

ALGUNAS APORTACIONES ACTUALES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR A LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS

Julián López Yáñez

Dpto. de Didáctica y Org. Escolar de la Universidad de Sevilla

El propósito de este artículo es ofrecer una panorámica actual sobre las aportaciones más significativas de la investigación y la teoría educativa sobre la práctica de la organización en las instituciones escolares. El tema parece tener una especial transcendencia por cuanto nuestro sistema educativo se encuentra, por una parte, en los primeros momentos de puesta en marcha de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) y, por otra, a las puertas de un ambicioso proyecto de Reforma de la Enseñanza. Estas son, a nuestro juicio, dos claves importantes de lo que nos puede llevar a una profunda transformación de dicho sistema. Además la **Organización Escolar** constituye una disciplina que aglutina en la actuali-

dad los trabajos de un creciente número de investigadores dentro de las Ciencias de la Educación, preocupados hoy más que nunca de un enfoque más global y más amplio de los problemas escolares, esto es, que logren trascender la perspectiva de las aulas. Afortunadamente, el crecimiento científico de la **Organización Escolar** no constituye un fenómeno aislado dentro de las Ciencias de la Educación. Todo lo que guarda relación con la **Didáctica**, es decir, con los procesos de la enseñanza y aprendizaje está siendo objeto de una profunda revisión teórica y metodológica que está aportando sin duda las herramientas necesarias para una interpretación más acertada de los fenómenos educativos.

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Uno de los cambios más importantes realizados en este sentido, tiene que ver con la concepción de la relación entre la teoría y la práctica y, consecuentemente también, con la relación entre el investigador, el científico por un lado, y el trabajador de la enseñanza, el profesor por el otro.

El modelo predominante hasta hoy de investigación educativa basado en los de las ciencias físico-naturales ha hecho de la escuela —a efectos de investigación— un gran laboratorio donde el científico aislaba un reducido número de variables y observaba el efecto que sobre ellas producía un elemento nuevo introducido por él mismo: un nuevo método, material o estrategia didáctica, por ejemplo. Este modelo sacrifica el gran número de variables intervinientes en cualquier actividad social y la riqueza particular de cada situación educativa, en aras de un conocimiento más "exacto" y, sobre todo, que pueda ser medio con total objetividad. La práctica educativa, desde este punto de vista, se entiende como un lugar donde se aplicarán las hipótesis elaboradas, desde la teoría y de donde extraer datos objetivos que sólo adquiere sentido por acumulación con los obtenidos a partir de un gran número de situaciones experimentales.

Durante los últimos años, otros métodos basados principalmente en la etnografía y la fenomenología han estado abriéndose paso. Su preocupación ya no es la acumulación de datos muy específicos procedentes de un extenso número de contextos, sino la interpretación y comprensión en profundidad de un contexto particular, con toda la carga de significados que aparecen más allá de cualquier análisis superficial. Desde este punto de vista, puesto que cada realidad es particular y dentro de ellas se produce una red de relaciones humanas irreplicable y sometida al influjo de una complicada configuración de variables ambientales, la teoría se propone observar la práctica tal como se desarrolla, es decir, con todo su complejidad. Las herramientas metodológicas se perfeccionan para permitir la recogida de datos múltiples y variados y para permitir la obtención de información verdaderamente relevante y significativa.

Consecuentemente la actitud del investigador cambia radicalmente, puesto que renuncia a la fijación de hipótesis previas o, en todo caso, está dispuesto a abandonarlas en los primeros momentos del proceso, para reducir su búsqueda en la medida que la realidad le obligue a ello. Un elemento fundamental de este proceso es la propia percepción de la realidad de los profesores, que son protagonistas de la construcción del conocimiento junto con el investigador. Estas percepciones son analizadas y consideradas tanto como los datos aportados por la observación directa. Los conceptos de "*investigación-acción*" y de "*investigación participante*" representan estos nuevos presupuestos, así como el compromiso del investigador de implicarse verdaderamente en la situación que desea analizar y de compartir con los implicados sus procesos de elaboración científica.

