laboral para dedicarse a sus hijos con handicaps*</i></p> <p><i>Introduce fórmulas flexibles de organización del alumnado: grupos flexibles, planes duales, sistemas no graduados, etc.</i></p> <p><i>Desdobla grupos en áreas instrumentales*.</i></p> <p><i>Promueve fórmulas organizativas que posibilitan menos alumnos por profesor y menos profesores por alumno*</i></p> <p><i>Promueve un profesorado proactivo.</i></p>			<p>MEJORA PERMANENTE</p> <p>DIRECCIÓN</p> <p>DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO</p> <p>NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>

Cuadro 2: Propuestas para una escuela renovada e innovadora (Gairín: 2003,a)

3.- DE LA REALIDAD A LOS PRINCIPIOS

La existencia de variadas y amplias relaciones entre países, estados, economías y personas no es un fenómeno nuevo. Lo que ahora se produce es una intensificación de las mismas gracias a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación. De hecho, lo que ha cambiado es la posibilidad de poner en funcionamiento actividades a escala planetaria y en tiempo real: decisiones realizadas en un determinado momento y espacio tienen efectos globales instantáneamente. El cambio del contexto espacial y temporal de la producción y distribución de información afecta a toda la actividad económica y a muchos otros aspectos de las actividades sociales y culturales.

Pero lo más trascendente de esta realidad es que la difusión de las nuevas tecnologías y el incremento de la globalización económica se están llevando a cabo, en términos generales, en el marco de unas políticas neoliberales que tienen como objetivo la desregulación de determinados aspectos de la actividad económica con la idea de hacer más competitivos los países e impulsar su crecimiento, aún a costa de perder cohesión interna en las sociedades.

Los efectos de estas políticas en el mundo educativo se han traducido en reformas educativas más orientadas a la calidad que a la democratización y expansión de la educación. Desde este planteamiento se promueven políticas dirigidas a disminuir el gasto público, la descentralización y la privatización de los centros de formación tratando de promover la mejora de la calidad a través de acciones más concretas como puedan ser el aumento de la competitividad de los centros, la elección de los mismos por parte de los usuarios o su evaluación.

Los resultados de estos planteamientos a nivel internacional no parecen haber conseguido hasta el momento lo pretendido y si han mostrado su eficacia negativa en relación a la igualdad de oportunidades para toda la población (Carnoy, 1999). La exclusión social, la desigualdad entre centros formativos y la concentración de los problemas educativos en determinados contextos son algunos riesgos de esta política educativa. Otros relacionados con las finalidades profesionalizadoras de los sistemas de formación en sus diferentes niveles son mencionados por Masjuan (2002):

- La recuperación de itinerarios en la formación básica puede conllevar la exclusión del sistema de educación formal a algunos alumnos, potenciando propuestas formativas muy centradas en habilidades concretas y no generales. Así, mientras “ *el sistema formativo avanza hacia la complejidad postayolista, una parte importante de la población se orientará hacia un sistema de formación taylorizado preocupado exclusivamente por la preparación inmediata*”
- El aumento de la competitividad entre los centros y la restauración de reválidas y exámenes con la pretensión del aumento del nivel académico sin contextualizar puede conducir a una potenciación del academicismo clásico y a un empobrecimiento de los contenidos complejos y reflexivos que exigen los nuevos tiempos y que más están vinculados con la formación de la identidad y con el desarrollo de habilidades flexibles y útiles para moverse en un mundo cada vez más complejo.
- El papel de las nuevas tecnologías de la información puede sobrevalorarse en el marco de unos sistemas de formación muy orientados hacia la eficacia y el rendimiento mensurable. Sin olvidar su importancia como herramientas, no podemos olvidar la

diferencia entre tener información o manejar un instrumento para obtenerla con generar y asimilar conocimiento, que exige de una implicación personal y contextual a través de la cual se reelabora y da sentido y orientación a la información existente.

Particularmente es importante considerar la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a un mundo de aprendizaje permanente, abriendo los espacios formativos a cualquier edad y a cualquier momento, potenciando el trabajo colectivo pero también la orientación individualizada, desarrollando itinerarios formativos flexibles e interrelacionados, aceptando la experiencia laboral como un aprendizaje convalidable y estableciendo ayudas concretas (becas, guarderías, transporte, etc) para situaciones especiales (trabajadores con familia, minusválidos, emigrantes, etc.). Se conforma así la formación como un factor, a la vez, de desarrollo personal/profesional y de cohesión social.

Se trata de preparar a través de la formación a ciudadanos que tengan un conocimiento global y contextualizado de los temas (a veces, dificultado por la especialización de las disciplinas), que aprendan a afrontar las incertidumbres, a compartir y consensuar planteamientos y a comportarse desde una plataforma ética y democrática, en la línea de los siete saberes mencionados por Edgar Morin (1999).

Las nuevas tendencias deben ponernos de todas manera en alerta al poder ocultar intereses más productivistas que los que declaran. Así, tras el discurso de una nueva formación centrada en valores democráticos y de desarrollo personal-profesional puede esconderse lo que Rodríguez denomina un “pensamiento pedagógico empresarial”. También señala el peligro Frigotto (1998) cuando advierte la presencia de un proceso de adaptación y conformación del trabajador en el plano psicofísico, intelectual y emocional, a las nuevas bases materiales, tecnológicas y organizacionales de la producción, proceso centrado en los conceptos de competencias y habilidades y sustentado por la que podríamos llamar una “pedagogía de la competitividad”.

El peligro es que se instrumentalice la educación, y sobre todo la educación básica, en la exclusiva dirección de las demandas profesionales, olvidando las finalidades personales y sociales que también tiene la educación. No podemos olvidar la necesidad de que los centros de formación den también respuestas a las necesidades personales y sean espacios donde la participación, reflexión y análisis crítico tienen cabida desde una perspectiva ética y comprometida.

Resulta imprescindible, al respecto, mantener un permanente estado de alerta y preguntarse si las actuaciones educativas que se realizan están respondiendo a una filosofía determinada. El estudio que analiza la adecuación de las políticas educativas municipales de la provincia de Barcelona en función de determinados principios rectores (Gairín, 2003b), puede ser un ejemplo.

Tal y como se puede verificar (cuadro 3), se detecta, respecto al programa mencionado, una sensibilidad y práctica en principios relacionados con los procesos de igualdad, equidad, personalización y calidad: Paralelamente, se plantea como un elemento de discusión y controversia la gratuidad, cuando se considera la educación como un derecho y, paralelamente, se reconoce un coste difícilmente asumible desde los gobiernos locales actuales.

PRINCIPIOS RECTORES	EJEMPLOS DE ACTUACIONES
Igualdad de oportunidades de acceso a las acciones formativas	Subvenciones o ayudas individuales destinadas a familias con un bajo poder adquisitivo (beques de material didáctico, actividades complementarias, servicio de comedor,...).
Discriminación positiva a favor de colectivos especiales	Participación de la Administración local en Comisiones de Matriculación
Complementariedad de las acciones formativas	Oferta municipal de actividades dirigidas al alumnado en horario lectivo en ámbitos relacionados con el conocimiento del medio u otros que complementen el currículo (talleres de música, teatro, artes plásticas, espectáculos,...) Oferta municipal dirigida a alumnado en horario no lectivo: talleres de Artes Plásticas, Escuelas de Música, Deportes,.. La participación de los Servicios de Educación en las posibles comisiones locales existentes en relación a los Planes de Formación. Servicios de información juvenil ofrecidos tanto con actividades externas como internas a los centros educativos.
Coordinación de las acciones formativas en el municipio.	El Consejo Escolar Municipal suele ser el órgano de participación, coordinación y control más presente.
Fomento de la participación de las personas implicadas en las acciones formativas	Un segundo nivel de coordinación depende de las relación de los técnicos municipales de educación con entidades promotoras de actuaciones formativas. Las personas usuarias intervienen, a veces, tanto en la organización de los servicios como en el establecimiento de objetivos para actividades concretas.
Gratuidad en las acciones formativas	Las actividades ofertadas suelen estar subvencionadas al 100% y el Ayuntamiento asume todos los gastos, aunque hay municipios que aún no asumen la gratuidad e introducen criterios de corresponsabilidad.
Calidad del servicio que se presta	Evaluaciones sistemáticas de la oferta realizada por los equipos docentes si son actividades dentro del horario lectivo. Evaluación interna de los Servicios de Educación relacionada con los principios de eficacia, eficiencia y satisfacción de las personas usuarias.
Proximidad en la prestación del servicio de educación	Muchas de las actividades ofertadas son descentralizadas. Hay actividades a la carta y se promueven instituciones en función de déficits concretos (centros de educación especial, escuelas infantiles,..).
Adecuación a las personas usuarias	Servicios de acogida personalizada dirigidos a personas inmigrantes (niños, jóvenes y personas adultas). Oferta de actividades diferenciadas en relación con la Etapa, Ciclo o Nivel de los usuarios y de actividades específicas en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales. Oferta de actividades específicas para el colectivos de padres y madres.

Cuadro 3: Plasmación de algunos principios rectores en la actuación educativa de los ayuntamientos (Gairín: 20003b)

Hay que considerar, además, que la actuación práctica debe ser coherente con los principios que se asumen. A este nivel, las estrategias y procesos de desarrollo y de gestión resultan ser, a menudo, contrarios a los compromisos públicos adquiridos o a los principios defendidos. Sucede esto cuando, por ejemplo y en el caso citado de la administración educativa municipal, la toma de decisiones que demanda la práctica se ve ralentizado por procesos burocráticos poco personalizado, la falta de coordinación entre servicios municipales o la puesta en funcionamiento de procesos de externalización de servicios sin el suficiente estudio previo o control posterior.