Los investigadores de la **Organización Escolar** estamos realizando serios esfuerzos para adaptar nuestros esquemas de educación a las condiciones cambiantes y complejas en que se desenvuelve la práctica organizativa de nuestras instituciones escolares. Las estrategias de investigación que estamos desarrollando exigen,

como denominador común, partir de la propia práctica, de las personas implicadas en ella, de sus pensamientos de vivencias, para establecer con ellos las pautas pedagógicas, los métodos y estrategias más adecuados, las técnicas y los materiales más eficaces, los enfoques más acertados para los problemas pedagógicos. Estamos aprendiendo a elaborar la teoría a partir de la práctica mediante la revisión de nuestros métodos de conocimiento, y a compartir el protagonismo de la investigación con los propios implicados en la actividad educativa.

La comunidad escolar tiene también una importante responsabilidad en este proceso: debe hacerse más permeable a la investigación, más transparente; debe acoger los esfuerzos de acercamiento de la comunidad investigadora y asumir ella misma esa función. Y empezamos a disponer de un instrumento apropiado para ello: los **Centros de Profesores**, que son lugares potenciales de encuentro de la investigación y la práctica educativas. Ello va a contribuir al reforzamiento de la vida educativa de nuestras escuelas; y esa es una meta urgente, pues no deja de ser paradójico que, a estas alturas, estemos detectando altos niveles de pobreza en la vida educativa de los centros que tienen como finalidad y justificación social la educación de los ciudadanos.

Así pues, los hallazgos que vamos a comentar a continuación no están basados en rigurosas estadísticas y amplios sondeos escolares, sino en el análisis en profundidad de toda la riqueza simbólica y de relaciones de algunas escuelas y a partir de la colaboración de un gran número de implicados, incluidos profesores, investigadores, padres, alumnos y autoridades educativas. Veamos por tanto tres presupuestos básicos que caracterizan a la escuela como organización.

LA DÉBIL ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La concepción actual de la escuela como organización difiere bastante de la concepción burocrática. Las escuelas no se parecen a las organizaciones industriales en las que una bien definida estructura de autoridad y de actividades asegura el cumplimiento por parte de todos de unas metas claras y conocidas. En la educación las metas no están explícitamente definidas, son ambiguas, y cada estamento confluye a ella con las suyas particulares. En cierta medida, el sistema funciona en base a objetivos no declarados, como la reproducción ideológica o el mantenimiento de los valores sociales dominantes. También los procedimientos para llevar a cabo cualquier actividad educativa son variados y sometidos a opiniones e interpretaciones diversas.

A diferencia de las organizaciones que se ajustan al modelo burocrático, las escuelas "*carecen de coordinación y control sobre la actividad técnica que ocurre en su seno: los procesos de enseñanza-aprendizaje*" (González, 1987; p. 37). Esto es, entre los políticos y administradores situados en la jerarquía superior del sistema educativo y las unidades básicas de este sistema, con los profesores al frente, existe un profundo salto estructural. La estructura de esta organización es "débil" porque no garantiza una conducta profesional homogénea en la base, ni el cumplimiento exacto y homogéneo de las disposiciones generales. Es más, los controles que se realizan sobre las unidades básicas son meramente formales, no intervienen ni en su contenido ni en su funcionamiento técnico, lo

cual contribuye a la imagen de la organización como débilmente estructurada y a la fijación de amplio margen de autonomía de estas unidades sobre cómo llevar a cabo la tarea principal: la educación.

Una consecuencia inmediata de este enfoque aparece reflejada en los condicionamientos particulares que tiene en la educación todo proceso de innovación o cambio. En el sistema educativo, la implantación de cualquier modificación estructural o de contenido no queda garantizada con la publicación y difusión de la normativa en cuestión. En la escuela se precisa la mentalización y predisposición de profesores, directivos, padres y alumnos para modificar o desarrollar cualquiera de sus aspectos relevantes, puesto que sus actitudes pueden condicionar el proceso más que cualquiera de las condiciones materiales.

EL CONCEPTO DE CULTURA ORGANIZATIVA

Esto último nos introduce en el concepto de cultura organizativa. Por cultura organizativa entendemos el conjunto de ideas, valores, actitudes... compartidos por los miembros de la organización. Se trata de un concepto que se construye socialmente, a partir de la conducta social de los miembros, y conformando una manera particular de entender y enfocar los asuntos internos, característica de cada organización. Desde este punto de vista, la cultura escolar, esto es, los patrones de actuación compartidos por cada organización escolar, condiciona en una medida importante cualquier proceso que en ella se desarrolle y en mayor medida que la propia estructura de la organización y del sistema educativo.

Por ello, los intentos de entender la naturaleza de la escuela como organización exigen que nos detengamos en los procesos dinámicos y de relación entre sus miembros, y en las percepciones e ideas de éstos sobre los sucesos de la escuela, más que en su estructura formal. Citaremos como ejemplo alguno de los factores que Escudero (1989, p. 321) enumera como significativos de nuestra cultura escolar actual: *"La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos profesores"*.

LA NATURALEZA DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

La innovación es una preocupación consustancial en un sistema que, como el educativo, requiere una continua adaptación a las condiciones y a las necesidades de la vida humana. La completa actualidad de este tema desde la perspectiva de la investigación pedagógica está, sobre todo, justificada por la cada vez menor brevedad de los lapsos de tiempo que median entre las reformas educativas de cualquier país desarrollado.

La preocupación de los investigadores se centra desde luego en detectar los aspectos que inciden sobre los cambios educativos. En este sentido, ya hemos visto cómo la cultura escolar es uno de los que más claramente los condicionan. Sin embargo, la preocupación más importante es detectar cómo se producen los cambios en la educación, o, lo que es lo mismo, qué secuencia de acontecimientos debe desarrollarse para que se produzca de manera efec-

tiva una innovación. No hay una respuesta definitiva al respecto, pero la investigación en esta línea ha hecho cambiar nuestra mentalidad. Hoy no entendemos como separados los distintos procesos de cambio dentro del sistema educativo, por ejemplo, los cambios curriculares —el contenido o la metodología de la enseñanza— los cambios en la organización de los niveles educativos, los cambios en la capacitación profesional de los docentes o los cambios incluso en la señalización y mejora de la distribución de los espacios escolares. Todos estos procesos están relacionados y tienen a la escuela como la unidad básica. Esta es la clave de la concepción actual sobre la innovación educativa: la escuela es la unidad efectiva del cambio; es necesario que cambie la escuela en su conjunto porque, sin ello, ningún cambio de cualquiera de sus componentes es realmente efectivo. La **Organización Escolar** se convierte así en disciplina integradora, que puede dar coherencia a los hallazgos y esfuerzos de innovación de otras disciplinas: la Didáctica, la Formación del Profesorado, la Tecnología de la Educación, la Orientación Escolar, o la Educación Especial.

Elo condiciona además la elección de la estrategia a seguir para promover cambios educativos. La Administración debe unir sus esfuerzos legislativos y de control con otros potenciales innovadores: el de los propios profesores y sus movimientos de renovación de la enseñanza, el de la investigación educativa, el de los padres de los alumnos y sus deseos de participación, etc. La Administración educativa debe ocupar el papel coordinador que le corresponde y favorecer la integración de estos esfuerzos.