Insistimos, por tanto, en la necesidad de clarificar los valores de referencia que la organización u organizaciones asumen en coherencia con el contexto socio-cultural-económico de referencia pero también el analizar si las prácticas son pertinentes a los propósitos deseados y a menudo enunciados públicamente.

4.- LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS EN LA LINEA DE LA MODERNIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN

Los cambios sociales, culturales y económicos, a los que no es ajena la sociedad del conocimiento actual, exigen un cambio de paradigma en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o situaciones existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas.

Se considera el cambio y la adaptación permanente como factores estratégicos que pueden diferenciar las organizaciones. La capacidad y responsabilidad de conseguir resultados y calidad, para dar satisfacción al usuario de un servicio, se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas, que se consideran instrumentales.

Este planteamiento substancial es la base de la construcción de una administración transparente y receptiva, base del proceso de modernización que fuerza el cambio de las instituciones y de sus miembros para adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad y de sus ciudadanos.

La lógica de la modernización de las administraciones apunta, según Croizier (1996:30-32) a cuatro elementos esenciales:

- La capacidad de innovar pasa a ser la principal cualidad por encima de la capacidad de racionalizar. Ya no se trata de ordenar de la manera más racional los recursos como de preguntarse si la lógica utilizada produce los resultados que esperan los usuarios.
- Inversión de la relación calidad-cantidad. No importa tanto la cantidad de esfuerzos o de factores implicados como la conexión entre ellos, el bajo nivel de disfunciones y la utilización de sinergias mutuas.
- El recuso humano resulta substancial, siempre y cuando sea capaz de actuar colectivamente y en función de un proyecto.
- La capacidad de innovar, de desarrollar nuevos servicios y de conseguir una calidad más grande depende cada día más de la calidad y de la pertinencia de la inversión inmaterial (participación e identificación con una cultura organizativa fuerte).

Se trata, por tanto, de un proceso dirigido a flexibilizar formas de funcionamiento, a revitalizar el rol de los recursos humanos y a subordinar su utilidad más en función de resultados particulares que de las normas genéricas y, a menudo, estandarizadoras.

La nueva situación exige, coherentemente, la consideración central del ciudadano como cliente/usuario de los servicios prestados por las administraciones públicas, potenciando la descentralización y aproximación de funciones y servicios y la flexibilización del Derecho Administrativo para aproximarlo al régimen jurídico privado.

Avanzar en esta idea no es fácil ni generalizable. Los procesos iniciados por las diferentes organizaciones vinculadas a la Administración presentan características muy diversas entre ellos. Los antecedentes organizativos, las culturas existentes y desarrolladas y las prácticas políticas impulsan grandes diferencias. Sin embargo, no podemos dejar de considerar la necesidad de avanzar en esquemas básicos de modernización de validez universal y para todas las situaciones, si queremos hacer compatibles los procesos de equidad y descentralización.

Podemos así llegar a compartir que la modernización de los servicios de gestión, habrían de considerar algunos de los aspectos siguientes:

- Partir de estructuras poco verticales, donde el trabajo por equipos y proyectos se impone a la mera actividad organizativa y estructurada de arriba a abajo.
- Considerar la existencia de grandes áreas de trabajo, que permiten la coordinación de actuaciones, la respuesta unitaria a problemas variados y que afectan a varios servicios, la transversalidad de actuaciones, la polivalencia del personal y la flexibilidad en la prestación de los servicios asignados.
- La proximidad al usuario es la prioridad que ha de orientar y dirigir el cambio, lo que obliga a diagnosticar periódicamente las necesidades y a establecer compromisos sobre las demandas existentes.
- Los procesos de decisión política, de gestión y de administración han de estar claros y respetarse mutuamente.
- La concreción de una estructura orgánica funcional adecuada ha de venir acompañada de sistemas de planificación y control de los objetivos establecidos en los planes de trabajo, también de regulaciones que estimulen el cumplimiento de objetivos y la mejora de las condiciones laborales.
- Todo el funcionamiento está impregnado de nuevos valores y de una nueva cultura que orienta la organización hacia la gestión de calidad y la excelencia en función de las necesidades personales de los ciudadanos y sociales del territorio.
- Se apoya el personal preparado, especialmente a nivel de directivos, con capacidad para liderar la innovación y el proceso de modernización. Personas con conocimientos para gestionar requerimientos, retos y exigencias derivadas de cambios tecnológicos y de procedimientos de funcionamiento que comportan las nuevas formas de gestionar los asuntos públicos.

Todo ello trata de garantizar la creación de una administración receptiva, participativa y emprendedora, capaz de gestionar la prestación de servicios con criterios de calidad y de proximidad al ciudadano.

Referidos a las **organizaciones educativas**, su concepción instrumental sigue siendo válida actualmente; sin embargo, cada vez más se matiza más, sobre todo en el ámbito educativo. su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social.

A menudo se identifican los centros educativos como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar y el sistema socio-cultural próximo. Paralelamente, se producen dinámicas internas (sistema cerrado) que en interacción con las

anteriores generan relaciones imprevisibles, al mismo tiempo que delimitan las diferencias entre los centros educativos y las distintas tipologías existentes.

Podemos así considerar las organizaciones educativas como un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas. Los **centros educativos como estructuras de síntesis** desarrollan un currículo que puede considerarse la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

Los centros educativos son también **estructuras de progreso** si actúan en la línea de promover el cambio y asumir su compromiso social. Exige ello el priorizar principios superando las solas preocupaciones técnicas y el considerar los centros educativos como contextos de gestión y de realización personal.

5.- LOS NUEVOS ROLES DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo.

Desde una perspectiva analítica, podríamos considerar que las organizaciones presentan diferentes **estadios de desarrollo** de acuerdo en la síntesis recogida en el gráfico 1.

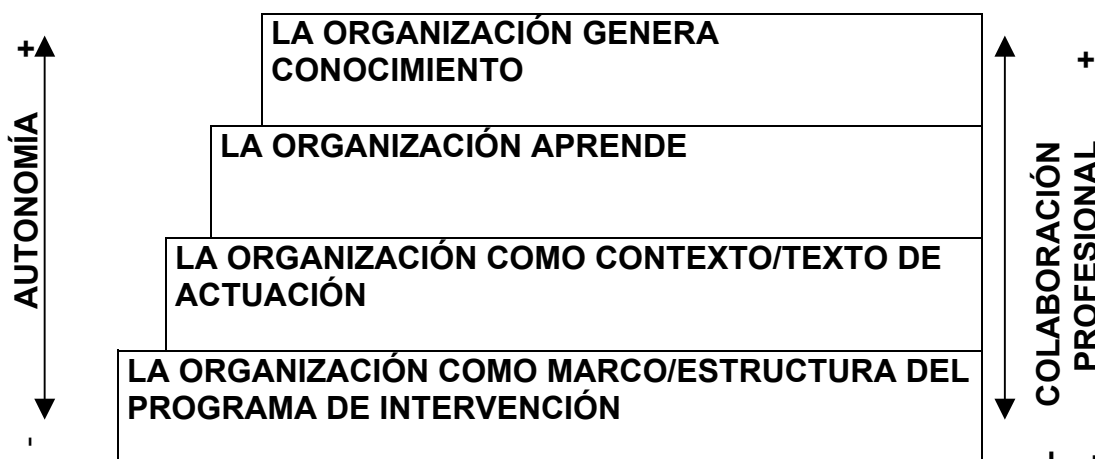


Gráfico 1: Estadios relativos al papel de las organizaciones. (Gairín, 1999a)

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 porque resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como *soporte* a un

programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando no se preserva el desarrollo del currículum de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación de los educadores/ técnicos, etc. a través de la acción organizativa.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Educativo, Proyecto Socioeducativo, Programa de intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo o de la acción individual del educador.

Si una institución asume como compromiso estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en una determinada actividad y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones *institucionalizar* los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige todo ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio. La organización autocualificante, o la también llamada organización que aprende, se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de una institución que en su momento se planteó abrir la organización a todos los ciudadanos, lo reflejó en el Proyecto Institucional y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a sus programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorezcan el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución.

Si consideramos 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.

Este marco conceptual donde se da 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.

La consideración de las organizaciones como creaciones sociales exige tener una fuerte relación con el entorno, que se puede materializar de muy diversas formas: intercambios mutuos, apertura a nuevas actividades, préstamo de bienes, etc. Lo significativo, aún siendo importante, no es sólo el intercambio de experiencias sino la capacidad de influencia que tiene el conocimiento subyacente. El **cuarto estadio** representa el compromiso institucional con la transmisión a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal más la filosofía y esquemas de referencia que la mera información sobre las actividades realizadas.

Este nivel de desarrollo conlleva el difundir los aprendizajes realizados y contrastados, sometiendo a debate público y científico los avances realizados, con un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido.

La utilización de la organización bajo un nuevo sentido nos enlaza con gran parte de las propuestas que se hacen sobre los **nuevos retos de las organizaciones**. Apuntamos algunos a partir de Cuesta (s/f):

A.- Organizaciones abiertas. La apertura es hacia la sociedad e internamente, estableciendo nuevos escenarios y reglas de juego en las relaciones que permitan un mayor equilibrio entre los diferentes intereses y expectativas.

B.- Organizaciones como proyecto colectivo. Se enfatiza aquí en la apertura interna, entendida como la necesidad de compartir el futuro entre todos los implicados; esto es, generar entre todos los valores y la cultura de la organización. Supone superar el individualismo profesional y tratar que compaginar los intereses y objetivos personales con el resto del personal de la organización.

C.- Organizaciones virtuales. Las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan la realidad de una organización abierta y compartida. Su progresiva implantación incide en dos ejes fundamentales: por una parte, forzando el que las organizaciones se centren en lo esencial o lo que les es propio; por otra, posibilitando el concepto de apertura a nuevas realidades y organizaciones que se relacionan intensamente través de la creación de redes telemáticas.

D.- Organizaciones con valores propios. El escenario de cambio continuo es el real y exige agilidad en la detección de necesidades, rapidez en la generación de respuestas y capacidad para incorporar cambios e institucionalizar mejoras; esto es, ser y actuar desde una visión prospectiva y comprometida con el cambio; el peligro: la resistencia al cambio y el considerar la innovación como la actividad propia de un departamento aislado o de una dirección entusiasta.

También se mencionan como referentes la *Vitalidad* (como descripción de un estado permanente asociado a conceptos como energía y vivacidad), *El liderazgo* (competencia clave en la estructura descentralizada), *El conocimiento* (como recurso estratégico en la gestión), *La gestión social de la organización* (por la que se obliga a satisfacer demandas de personal interno y externo) y Los profesionales (*como el auténtico activo con "copyright"*).

Esta imagen de las organizaciones como estructuras adaptables enlaza con la idea de que cada institución debe buscar su camino y de que, seguramente, no hay dos iguales. No obstante, el reto es el mismo: organización abierta que se transforma en compartida, con la persona en el centro de todo y la tecnología y los sistemas como facilitadores de primer orden.

Pero el cambio deseado y el resultado obtenido no es aséptico y está impregnado de valores. Además de las referencias realizadas a la anticipación, la innovación y la flexibilidad, es importante considerar y cada vez más los valores morales y éticos de la organización, como elementos claves en el compromiso social que tienen las instituciones.

Mejorar una institución en las perspectivas comentadas no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de las instituciones, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo, la autoevaluación y la difusión y contrastación de lo aprendido como requisitos necesarios para la mejora.

Bajo los criterios anteriores, hay que evitar caer en el error de realizar análisis organizativos meramente descriptivos que identifican la organización como mero soporte y olvidar su capacidad para impulsar procesos de cambio e innovación y constituirse en el núcleo de los mismos. Profundizar en estas nuevas dimensiones puede ayudar a conocer y comprender las complejas dinámicas que se dan en la educación no formal y orientar el establecimiento de vías para la mejora permanente.

Situados en un **terreno aplicativo**, la consideración de los estadios organizativos y sus vinculaciones permite tanto la comprensión de la realidad en la que nos situamos como orientar los procesos de cambio que se quieran realizar, que nosotros apuntamos, como ejemplo, en referencia a los tres primeros estadios

El análisis realizado hasta el momento presupone la existencia de una cierta coherencia entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica (cuadro 4). El análisis de una situación particular, por ejemplo: desarrollo de las dimensiones de un centro educativo, nos permite **describir la realidad** en la que nos situamos y fundamentar la toma de decisiones.

La misma complejidad institucional también permite identificar, a menudo, contradicciones constantes. Así, es posible que un centro que se sitúa organizativamente en el estadio I aplique modelos culturales de formación permanente y defienda estructuras cooperativas de coordinación cuando la cultura profesional dominante es la fragmentaria. Igualmente, se puede pensar en potenciar procesos organizativos propios de un contexto formativo sin modificar los modelos de educación/enseñanza o la forma de realizar la formación permanente (gráfica 2).

Estas contradicciones pueden ser asumibles de entrada, si existe el compromiso de disminuir las disfunciones y de hacer más coherente el funcionamiento de las instituciones educativas. Este sería, desde mi punto de vista, un referente claro en el compromiso con la calidad.

NIVELES DE DESARROLLO ORGANIZATIVO	PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	TIPOLOGÍA PROFESIONAL	MODELO DE FORMACIÓN	CULTURA PROFESIONAL
LA ORGANIZACIÓN COMO MARCO	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Presagio - producto • Proceso - producto 	Técnico	Cultural Competencial	Individualista Fragmentaria
LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Mediacional centrado en el profesor • Mediacional centrado en el alumno • Mediacional mixto 	Técnico colaborativo	Humanista Personalista	Coordinación Colaboración Cooperación
LA ORGANIZACIÓN APRENDE	Socio-crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológico • Crítico - contextual 	Transformador social	Ideológico Técnico - crítico	

Cuadro 4: Educación, enseñanza, formación, cultura profesional y niveles de desarrollo organizativo (Gairín, 1999a)

Nivel Organizativo	Modelo Educativo	Modelo de Enseñanza	Perfil Profesional	Modelo de F. Permanente	Desarrollo de Estructuras	Estrategias Utilizadas	Cultura profesional
○	○	○	○			○	*
*	*	*	*	*	*	*	○
□	□	□	□	□	□	□	□

Gráfica 2: Algunas contradicciones de la realidad

El modelo permite realizar, además del análisis teórico, el **diagnóstico de cada organización**. Así, la aplicación de criterios e indicadores vinculados a descriptores de la organización o de su funcionamiento nos permite elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar:

- áreas (administrativa, económica, relaciones con el entorno, ...) que precisan de una mayor dedicación;
- aspectos (organización de profesores y alumnos, horarios, normativa,..) en los que se ha de aumentar la coherencia;
- instituciones centradas excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.;
- instituciones centradas excesivamente en temáticas determinadas (elaboración de proyectos, distribución de recursos,...); o bien
- estudiar procesos evolutivos.

Nuestra aportación anterior (Gairín, 1999a) recoge muchas de las gráficas de análisis que podemos realizar, señalando la utilidad que puede tener en la autoevaluación institucional.

La consideración de los estadios también permite **orientar los procesos de cambio** a partir del estudio de las disfunciones. No podemos obviar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

De hecho, podríamos hablar más de un “bucle” que de estadios organizativos. Formarían parte de la espiral de la mejora la ordenación estructural de la organización, su enriquecimiento como contexto, su intervención sobre él (organización como texto) y el establecimiento de mecanismos que permitieran el aprendizaje organizacional (organización que aprende).

Todo ello nos debería llevar a considerar con detalle las consecuencias que para diferentes aspectos de la organización (dirección, organización de espacios, horarios, programas de cambio, etc.) puede tener una u otra situación.

6.- LA PRÁCTICA ORGANIZATIVA

No siempre los principios y las inquietudes se pueden traducir en prácticas coherentes, lo que justifica el que abordemos algunas cuestiones operativas. Más concretamente, nos centramos en analizar el estado de la cuestión en relación a cuatro temáticas que nos parecen relevantes al tema abordado y que dan pistas sobre las posibilidades o limitaciones para conseguir los cambios pretendidos.

6.1- Descentralización y autonomía

La autonomía de los centros educativos entendida como la facultad de tomar decisiones propias sobre la organización y desarrollo de la actividad educativa ha sido una constante más o menos explícita pero presente en el debate pedagógico de las últimas décadas. Ha recogido esperanzas, canalizado ilusiones y vehiculado esfuerzos pero también ha sido un marco en el que se han acumulado frustraciones, desencantos y decepciones.

El nacimiento y desarrollo de los sistemas educativos iniciado en el siglo XIX ha sido desigual en los diferentes países pero, en cualquier caso, se da en todos ellos y a partir de la Segunda Guerra Mundial una cierta tendencia a la nacionalización (de hecho, se referencia a *sistemas nacionales de educación*), a la burocratización y a la uniformidad. De hecho, los sistemas escolares refuerzan el Estado nación, como una estructura política que necesita una realidad configurada por el progreso industrial, el apogeo del mercado y el crecimiento de los núcleos industriales y las ciudades.

La democratización de las sociedades, la necesidad de respetar las particularidades sociales y culturales próximas y el principio de equidad (distribución no igualitaria y en función de las necesidades existentes) dan soporte a un cambio de tendencia que se concreta en procesos de descentralización y desconcentración y en un aumento de la autonomía institucional. Se trata de adecuarse a otro tipo de sociedad (postindustrial, de “tercera ola”, o a la denominada sociedad del conocimiento), caracterizada por el dinamismo socio-cultural y económico, la convivencia de diferentes valores y la necesidad de alta formación para los ciudadanos.

Los argumentos a favor o en contra que soportan el proceso de centralización-descentralización y la autonomía institucional son diversos. No obstante, hablar de ventajas e inconvenientes, razones de eficiencia o racionalidad no dejan de ser proposiciones utilizadas oportunamente por distintas orientaciones políticas. El debate es eminentemente político-económico y enlaza con circunstancias socio-culturales-históricas que obligan a considerarlo como algo dinámico, sujeto a cambio. Pese a ello la **autonomía como aspiración** ha sido percibida.

Cabe señalar, no obstante, que en el Estado se da una disfunción importante. Y es que la autonomía continúa siendo más un discurso que una práctica potenciada y con apoyo. Ha habido avances en la autonomía curricular (aunque se haya visto muchas veces ahogada y anulada por comportamientos administrativistas y organizativos de tendencia uniformadora), pero han sido pocos y testimoniales en la perspectiva organizativa, económica y de representación.

La asunción de competencias por parte de una comunidad autonomía había de permitir el estructurar un sistema educativo propio y diferenciado en cada territorio; sin embargo, el carácter restrictivo de las leyes de carácter estatal y la poca iniciativa de nuestras autoridades

educativas han generado tan sólo avances significativos en los procesos de normalización lingüística y participación y grandes estancamientos en temas centrales como son los de investigación educativa e innovación escolar.

La autonomía escolar, concreción de la escuela de la comunidad “*versus*” la escuela del estado, ha sufrido en tales circunstancias efectos colaterales, como los derivados de un proceso lento de concreción y desarrollo y de los cambios de orientación. Las diferentes propuestas en relación con la estructura del sistema, el contenido de los programas de enseñanza, la dirección escolar, la asignación de los profesores a los centros u otras son la constatación de un proyecto poco sedimentado.