LAS ESCUELAS Y SU ORGANIZACIÓN EN EL MOMENTO ACTUAL

Los conceptos que acabamos de enumerar van a servirnos en nuestro análisis —necesariamente global y sin pretensiones de profundidad— del momento actual de nuestras instituciones escolares desde el punto de vista organizativo. El panorama está caracterizado fundamentalmente por los esfuerzos y dificultades derivados de la aplicación de la LODE. Esta ley, junto con las disposiciones que la desarrollan, consagra algunos principios básicos que nos gustaría comentar brevemente.

a) Desconcentración administrativa. Varios factores han aconsejado la implantación de este principio. Entre ellos, la creciente complejidad de la propia administración educativa y la necesidad, común en todo Estado moderno, de aumentar las relaciones de los servicios públicos con los ciudadanos, así como el cambio político que ha propiciado el paso de un Estado centralizado al actual Estado de las Autonomías, en el que cada Comunidad Autónoma toma en sus manos una buena parte de los servicios básicos.

b) Autonomía escolar. Toda organización compleja tiende al autogobierno para ofrecer soluciones más adaptadas a los problemas particulares con que se enfrenta. El principio de autonomía escolar no hace sino institucionalizar una autonomía que en el funcionamiento pedagógico ya existía anteriormente gracias al carácter débilmente estructurado del centro escolar como organización. Es conveniente esta institucionalización porque debemos esperar que a dicha autonomía en la forma de llevar a cabo la enseñanza, se le añada ahora la gestión autónoma de los recursos, que al mismo tiempo deben aumentar si queremos algo más que una sim-

DOSSIER

ple declaración de intenciones. La autonomía pedagógica del centro queda consagrada por el artículo 15 de la LODE, que le asigna las competencias de: "establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio, adoptar métodos de enseñanza, organizar actividades extraescolares..."

La autonomía se hace tanto más necesaria en el centro escolar en la medida en que se institucionaliza la participación —principio del cual hablaremos a continuación— y se plantea el aumento de las relaciones del centro con el entorno. Estos principios —participación y aumento de las relaciones institucionales— quedan ejemplificados en las funciones que el Reglamento sobre Organos de Gobierno de los Centros Públicos asigna, entre otras, a los **Consejos Escolares de Centro**:

— Establecer los criterios sobre la participación en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

— Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

— Conocer las relaciones de colaboración del centro con las instituciones de su entorno.

c) La participación como principio básico de gobierno de los centros escolares. No cabe duda que una de las preocupaciones básicas de la actual legislación ha sido regular el acceso de todos los estamentos a la gestión de los centros. Para ello se ha establecido un diseño particular de las estructuras de participación y de gobierno de los centros públicos, que condiciona inevitablemente el carácter y el funcionamiento de los órganos de dirección. Veamos estos fenómenos de vital importancia con algo más de detalle.

LA NUEVA ESTRUCTURA PARA LA PARTICIPACIÓN

La introducción hoy en día de la participación supone en muchas escuelas un choque cultural que coge desprevenidos a la mayoría de los sectores. Este impacto genera una problemática que no se resuelve con la publicación de las leyes, con el establecimiento de estructuras formales que articulen la participación; es necesario remover las concepciones de los distintos grupos que componen la comunidad educativa. Todos tenemos mucho que aprender y, afortunadamente, la escuela es un lugar adecuado para aprender.

La participación como principio de funcionamiento de la organización escolar, requiere en todos los sectores dinamismo intelectual y social, capacidad de adaptación y un actitud de preocupación por los problemas escolares. Esto choca evidentemente con otra cultura extendida en muchas organizaciones —incluida la escuela pública—: la cultura funcionarial. Esta es especialmente perniciosa en una organización que tiene por objeto una actividad cambiante y dinámica como la educativa. Tiene reflejos conocidos en la desidia del profesorado, en la escasa implicación de los directores en la vida educativa de los centros, en el papel estrictamente burocrático de la inspección y, de forma particular, en un cierto espíritu belicoso de algunos padres de los alumnos que piensan por inercia que gritar es la única forma de ser escuchados desde detrás de las gruesas ventanillas.