Las esperanzas que hacían suponer que un nuevo marco de trabajo podría incidir en temas como el desarrollo profesional, la contextualización del curriculum, la potenciación de la innovación o una mayor y mejor repuesta a las necesidades educativas de los alumnos, se sienten defraudadas cuando se comprueba lo poco que se ha avanzado en temas relacionados con el agrupamiento de alumnos, la flexibilización de horarios, la presencia de metodologías activas o la generalización de equipos de profesores que trabajan de manera colegiada. En este análisis tiene sentido hablar de la **autonomía como frustración**

No siempre se asume un planteamiento tan pesimista. Así, por ejemplo, la Memoria de la Sección primera de la Conferencia Nacional de Educación realizada en Cataluña durante el período 2001-2002, y dedicada a la descentralización y autonomía de los centros, recoge avances que considera significativos aunque insuficientes (cuadro 4).

	Autonomía académica	Autonomía financiera	Autonomía administrativa
Alto nivel de desarrollo. Presencia generalizada. Valoración positiva.	Selección y elaboración de materiales de uso didáctico. Atención a la diversidad del alumnado. Procedimientos y decisiones relativas a los sistemas, métodos y criterios de evaluación y de promoción del alumnado Elaboración de propuestas de contenidos y metodológicas en relación con los créditos variables a la ESO y a las materias optativas al bachillerato.	Gestión del presupuesto propio de una manera más flexible. Agilización de los procesos de justificación de los gastos. Insuficiencia de las asignaciones económicas. Implicación de las AMPAs en el desarrollo de proyectos	Experiencia positiva de la asignación de profesorado a las Escuelas Anexas. Utilidad posible de los planes estratégicos para aumentar esta autonomía.
Bajo nivel de desarrollo Presencia poco generalizada. Valoración negativa	Sistemas propios de tutoría y orientación escolar, personal y/o profesional. Ligeras modificaciones de la estructura organizativa de los centros. Experiencias de colaboración interinstitucional Capacidad para establecer el horario semanal	Inadecuación al gasto real (centros privados concertados).	El concurso de traslado en los centros públicos. Posibilidad de incidir en la selección de profesorado Evaluación y control del profesorado.

Otros aspectos a considerar	<p>El desarrollo de la autonomía está fuertemente vinculada a las posibilidades de poder gestionar la plantilla docente.</p> <p>Peso de los libros de texto en la construcción de propuestas curriculares estandarizadas.</p> <p>Prácticas inadecuadas en la utilización de las comisiones de servicios como mecanismos de adscripción de docentes a puestos de trabajo.</p> <p>Necesidad de revisar el modelo de dirección y gestión de los centros públicos.</p> <p>Las entidades locales han colaborado en la dinamización de la educación escolar. Destaca su labor en Programas de Garantía Social, prevención y control del absentismo escolar, coordinación de programas a los centros y constitución de convenios</p> <p>Más que descentralización ha habido desconcentración en algunos aspectos.</p>
-----------------------------	--

Cuadro 4: Conclusiones significativas respecto a la autonomía institucional, aportadas por la Conferencia Nacional de Educación, 2002 (cuadro de confección propia))

Algo hemos avanzado, pero, ¿es significativo para asumir y declarar un aumento de la autonomía institucional?. La respuesta es claramente negativa si tenemos en cuenta, sobre todo en la escuela pública, las dificultades existentes para establecer y mantener proyectos pedagógicos propios, contextualizados e innovadores. La imposibilidad de incidir en la selección o cambio del profesorado, la consideración de los proyectos pedagógicos sólo como una exigencia administrativa, la tendencia uniformadora de la administración en el reparto de recursos, su excesiva preocupación normativa u otras actuaciones son la prueba de lo mucho que falta para avanzar.

El problema de fondo es la falta de delimitación de la autonomía que deseamos y queremos, tal y como manifiesta el diagnóstico mencionado:

Se expresa reiteradamente, especialmente por parte de los docentes y otros profesionales de la educación, que cabe decidir entre todas las instancias, estamentos, centros educativos, Administración y entidades locales, que autonomía se desea y también analizar si en cada una de estas partes existe la capacidad y la voluntad de proporcionarla y aceptarla. Se señala, también, que es necesario definir en común el papel de cada instancia, de acordar los límites y de aumentar la confianza recíproca. (Conferencia Nacional de Educación, Sección primera, 2002)

La falta de un proyecto explícito sobre la autonomía escolar tampoco se resuelve con la Ley de Calidad. Si bien se dedican varios artículos a la autonomía de los centros, no se asumen más compromisos que los actualmente existentes en la realidad actual: existencia de proyectos institucionales, reconocimiento de la programación anual como expresión de la autonomía organizativa y asunción de la autonomía de gestión económica reconocida por las leyes, aunque el desarrollo normativo posterior pueda ampliar (actuación no previsible) los marcos de libertad de acción en los centros educativos.

De hecho, el refuerzo que se hacía de la dirección escolar en la LOCE (mayores competencias) y su forma de elección (con intervención directa de las Administraciones educativas) más bien señalan la tendencia a mermar la autonomía institucional y a aumentar el control por parte de autoridades externas. También se pueden situar en esta línea la tendencia a uniformar los PCCs de centro o el establecimiento de la reválida. Se habla así de la autonomía como **¿una ilusión perdida?**

La batalla de la autonomía no está perdida si la voluntad política existiera. Aunque sea de una manera lenta, pero firme, resulta imprescindible avanzar en temas como la selección y control del profesorado por centros o zonas, una mayor intervención de los centros en la adquisición de material no fungible, mayor agilidad en los procesos burocráticos, potenciación y apoyo a iniciativas de innovación u otros. En definitiva, generar y ampliar los espacios de acción, de

reflexión, de debate y de intercambio de experiencias, al mismo tiempo que una extensión de los procesos de evaluación, ajuste y compensación de las desigualdades que permita respetar el principio de equidad como colateral al de autonomía.

Hemos de recordar que la autonomía se considera un elemento de calidad educativa. El mismo Informe Delors especifica la necesidad de una descentralización de los sistemas educativos, que supone, como mínimo, la autonomía de los centros docentes, la participación de los agentes locales de la sociedad civil en los temas educativos, un mayor protagonismo de los gobiernos locales y una efectiva dirección global del sistema educativo por parte de las autoridades centrales. También hacen referencia informes recientes:

La autonomía es un elemento indispensable para orientar la actividad de los centros, permite una relación más flexible con el entorno y facilita la generación de respuestas educativas más adaptadas a sus necesidades específicas. Constituye una de las condiciones básica para conseguir una gestión eficiente de la calidad educativa (Consell Escolar de Catalunya, 2003a)

*¿La distribución de responsabilidades sobre la toma de decisiones afecta al rendimiento escolar?. En algunos países, especialmente en Australia, Austria, Canadá, Irlanda, España y Suiza, la relación entre autonomía escolar y rendimiento del alumnado es estrecha y significativa, incluso cuando las demás características se mantienen constantes. (Schleicher, 2003:32, en referencia al Informe PISA 2000)**

El alumnado también obtiene mejores resultados cuando los directores destacan un clima positivo, un alto grado de moral del profesorado y un mayor grado de autonomía escolar (Schleicher, 2003:29, en referencia al Informe PISA 2000).*

La autonomía, por último, no se puede separar del concepto de participación, ni del de la evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comporta pues una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades

6.2. Dirección

Justificar la importancia de los directivos en procesos de cambio, la complejidad de su trabajo y las dificultades que conlleva su actuación ha sido ampliamente analizado en la literatura y su revisión pone asimismo en evidencia:

- a) La necesidad de utilizar conceptos de dirección actualizados, que enlazan con una mayor importancia del contexto y con una mayor definición de las áreas prioritarias de trabajo.
- b) La transformación de exigencias que acompañan a los procesos de descentralización educativa y de autonomía institucional.

Lo que conlleva un nuevo perfil de los directivos y la necesidad de mejorar las técnicas que permitan trabajar dentro de cualquier modo operativo. Asimismo, el reconocimiento de que líderes sobresalientes son capaces de transmitir e implicar en una visión del centro educativo y de impulsar políticas, prioridades, planes y procedimientos coherentes con esa perspectiva. Se

* Cabe señalar que estas afirmaciones se basan sólo en la opinión de los directores escolares consultados en el estudio PISA, lo que no implican por sí mismas certeza o fundamentación. En opinión de Ferrán Ferrer en relación a estos datos, no se puede deducir del primer párrafo que estos países tengan similar grado de autonomía, ni que la relación sea totalmente cierta (los directores de Portugal piensan lo contrario); por otra parte, y en relación a la segunda afirmación, el impacto de la variable mencionada es menor, y en todo caso similar a la que tiene la variables “talla del centro escolar”.

habla al respecto del liderazgo transformacional, al que se le asocia con una mayor satisfacción del profesorado y una mayor eficacia en el trabajo.

Si bien el liderazgo abarca para algunos autores facetas tan diversas como la técnica (capacidad para planificar, organizar, coordinar y programar), la humana (creación y mantenimiento de la moral del grupo, fomento del crecimiento y la creatividad, implicación del personal en la tarea), la educativa (capacidad de trabajo en colaboración para detectar necesidades y proporcionar supervisión) la simbólica o la cultural, lo cierto es que se hace difícil poder desarrollar todas las fuerzas implicadas y hacerlo en todos los ámbitos de la escuela. De hecho, la complejidad de los centros educativos exige, a menudo, el reparto de tareas y de ámbitos de actuación, dando así sentido a la potenciación de equipos directivos.