Así pues, como en otras cuestiones que hemos planteado hasta aquí, el esquema formal, normativo, que regula la participación, no ase-

gura necesariamente la instauración definitiva de una dinámica de participación efectiva de todos los estamentos en la gestión escolar. Es necesario el desarrollo de una cultura escolar favorable a la participación y una formación de los sectores implicados para que lleguen a comprender y a desempeñar el rol que les corresponde en dicha gestión, ni más ni menos. La institución escolar, debe asumir el compromiso del desarrollo de la participación en distintos sentidos:

a) En primer lugar hay que dotar de una formación específica a los profesores, en el contexto de una mejora global de su capacitación profesional. Mediante ella habrán de hacerse conscientes de su papel como educadores más allá de las paredes de sus aulas. El profesor es el técnico básico de la institución escolar, el profesional de la educación más capacitado para educar en la participación, en especial a los alumnos, pero también a los padres.

b) En el mismo sentido es necesario fomentar la enseñanza de la participación dentro del currículum y desde una perspectiva interdisciplinar, esto es, con el esfuerzo de la totalidad del profesorado del centro y no únicamente del de ciencias sociales.

c) Los padres de los alumnos, por otra parte, necesitan ser orientados sobre el nuevo papel que les corresponde en la gestión del centro y motivada su participación. Este estamento es quizás el que menos dedicación ha recibido por parte de la investigación educativa. Mientras que los pensamientos y expectativas de los profesores, directores y alumnos están siendo objeto de gran número de estudios desde las nuevas expectativas y aspiraciones de los padres en torno a las nuevas perspectivas que la organización educativa les abre, ni de sus esquemas de interpretación de los procesos en los que se ven implicados. Esta investigación se hace tanto más necesaria cuanto más nos percatamos de la relevancia del papel de los padres en los centros educativos.

d) Otro capítulo de especial importancia que abre la nueva ley es una relación mucho más estrecha entre los municipios y los centros escolares. En este sentido, la LODE intenta salvar una vasta distancia que nos separa de otros países desarrollados en donde las escuelas llegan a ser verdaderos centros comunitarios, en el sentido de que son entendidos como recursos que las distintas organizaciones sociales, culturales, recreativas, deportivas, etc., pueden utilizar. En contrapartida, la escuela obtiene de estas instituciones el espacio adecuado para llevar a cabo programas de enseñanza complementaria de un valor educativo incomparable, puesto que son la base de aprendizajes realmente significativos para los alumnos de todos los niveles.

En este sentido, es particularmente necesaria la formación y la orientación de los representantes municipales en los Consejos Escolares, que normalmente acuden a la escuela con un escaso conocimiento de ella y de su propio rol en la gestión del centro.

e) También hay que abrir las puertas a la participación de la comunidad científica en la vida pedagógica de las escuelas. Se trata de una participación no formal, es decir, no establecida en el marco de ninguna estructura organizativa. Sin embargo, no por informal es menos necesaria, puesto que se trata de uno de los elementos que más contribuirán sin duda a la mejora de la calidad de la enseñanza. El tema del último Congreso Nacional de Pedagogía ha sido precisamente el de la calidad de los centros educativos, vista desde la óptica de las distintas disciplinas y ello debe facilitar la colaboración institucional entre la escuela y los centros universitarios de investigación educativa, de forma que estos últimos lleguen a ser vistos como colaboradores y asesores más que ocasionales en los procesos de renovación y mejora de los centros esco-

lares. Insistimos en que la propia comunidad científica, consciente de su responsabilidad, está preparándose a sí misma para ejercer el papel que le corresponde.