El liderazgo pedagógico aparece, asimismo, como una orientación deseable. Implica, además de participar en actividades de planificación, asesoramiento, apoyo y supervisión, compartir una visión de la calidad, estar comprometidos con ella, saber comprometer a otros y poseer conocimientos y experiencias necesarios para convertir esa visión en realidad.

La dirección siempre se ha movido entre constantes tópicos, cuando descendemos a dimensiones aplicativas. Revisamos algunos a continuación:

Se dice en sentido peyorativo que *los directivos mandan*, ¿pero quien no manda?. Si entendemos que el mando se relaciona con la actividad de orientación, coordinación y control, deberemos asumir que el profesor manda en el aula, el director en el centro y el supervisor en su territorio. El problema no es el mando, que es necesario, sino la forma de ejercerlo (más o menos autocráticamente, más o menos autoritariamente)

El ejercicio de la dirección recae en *personas del género masculino*, como una expresión más de una sociedad machista. Este hecho, que cada vez es menos válido*, habría que relacionarlo con el porcentaje de profesionales por género que hay en el sistema educativo y con el porcentaje de personas que por género quieren acceder a la dirección. La mera experiencia constata que las profesoras pueden estar preparadas para el ejercicio de la función directiva pero no se presentan por cuestiones sociales y laborales. En estas circunstancias, el género masculino hace un servicio a la escuela, sin que sea justo inculparle su acceso al cargo por su condición de género y no por su valía.

Las personas que acceden a la dirección no siempre tienen *experiencia en la docencia* (van los últimos, los que no quieren,...). Los datos del INCE identifican que más del 50% de los directores de institutos llevan más de 20 años de docentes y el 48% adicional más de 11 años; estos datos son del 81% y del 18 % para primaria y del 67% y del 25 para los centros concertados. Podemos hablar así de personas que conocen y han vivido la docencia directa.

Los cambios legislativos han incidido en la *inestabilidad de la dirección*. Siendo esto verdad (el 42% en primaria, el 59% en secundaria y el 44 en la concertada, llevan menos de 4 años), hay porcentajes significativos de directivos que prevalecen. Así, se identifica que 33% en primaria, el 7% en secundaria y el 37% en la concertada llevan más de 9 años como directivos).

* El puesto de director es ocupado por hombre en el 69% de los colegios, el 78 % de los institutos y el 50% de los centros concertados (INCE: 2001:1)

Si que es verdad que el *sistema de acceso* establecido no resulta especialmente atractivo. De hecho, hay alrededor de un 40% de directivos que son nombrados por la Administración en el caso de la escuela pública y un 11% de la concertada entre la terna designada por el titular.

Es preocupante que en el actual sistema, el 61% de los directivos obtuvieron la *acreditación por la experiencia directiva*, sin que mediara ninguna valoración. Este sistema, que seguramente se justifica desde perspectivas sindicales y de derechos adquiridos, no tiene substantivamente sentido. Asumir que una persona ha de tener la condición de director por el mero ejercicio nos llevaría a pensar que uno puede ser profesor por el mero hecho de haber dado clases. Entendemos que la experiencia es un valor a considerar pero no puede ser un valor absoluto; hacerlo de manera extensiva puede reforzar un modelo de dirección centrada en la continuidad y el sentido común, obviando lo que puede aportar una buena preparación profesional.

Algunos de estos tópicos apoyan el cambio de modelo que proponía la Ley de Calidad, pasando de una propuesta orientada a procesos de autogestión de los propios centros a una alternativa de semiprofesionalización. Así, la profesionalización de la función directiva se incentiva desde la económico (artículos 94.1 y 94.3), lo profesional (adicionales 8.3,11ª y artículo 94.2), la representatividad (adicional 16 y reducción lectiva), la posibilidad de permitir la presencia de candidaturas externas, la selección combinada de méritos y experiencia, la formación de los candidatos, la evaluación de la dirección y su estabilidad, entre otras.

El planteamiento de una dirección profesionalizadora se traduce también en un reforzamiento de la autoridad del director en temas de convivencia (como si fuera el responsable), obviando otros temas ligados a la autonomía escolar. Este discurso choca frontalmente con la preocupación por implicar a las personas a través de la participación, el favorecer el trabajo en equipo, la potenciación de proyectos colectivos ligados al entorno o la existencia de modelos colegiados de gestión.

6.3. Participación en la gestión

La educación y la escuela se consideran elementos vertebrados de una sociedad democrática, al considerarse imprescindibles para la formación de una ciudadanía responsable, solidaria, crítica y participativa. Educar para la democracia en vivir la democracia y, en este sentido, es necesario articular los centros educativos como estructuras de participación democrática, fomentando experiencias positivas.

La creación y desarrollo de los consejos escolares, a pesar de los problemas que les acompañan, se consideran aportaciones válidas que, además de canalizar inquietudes y propuestas, han servido para potenciar una cultura de corresponsabilidad e interrelación.

Esta implicación de los diversos sectores ha dinamizado y fortalecido el conjunto del sistema educativo y ha comportado la no desvinculación de la realidad social de la comunidad donde se inserta. Los consejos escolares han sido elementos determinantes para mantener la escuela flexibles y receptiva a los importantes cambios sociales que se han producido y que continúa produciéndose. (Consell Escolar de Catalunya, 2002:2)

No obstante, resulta preocupante la poca participación que se da^{*}. Es verdad que ha habido un cambio de mentalidad desde su creación, pasando del comunitarismo de los años 80 a las

^{*} Así, por ejemplo, la participación de las familias en Cataluña se situaba en el curso escolar 1998-99 en el 18% en primaria y el 4,1% en secundaria; el profesorado en el 94,5% y en el 86,8% y el alumnado de secundaria en el 60,1% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000:61)

nuevas formas de gestión más profesionalizadora. Sin embargo, la participación sigue siendo necesaria en momentos como los actuales donde se revitaliza el valor de la formación y donde existe el peligro de aumentar los modelos de socialización divergentes.

Mucha de la participación que existe en los Consejos es sólo formal. Las razones pueden ser muchas, apuntando:

- Algunos sectores, padres y alumnos principalmente, no están suficientemente formados para la participación. La alta presencia del profesorado hace que impere la “cultura profesional” en las dinámicas internas.
- Los sectores están mal representados en el Consejo. Así, nadie representa a la titularidad, de tal forma que pudieran defenderse los intereses generales de la ciudadanía, más allá de los intereses particulares. (Carnicero, 2001: 553)

Si entendemos que en la práctica el Consejo se dedica básicamente a formalizar y legitimar decisiones o acciones basadas en la normativa, su funcionamiento más o menos participativo dependerá y mucho del equipo directivo y de las dinámicas que imponga. De hecho, podríamos decir que los logros de participación dependen de cada centro y no del sistema establecido para la participación, reconociendo el carácter posibilitador o limitador de la normativa externa.

La participación de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar de los centros podemos decir que está en crisis, interna y externamente. Crisis externa, porque los índices de participación del bloque No Profesional (especialmente de los padres y de los alumnos) en las diversas convocatorias electorales para la renovación de los Consejos Escolares siguen una trayectoria que se manifiesta nítidamente como decreciente, cuyo efecto es la “deslegitimación” en buena medida a los elegidos, minando su representatividad y, consecuentemente, su capacidad de maniobra en el propio Consejo, a diferencia de lo que ocurre con el bloque Profesional

Crisis interna de la participación, porque el predominio del bloque profesional en las dinámicas del Consejo es abrumador y, ante ello, los consejeros No Profesionales “dimiten o abdicar” del ejercicio de las funciones propias, en el caso de que conozcan con profundidad cuál es el papel y los cometidos a realizar.

La participación ,para que pueda calificarse de democrática, debe producirse “sin dominación” de un bloque sobre el otro. Y esto es difícil, por no decir imposible, de conseguir en los actuales Consejos.(Carnicero, 2001:544)

El debate promovido por la Subcomisión de la Conferencia Nacional de Educación promovida por el Consell Escolar de Catalunya señalaba en el Ámbito de Participación y consejos escolares, por último, algunas ideas a considerar:

- La participación, más allá de su valor democrático, también aporta un enriquecimiento personal, no solamente en el ámbito escolar específicamente, sino de una manera más general. La vitalidad de una sociedad se manifiesta sobre todo en la capacidad de estar asociado y de participar, sea en el ámbito que sea.
- Conseguir convencer la colectividad para que participe de una manera madura es un reto difícil, pero vale la pena intentarlo.
- La participación en los centros educativos se relaciona directamente con la calidad.

- Hay un aspecto que se tiene en cuenta particularmente: la participación de los alumnos. Si no se consigue ligarlos a la participación, será más difícil integrarlos después en la vida comunitaria.
- Se ha producido un cambio de valores en los veinte años de existencia de los consejos escolares y, por tanto, corresponde a este Consejo proponer una llamada para ver si realmente los mecanismos son los que han de ser, si corresponden con la situación de nuestra sociedad y si el modelo ha de ser el mismo que el que se pensó. En definitiva, Le corresponde al Consejo expresar su capacidad de reacción en relación con la nueva situación.
- -Las estructuras, los mecanismos de la organización que existen para hacer posible la participación son un gran patrimonio que no se ha de desmontar-
- -La participación es un hecho cultural y un hecho pedagógico; pero es muy lento, tiene muchas dificultades y es un proceso que se puede interrumpir.
- Cabría revisar que los consejos escolares municipales tengan como función destacada la de tomar iniciativas y elaborar informes.
- (Consell Escolar de Catalunya: 2003b:46-47)

Muchas de estas reflexiones y propósitos quedan actualmente en entredicho con la Ley de Calidad que identifica al Consejo escolar y el Claustro como órganos de participación y control. Hay un cambio en el tratamiento de los derechos y deberes reconocidos a los padres y alumnos. Si se dice de los alumnos que deben participar en el funcionamiento del centro, de los padres se señala el que participen en el control y gestión del centro. La separación que se hace entre órganos de participación en el control y gestión (Consejo Escolar y Claustro) y los órganos de Gobierno (Director, Jefe de estudios y otros) es muy significativa y va en la línea de reforzar la autoridad de la dirección. El hecho de que la dirección elabore ahora la Programación General del Centro, Intervenga de manera activa en temas de disciplina y Promueva los planes de mejora confirmaría esta hipótesis.

6.4. El proyecto Educativo de Centro

Los proyectos educativos de centro son la explicitación que hacen las instituciones en el marco de una cierta autonomía. A través de ellos se evidencia el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiestan formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por una parte, el Proyecto Educativo de Centro aparece como una opción a asumir a nivel del sistema educativo, de los centros y de los profesores. La determinación del nivel de autonomía que han de tener las instituciones, la delimitación de las funciones que ha de cumplir cada centro educativo y la clarificación del papel que ha de desempeñar el profesor son concreciones necesarias para la construcción curricular descentralizada.

El Proyecto Educativo de Centro supone, por otra parte, un compromiso institucional por el cual se explicitan los compromisos que las diferentes personas asumen de una manera consensuada y coordinada. Se actúa así democráticamente al hacer público el conjunto de intenciones que subyacen en la actividad de los centros, al mismo tiempo que se facilita el proceso de participación de los responsables y ejecutores de la actividad educativa. Finalmente, el Proyecto de Centro aparece como una construcción que cabe planificar, desarrollar y evaluar en el contexto de la búsqueda de una mejora de la calidad educativa.

La realidad de los proyectos se liga a la autonomía posible de los centros y a la implicación de directivos y profesionales. Elementos fundamentales como destacados para nosotros han de ser el posicionamiento del centro en el campo de los valores ciudadanos y las medidas que se adoptan en relación a la diversidad.

La educación a desarrollar debe ser comprometida e impulsar la reflexión y el compromiso con la realidad. Asumiendo gran parte de los valores que tradicionalmente se consideran (vinculación con el entorno, gestión participativa, promoción de metodologías activas, incorporación de las TIC,...) parece necesario promover una educación social y política que se sedimente sobre dos bases:

- Cultura de los derechos humanos y respeto a la dignidad de las personas, condiciones imprescindibles para el funcionamiento democrático de la sociedad y para una política de servicio a los ciudadanos.
- Desarrollo de la conciencia del bien común, tanto material como inmaterial (Consell Escolar de Catalunya, 2003c:1)

Trabajar en esta dirección supone garantizar la presencia de temas sociales y políticos en los currículos y entrar de lleno en los procesos vinculados a la convivencia en los centros educativos.

La realidad en el campo de la diversidad aún no es la deseable, se mire por donde se mire. Si consideramos otra perspectiva, como pueda ser la referida al proceso de “integración escolar”, ratificamos la situación. Los datos aportados por Jimenez (1999) referidos a Comunidades Autónomas señalan lo que falta por recorrer al respecto. Los porcentajes de población escolar con necesidades educativas especiales que se mantienen en centros específicos son del 38,9% en Madrid, del 41% en Cataluña, del 29,1% en Galicia y del 26,8% en Canarias, por citar comunidades autónomas con mayores índices de escolarización en este tipo de centros.

Los datos del curso 2000-2001 no sólo mantienen el desequilibrio de la red pública y privada en relación a la presencia de alumnos extranjeros, sino que la proporción de inmigrantes en la red pública aumenta hasta el 77,68 %, cuando le correspondería porcentualmente el 67,48% (CCOO, 2002:37)

Además, el fracaso masivo de muchos alumnos no se distribuye “democráticamente”, afectando sobremanera, pues, a minorías culturales y población urbana y rural económicamente desfavorecida. Un ejemplo es el hecho de que durante el curso 1998/99 los centros públicos gestionados por el Ministerio de Educación y Ciencia escolarizaron al 89,9 % de los alumnos gitanos con necesidades de educación compensatoria y el 85,1% del alumnado inmigrante, mientras que en los centros concertados se movieron en el 10 y el 14,8%, respectivamente (Escuela Española, nº 3468, octubre 2000, pág 5).

A nivel concreto, el análisis de la práctica educativa tampoco es tan optimista como los ideales pedagógicos que marcan algunas declaraciones. Para no entrar en el subjetivismo personal sirva al respecto la opinión de Echeita cuando se le pregunta sobre la vivencia en los centros de secundaria respecto a la atención a la diversidad.

“Lamentablemente creo que en una gran mayoría de los casos, la atención a la diversidad se percibe solamente como la cuestión relativa al alumnado especial, desmotivado, difícil, etc., y centrada en el qué se puede hacer con ellos en el contexto de una enseñanza obligatoria que se ha extendido hasta los 16 años. Creo que se está perdiendo, ¡si no se ha perdido ya!, la oportunidad

de haber hecho girar esta cuestión principalmente sobre el objetivo de promover una “cultura de la diversidad” en los centros escolares y la de haber reforzado con ello el conjunto de valores al que ya me ha referido varias veces. (Echeita, 1999:35)

Responder a cuestiones como las planteadas exige una revisión de los proyectos de centro desde nuevas perspectivas. Así, parece importante explorar, potenciar y apoyar alternativas valiosas a la tendencia a la estandarización que se extiende, como puedan ser las escuelas inclusivas, las escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje u otras. Se abre con ellas un horizonte de esperanza en relación a los procesos de escolarización, al constituir proyectos que pretenden construir una escuela para todos en función de las posibilidades de cada uno.

De una u otra manera se reivindica la educación como servicio público (que no puede funcionar bajo los parámetros del libre mercado), un currículo comprensivo, una evaluación transparente y al servicio del control público de la enseñanza, un profesorado formado en propuestas teórico-prácticas y una escuela que permita la participación de todos los implicados en el hecho educativo.

Esperemos que los próximos años nos permitan avanzar en estos temas, si bien las perspectivas que planteaba la Ley de Calidad no eran halagueñas.

Las medidas de mejoras propuestas son básicamente fórmulas organizativas que tienden a excluir al alumnado con dificultades y responden a modelos educativos de tiempos pasados, cuando la Educación Secundaria no era obligatoria, y no tienen en cuenta que las necesidades sociales de hoy y del futuro son diferentes. Las medidas anunciadas, por una parte, configuran un modelo dirigido preferentemente a la selección de los futuros universitarios y no a la mejora del conjunto de la sociedad. Consell Escolar de Catalunya (2003a: 25)

7.- LOS RETOS DE LOS DIFERENTES ESTADIOS

Una evaluación global del desarrollo organizativo alcanzado por nuestras instituciones educativas permite comprobar como la mayoría se mueve en el primer estadio organizativo. No sólo consideran en la práctica a la organización como un soporte de la enseñanza sino que muchas veces no logran siquiera que sea un soporte de calidad. Sucede esto cuando el profesor de aula tiene que preocuparse de localizar medios didácticos, de gestionar excursiones o de ordenar recursos, distrayéndose de su tarea principal que es la enseñanza.

Superar esta situación y hacer de la organización una buena estructura de soporte que facilite y potencie el desarrollo del currículo, es un reto por conseguir; el segundo sería el pasar a un estadio superior, que exige de nuevas estructuras y de un cambio en las estrategias de funcionamiento.

Parece imprescindible garantizar en este **primer estadio** que los recursos y medios de la organización existan, estén ordenados y sean de fácil acceso y utilización. El listado de posibles retos por conseguir queda expresado en el cuadro 5, donde bajo el epígrafe de “situación mejorada” caracteriza una estructura organizativa deseable. Conseguirlo es cuestión de voluntad política (“querer hacerlo”) y de realización técnica (“saber hacerlo”), que incluye la elaboración de programas de cambio sistemáticos.

Aspectos de la organización			Situación habitual	Situación mejorada
RELACIONES	CON	EL	Personalizadas	A nivel institucional

ENTORNO	Puntuales	Sistemáticas
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES • Currículum	No existen, ni hay documentos de gestión Específico de cada profesor	Existen normas de funcionamiento Programa común
ESTRUCTURAS DE R. HUMANOS	Actuaciones individualizadas No atención a la diversidad	Coordinación periódica Atención a situaciones particulares
ESTRUCTURA DE R. MATERIALES (Espacios, mobiliario, material)	No hay criterios de utilización de recursos El mobiliario y material son independientes de las necesidades pedagógicas	Existen normas sobre el uso de espacios. Mobiliario y material se seleccionan por criterios de funcionalidad y adaptabilidad
ESTRUCTURA DE R. FUNCIONALES • Horarios • Normativa	Rígido y repetitivo Desestructurada e incompleta	Flexibles y cambiantes Completa y con coherencia interna
SISTEMA RELACIONAL • Participación de profesores, familias y alumnado • Comunicación • Reuniones	Formalizada pero poco vital Poco organizada Informativas	Coparticipación Estructurada, con canales y responsables definidos De discusión y toma de decisiones
DIRECCIÓN	Arbitraria Participación informal	Realiza planes de trabajo La participación es reglada
FUNCIONES ORGANIZATIVAS	Gestión diaria, no existen previsiones No existen sistemas de control	Hay planes de actuación Se evalúan resultados

Cuadro 5: Líneas de mejora para el primer estadio organizativo (Gairín, 1999a)

Situados en el **segundo estadio**, el reto que muchos centros educativos pueden plantearse actualmente se relaciona con algunas de las condiciones necesarias para implantar un cambio efectivo en nuestras formas tradicionales de actuar. Básicamente, consideramos como imprescindibles (Gairín, 1998) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, el establecimiento de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales (véase en Gairín, 1996:X), en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa.