LA DIRECCIÓN DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

El carácter débilmente estructurado de las organizaciones escolares tiene una incidencia inmediata sobre el sentido de la autoridad en ellas. Según Escudero (1989, p. 321) este carácter "*difficulta el ejercicio jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales de coordinación entre sus miembros y niveles*". Por otro lado, la rica vida organizativa que en las escuelas se desarrolla al margen de su estructura, hace que la autoridad formalmente establecida sea sólo una de las fuentes de poder. Con frecuencia líderes informales entran en competencia o incluso colaboran con el equipo directivo, configurando una distribución del poder y una correlación de fuerzas particular en cada escuela. Y ello hará que las estrategias de toma de decisión que se desarrollan tengan más bien que ver con procesos de negociación que con la simple aplicación de la normativa o con la voluntad particular de una persona de un grupo reducido.

Pero la dirección actual de las escuelas en nuestro país viene determinada por el diseño particular que de ella hace la LODE. Según ésta se establece un equipo directivo que recibe el poder del Consejo Escolar del Centro, instituido éste como un órgano de participación de toda la comunidad educativa. Así pues, no se trata éste último de un órgano consultivo —que era el papel que otros modelos anteriores asignaban a los consejos asesores de la dirección—, sino que la autoridad del Director es una autoridad delegada por el Consejo Escolar, que es el último órgano decisorio en la gestión del centro, como prueban: a) el hecho de que es quien elige al Director del Centro y tiene capacidad para revocarlo y para aprobar el Plan que éste propone; y b) su papel directo en la planificación y desarrollo de gran parte de las actividades educativas del centro.

El gobierno de toda organización moderna entraña un equilibrio necesario entre participación y ejercicio responsable de la autoridad. Ambos no son sólo compatibles, sino complementarios. La fórmula que elige la LODE es la de primar la participación formal sobre la concentración de los instrumentos de poder en los órganos directivos. Se trata de una opción para la que habrá que esperar el veredicto de la realidad para comprobar su impacto sobre la organización escolar. En cualquier caso nos estamos encontrando con algunos problemas relacionados con esta concepción del gobierno de los centros. El principal quizás consiste en una cierta sensación de ingobernabilidad en centros en los que el director se encuentra excesivamente dependiente del grupo que lo ha elegido, particularmente cuando los intereses que han motivado la elección son de carácter particular más que profesional. Es el problema de introducir la confrontación "política" como fórmula de elección del Director de un centro escolar, cuando, desde nuestro punto de vista, el Director es fundamentalmente un puesto de tipo técnico, más que una posición desde la que defender unos intereses sobre otros.

En cualquier caso, la configuración actual de las relaciones de poder determina un nuevo rol a desempeñar por la dirección en los

centros escolares. Lázaro (1987, p. 67) opina que "*la tarea de este director de hoy es más difícil y que sus condiciones personales y capacidad de organización son puestas a prueba con más intensidad que en el pasado*". Por su parte, Pascual Pacheco (1988, p. 35) opina que "*la figura del director de centro que emerge de la LODE es la de alguien que carece de poder legal para ejercer una dirección unipersonal y adopta la función de 'animador', 'moderador', y 'guía'*".

Por esta razón, para la nueva estructura necesitamos directores verdaderamente implicados en la vida pedagógica del centro, no sólo en los aspectos burocráticos; directores que sean capaces de proporcionar a la comunidad escolar un sentimiento de meta común, de tarea compartida; capaces de transmitir ilusión y espíritu de iniciativa; directores que contribuyan al fortalecimiento de una cultura escolar de innovación y de progreso. La escasa autoridad formal que se le asigna no debe llevarles a una dejación total del ejercicio de esta autoridad: la que les corresponde debe ser ejercida con decisión y seguridad. Y al mismo tiempo el director debe poner un juego toda su capacidad de liderazgo para recabar la autoridad "moral" que le capacite a los ojos del resto para desempeñar la dirección pedagógica del centro. Pero para obtener directores con este perfil hay que formarlos apropiadamente y es la Administración principalmente la que debe tomar cartas en el asunto.