El *desarrollo de equipos de profesores* dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

Sea cual sea la estructura colaborativa implantada con los equipos de profesores, no debemos olvidar la importancia de que estas estructuras combinen en su funcionamiento la atención a los tres ámbitos funcionales: mejora del programa, perfeccionamiento del profesorado e investigación operativa. Así, por ejemplo, la mejora del sistema de evaluación de aprendizajes (programa), debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado)

La *potenciación de los procesos cooperativos* exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende, además, que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Aunque es difícil conocer con exactitud cómo son (o deben ser) las organizaciones que aprenden, **tercer estadio**, sí que podemos hablar de los principios de aprendizaje que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios se relacionan con un aprendizaje orientado a la resolución de problemas, cíclico (hacer, reflexionar, pensar, decidir, hacer,...), través de la acción y que se desenvuelve en un contexto (“organización que aprende”) caracterizado por Swieringa y Wierdsma (1995:79) como:

Estrategia	Desarrollo continuo	Estructura	Redes orgánicas
	<ul style="list-style-type: none"> • dirigido a la misión • corto y mediano plazo • racional e intuitivo • activo y proactivo • diversos enfoques 		<ul style="list-style-type: none"> • Unidades y equipos combinados flexiblemente • con base en combinaciones de mercado y producto • descentralización • mezcla de pensadores (staff) y hacedores (línea) • coordinación a través de la discusión
Cultura	Cultura orientada a las tareas	Sistemas	Sistemas de apoyo
	<ul style="list-style-type: none"> • flexible • orientada a la resolución de problemas • creativa 		<ul style="list-style-type: none"> • información para reflexionar, “sobre el sistema” • información para actuar, “dentro del sistema” • lidiar con lo complejo

Situarse en este tercer nivel exige considerar la organización como la base del cambio. Definidos los ámbitos de mejora a partir de la autoevaluación permanente, se generan modificaciones en programas, personas, tareas y procesos implicados. La autoevaluación, la evaluación de impacto y el compromiso social son referentes ineludibles.

El análisis de los resultados que obtiene la organización y de su impacto sobre la realidad es el compromiso más evidente en las organizaciones que aprenden. La calidad y aceptabilidad de su aprendizaje no está en lo que hacen sino en función de la utilidad de lo que aportan a la sociedad; así, lo importante es la capacidad transformadora de las instituciones para generar o coadyuvar con el cambio socio-cultural del entorno.

En la misma perspectiva, el pensar en el **cuarto estadio**, organizaciones que generan conocimiento, es pensar en los sistemas y formas como se produce, genera y difunde el conocimiento, así como en los condicionantes que influyen en el proceso. Resulta imprescindible en este nivel hacer referencia a las redes y comunidades de aprendizaje, posibilitadas hoy con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

La extensión de las nuevas tecnologías y las posibilidades que ofrecen de *crear redes* y de situar conocimientos en un mercado virtual plantean nuevos retos a las organizaciones tradicionales que se resumen en la posición a adoptar ante las nuevas posibilidades. Un ejemplo de cambios organizativos podría ser:

- Centralización/descentralización. La conexión en red puede abaratar los costes de gestión, produciendo cambios en los modelos de organización tradicional.
- La biblioteca del centro se transforma en la de intercentros.
- La jornada escolar se adapta a las nuevas posibilidades organizativas, permitiendo ampliar horarios sin límite.
- Apertura del centro a usuarios que tienen problemas de asistencia por problemas físicos (desplazamientos) o laborales (horarios compatibles), mediante el diseño y desarrollo de espacios tecnológicos de formación que permiten extender, facilitar y complementar los procesos educativos presenciales.
- Cambios en el trabajo con contenidos: acceso a fuentes de información variadas y diferentes, contacto con autores significativos, posibilidad de trabajar contenidos a la carta, necesidad de reforzar la tutoría, etc.
- Cambios metodológicos: aprendizaje virtual cooperativo, la utilización de la red para la formación (videoconferencias, clases basadas en la web, sistemas basados en el e-mail, tutorías basadas en la utilización del e-mail,...) etc.

La creación de *comunidades de aprendizaje virtuales*, resultado natural del trabajo en red, ha de aprovechar la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

Un elemento clave en la potenciación de estas comunidades puede ser la existencia de “mentores virtuales”, que ofrecen soporte, retroalimentación positiva y ánimos a los usuarios de la comunidad virtual, sobre la adopción de determinados modelos pedagógicos como referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la consideración de la persona y de su contexto en los procesos de formación.

Pero, quizás, la labor clave de estos mentores es actuar como estructuradores del conocimiento que se produce en las interacciones entre las diferentes personas. La función de identificar, clarificar y relacionar las aportaciones que se generan resulta clave en el proceso de estructurar aportaciones utilizables por los miembros de la comunidad y accesibles si así se decide, a otras personas y organizaciones. Podemos así hablar de gestión eficaz del conocimiento generado.

8.- ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Orientar mejor las organizaciones, clarificando sus finalidades y funciones en relación a las demandas sociales y de los usuarios, y dar un nuevo sentido a los procesos organizativos, creemos que son las claves que permiten mejorar su funcionamiento y utilidad, al mismo tiempo que las preparan para prestar un mejor servicio social y ayudan a la mejora de la realidad.

Pensar en la organización y gestión como marco de referencia supone asumir su valor central en los procesos de cambio e innovación. Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido resultados en la práctica, pues las

innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o cuando el esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora. Se hace preciso, por tanto, comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la misma innovación, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.

El proceso de cambio pretendido se dará siempre y cuando confluyan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y exista incentivación (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento de lo realizado). Algunos de ellos son estrictamente personales y otros pueden relacionarse con las actuaciones de las organizaciones (clima de trabajo, apoyo a varias iniciativas) y el apoyo que de el sistema que les ampara (sistema educativo, ayuntamientos) mediante formación, reconocimiento y otros mecanismos.

Una parte importante de los debates que se suscitan en educación provienen, como ya hemos mencionado, de la falta de acuerdo sobre el **modelo de escuela** que se desea. Al respecto, recordamos que la OCDE (2000) describió en un documento interno seis escenarios en los que puede desembocar la educación: la continuidad del sistema burocrático, la extensión del modelo de mercado, las escuelas como centros de cohesión social, las escuelas como organizaciones orientadas hacia el aprendizaje, el escenario de la desescolarización y el escenario del abandono de la escuela. Una reinterpretación de los mismos es realizada por Marchesi y Martín y recogida en el cuadro 5.

Variables	Modelo Burocrático-Tradicional	Modelo liberal competitivo	Modelo comunitario
Características básicas	Centralista, normativo, altamente estructurado y centrado en el aula	Dependiente de iniciativas Centrado en la imagen externa	Contextualizado. Considera Comunidades de aprendizaje plurales e interconectadas
Valores de partida	Educación al servicio del Estado El centralismo, el igualitarismo es bueno	Educación al servicio de la persona Libre elección de centros Ley de oferta y demanda. Competencia entre centros Evaluación de rendimientos y vinculación a recursos.	Educación como proceso compartido Colaboración entre centros El énfasis tradicional en los alumnos como destinatarios únicos del proceso e-a se desplaza a los profesores y los padres
Consecuencias curriculares	Currículo común Exigencias académicas escolares La enseñanza se estructura en la relación profesor-alumno y en el contexto aula Métodos expositivos, seguimiento de libros de texto, predominio del aprendizaje de conceptos y evaluaciones periódicas basadas en ejercicios son elementos muy presentes en la práctica educativa	Proceso continuo de adaptación de las enseñanzas La enseñanza se estructura en la relación centro- exigencias del mercado	Se valora el que los alumnos aprendan por sí mismos La evaluación interna y externa se consideran necesarias para conocer el funcionamiento y favorecer la reflexión conjunta La enseñanza se estructura en la relación centro- valores socio comunitarios Enfoques interdisciplinarios, trabajo cooperativo, énfasis en las actividades de búsqueda y estrategias de aprendizaje, cooperación entre profesores, y formas de evaluación del progreso
Consecuencias organizativas	Bajo nivel de cambio, aunque puede haber apertura con las 99 nuevas tecnologías y las relaciones con otras escuelas Las escuelas se consideran autosuficientes en sus recursos y desconfían en su compartir Las condiciones del profesorado suelen ser estables	Autonomía alta , evaluación de los resultados, para informar a la sociedad y a los padres, y facilita la libertad de elección de escuelas. Relación más cuidada con los padres Incorpora técnicas de gestión y de marketing	Mayor autonomía y mayor compromiso activo de la comunidad y de los implicados La autonomía se acompaña de un proceso creciente de descentralización. Aparece la municipalización vinculada a la gestión desde la proximidad Se valoran las aportaciones de la

			comunidad Se promueve el intercambio de experiencias, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinarias
Innovación	A iniciativa del Estado Es innovación del Centro a la Periferia	Diversidad de Experiencias	Innovación de la Periferia al Centro
Algunas críticas problemáticas	Suele obviar la atención a la diversidad, la poca atención a contextos desfavorecidos e incrementa los problemas de disciplina	Incrementa las desigualdades, concentra alumnos con problemas en determinados centros, Falta de atención a centros situados en contextos desfavorecidos, incremento de estrategias selectivas en educación, potenciación de aspecto curriculares más conceptuales, abandono de la escuela pública	Exige altos niveles de corresponsabilidad que a veces no se dan. No siempre se consigue acompañar de procesos compensatorios para contextos desfavorecidos. Si no se acompaña de controles externos, puede caer en la endogamia

Cuadro 5: Notas en relación a modelos de escuela (a partir de Marchesi y Martín, 2002: 349-352)

Más allá de preguntarse cuál es el modelo deseable, el posible o el real, se puede señalar que el modelo Burocrático tradicional es altamente vigente; mientras que en el contexto inglés y a partir de los años 80 aparece el modelo liberal-competitivo. El modelo comunitario no tiene una implantación real y generalizada en ningún contexto, pero se apunta como una clara línea de cambio hacia la mejora educativa. En esta línea se sitúa la acción de ayuntamientos con el Proyecto ciudad, el trabajo en redes y su reflejo en el trabajo en las aulas.

La opción por uno u otro de los modelos incluye formas diferentes de entender el funcionamiento de los centros educativos, el rol de los directivos, el sentido del proyecto educativo o las vinculaciones con el entorno, por ejemplo. La aportación de Gairín (2004b) recoge una amplitud de propuestas sobre el modelo comunitario, la gestión y el funcionamiento institucional.

El **análisis de instituciones concretas** deberá considerar los principios y valores que orientan a estas organizaciones y su coherencia con las prácticas organizativas imperantes. La consideración de los estadios organizativos puede servir como referencia y a ellos se refiere el repertorio de opciones presentadas a continuación (Gairín, 1999c: 90,92):

- Transformación del sentido tradicional que han tenido los componentes organizativos. Así, corresponde a nivel de:
 - Objetivos: apertura a la comunidad (las instituciones como organizaciones de encuentro donde se realizan contrastes y síntesis conceptuales, como centros comunitarios, sin horarios, que realizan programas formales y no formales, de duración estándar o variable); en definitiva polivalencia y plurivalencia.
 - Estructuras: más participación, implicación tecnológica y versatilidad ante el cambio.
 - Sistema de relaciones: primar la horizontalidad en la toma de decisiones y facilitar un clima y una cultura colaborativa.
- Evolución de las dinámicas organizativas, en referencia a:
 - Dirección centrada en el cambio y apoyada por el ejercicio efectivo de un liderazgo transformacional. Debe asumir más funciones relacionadas con el aprendizaje colectivo

y con las funciones de formador, uso de técnicas creativas, promoción de la moral de los grupos, gestor de recursos, etc.

- Funciones organizativas que acojan nuevas asunciones como
 - * planificación contingente y por escenarios, frente a un modelo de planificación lineal y cerrado;
 - * distribución de tareas por problemas y no permanente, frente a la especialización de funciones y la separación de tareas.
 - * alta autonomía en la actuación, frente a la mera ejecución por mandato;
 - * coordinación interna, frente a la coordinación externa impuesta; y
 - * evaluación como autoevaluación, frente al mero control.
- Utilización de estrategias de trabajo y de relación que permitan:
 - * considerar las demandas cambiantes de los usuarios;
 - * gestionar decisiones valorando costes y riesgos; y
 - * enfatizar en perspectivas culturales (expectativas, percepciones y actitudes de los participantes).
- Más presencia de los planteamientos de la organización que aprende

El **análisis de experiencias** que afectan a varias instituciones debe tomar en consideración los referentes anteriores pero, además, su capacidad para incorporar “un *plus*” de mejora sobre los resultados de las actuaciones individuales. Al respecto y como ejemplo puede servir el carácter promotor del cambio y generador de ideas que ha sido la actuación en red de los municipios en los procesos de territorialización y la experiencia del proyecto educativo de ciudad como ejemplo de programa transversal.

La implantación con éxito de las propuestas presentadas no puede ser un proceso improvisado ni el resultado de acciones aisladas. Exige, más bien, actuaciones progresivas y planificadas que, situadas como hipótesis de trabajo, se ajustan progresivamente en función del desarrollo de los acontecimientos.

La actuación de la dirección política y gerencia y la planificación que promueve tienen este sentido. No obstante, su actitud ha de estar impregnada de una manera de hacer técnica y social, que implica una intensificación de las acciones con los usuarios y demandas de la sociedad (detección de necesidades, cuestionarios de expectativas, servicios postformación, atención personalizada,..) y una más grande atención a las dinámicas internas (más participación, horizontalidad en la toma de decisiones, fomento del clima colaborativo,..)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carneiro, R. (1999): *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. En Actas del **Congreso Barcelona: pel coneixement i la convivència**. Barcelona, abril (documento Policopiado).
- Carnicero, P. (2001): **Gobierno, participación y control de los centros educativos. Evaluación de los Consejos Escolares de Centro**. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (documento policopiado)
- Carnoy, M (1999): *Globalización y reestructuración de la educación*. En **Revista de Educación**, 318, págs 145-162

- CCOO (2002): *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España II*: En **Cuadernos de información sindical**.
- Conferència Nacional d'Educació (2002): **Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes**. Departament d'Ensenyament, Barcelona
- Consejo Escolar de Estado (2003): **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Consell Escolar de Catalunya (2002): **Participació i consells escolars. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Conferència Nacional d'Educació**. <http://www6.gencat.es/cec/05-2002.htm>
- Consell Escolar de Catalunya (2003a): **Inmigració i educació. Aportació del CEC a les XIV Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat**. <http://www6.gencat.es/cec/01-2003.htm>
- Consell Escolar de Catalunya (2003b): **Activitats, setembre 2001-agost 2002**. Generalitat de Catalunya
- Consell Escolar de Catalunya (2003c): **Educar en el comprimís social i polític**. <http://www.gencat.es/cec/05-2003.htm>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000): **Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya**. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya
- Croizier, M. (1996): *La necesidad urgente de una nueva lógica*. En Brugué, Q. y Subirats, J.: **Lecturas de gestión pública**. INAP, Madrid, pp. 30-32.
- Cuesta, A. (s/f): *El centro empresarial en el nuevo milenio*. En **Cinco Días**. Cuaderno nº 10, producido por Ibermática, Tecnología y Conocimiento.
- Echeita, G. (1999). *Reflexiones sobre Atención a la Diversidad*. En **Acción Educativa**. Nº 102 – 103. Diciembre, pág. 30 – 43.
- Frigotto, G. (1998): *A política de formação técnico-profissional, Globalização excludente o Desemprego estrutural*. En **21 Reunión anual de ANPEDF**, Brasil.
- Gairín, J. (1996): **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. La Muralla, Madrid.
- Gairín, J. (1998): *Los estadios de desarrollo organizativo*. En **Contextos educativos**, nº 1, págs 125-154.
- Gairín, J. (1999a): *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En Delgado, M. y otros (Coord.): **Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas**. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- Gairín, J. (1999b): *Los proyectos educativos de ciudad. El caso de "Barcelona, ciudad educadora"*. Curso de Verano: **La gestión de organizaciones y programas de educación no formal**. Centro Mediterráneo, Universidad de Granada (Documento Policopiado).
- Gairín, J. (1999c): *La evaluación de instituciones educativas de educación no formal*. En Jiménez, B. (coord.): **Evaluación de programas, centros y profesores**. Síntesis, Madrid, págs 82-134.
- Gairín, J. (2002a): *La educación no formal en la construcción de la ciudadanía*. Presentación al Taller, nº 4. **VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**, San Sebastián, julio (Documento Policopiado).
- Gairín, J. (2002b): *Mundo laboral, ocupacional y formación permanente*. En **Tarragona, Ciudad Educadora**. Ayuntamiento de Tarragona, ponencia marco del Grupo de trabajo nº 6 (documento policopiado).
- Gairín, J. (2002c): *Una escuela de calidad para todos y todas como compromiso social y educativo*. En **Revista de Educación y Cultura**, nº 7, septiembre, CEP de Talavera de la Reina, págs 8-21.

- Gairín, J. (2003a): **Notas al Grupo de Autonomía y Organización de los centros educativos. Apuntes para una escuela renovada e innovadora.** Comité Coordinador Federal de la Organización Sectorial de Educación del PSOE, Madrid (Documento inédito).
- Gairín, J. (2003b): *La gestió dels Serveis Educatius Locals.* En **Forum local d'Educació.** Diputació de Barcelona, Area de Educació, Sant Cugat, 20 de febrero (documento policopiado)
- Gairín, J. (2004a): *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones.* En Enguita, M. (Coord): **Análisis de las organizaciones educativas** (título provisional). Universidad Internacional de Verano, Baeza (en prensa). Publicado en Enguita, M. y Gutierrez, M. (Coords) (2005): **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.** Madrid: Universidad Internacional de Andalucía- Editorial Akal, págs 129-166
- Gairín, J. (2004b): *Organización y gestión de centros educativos.* En Ciclo de **Igualdad de oportunidades y política educativa en Cataluña.** Fundación Jaume Bofill (en prensa).
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) (2001): **Perfil profesional y profesional de los directores. Evaluación de la función directiva.** Resumen informativo 2000. Junio
- Jimenez, J. (1999). *Lo común y lo diferente en las CCAA.* En **Cuadernos de Pedagogía.** Pág. 56 – 82.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002): *El futuro de la Secundaria Obligatoria.* En Marchesi, A. y Martín, E. (comp.): **Evaluación de la educación secundaria.** Fundación Santa María, Madrid, págs 341-362
- Masjuan, J.Mª (2002): *Globalización y educación.* En **Temáticos Escuela Española,** nº 5.
- Morin, E (1999): **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Piados, Barcelona.
- Rodríguez, J. (1998): *Pensamento Pedagógico Industrial.* Síntesis de la tesis de doctorado titulada: O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industria. En **21 Reunión anual de ANPEDF,** Brasil.
- Schleicher, A. (2003): *L'avaluació de les competències de l'alumnat. PISA 2000: dades sobre la qualitat i l'equitat del rendiment educatiu.* En **Congrés de competències Bàsiques,** Barcelona, CD-Rom.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995): **La organización que aprende.** Addison Weslers Iberoamérica, Buenos Aires.