Cada vez tenemos más claro que la participación, el acceso de todos a la gestión de una organización, no está reñida con el ejercicio responsable, democrático y efectivo —ostensible— de la dirección. Por el contrario, la participación debe ser alimentada y promovida desde la dirección. Y sólo pueden desempeñar este papel directores seguros de su posición como tales, concededores de sus competencias y dispuestos a desarrollarlas, y que por ello sepan despertar el respeto y la valoración del resto de la comunidad escolar. Para ello, finalmente, los directores necesitan la infraestructura material y personal que les permita realizar las funciones mencionadas.

LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

Son estos quizás los dos conceptos más directamente relacionados con la calidad de los centros escolares. La planificación y la evaluación de los centros garantizan el aumento de su cualificación técnica y, por lo tanto, contribuyen a su eficacia. Los modelos de evaluación institucional están cambiando a la par que los enfoques generales de investigación de la **Didáctica** y la **Organización Escolar**. Actualmente se rechaza el modelo anterior basado fundamentalmente en la elección como criterio de unos pocos factores pretendidamente objetivos —referidos normalmente al producto de la organización, en este caso, por ejemplo, alumnos aprobados o grado de adecuación de la escuela al desarrollo industrial del país— y en las medidas de carácter externo —por ejemplo, encuestas cumplimentadas por personal ajeno a los centros—.

Los modelos que se desarrollan actualmente asumen la evaluación integral del centro, esto es, del funcionamiento de, al menos, los aspectos más relevantes: currículum, edificio y espacio escolar, organización del tiempo escolar, profesores, directores, participación de la comunidad educativa; etc. Además se trata de una eva-

(PASA A PÁG. 46)

(VIENE DE PÁG. 44)

luación "técnica", es decir, basada en criterios pedagógicos y no burocráticos —cumplimiento de obligaciones, normas y estándares de trabajo— y para la cual no desentona la colaboración de la comunidad científica. Se trata por ello de una evaluación "formativa", que proporciona la información necesaria para la mejora y la innovación y de una evaluación "participativa", puesto que los propios implicados participan en la fijación de los criterios. Finalmente, estos criterios son de carácter interno, como se ha podido deducir, y en el caso de los centros escolares ello implica basarse en el principal instrumento de planificación con que se encuentra: el **Plan de Centro**.

No vamos a extendernos en el papel actual del Plan de Centro en la organización de éstos porque ello podría constituir un artículo por sí solo. Nos limitaremos a dejar en el aire algunos interrogantes de cuya respuesta pensamos que depende la validez real que esta herramienta pueda tener en un futuro próximo. Se refieren especialmente a la interpretación que los distintos sectores de la comunidad educativa van a hacer —están haciendo— del Plan de Centro:

- ¿Se comprometerá realmente el equipo directivo con el Plan de Centro, de forma que represente verdaderamente su plan de acción, o constituirá únicamente una fachada ceremonial, un ritual para tranquilizar y acallar la conciencia de la comunidad educativa y de ellos mismos?
- ¿Están dispuestos los profesores a asumir los objetivos y contenidos del Plan, o simplemente se "tolerará" con la seguridad de conservar para sí toda la autonomía que le concede su sistema débilmente estructurado?
- ¿Está interesada y preparada la sociedad, particularmente los padres de los alumnos, para ejercer un control responsable sobre las escuelas o simplemente por intervenir en algunos problemas "domésticos"?
- ¿Está interesada la Administración educativa en el control técnico de los centros escolares y de su calidad, o simplemente en que cumplan ciertos requisitos administrativos? Es decir, ¿está únicamente interesada en recibir el Plan de Centro como requisito burocrático o, por el contrario, en implicarse en el análisis de la calidad educativa de los centros teniendo el Plan como instrumento básico?

Pensamos que estas claves van a determinar un papel estrictamente burocrático y formal del Plan de Centro o bien su implantación como un instrumento efectivo de innovación y autocontrol de la institución escolar.

RESUMEN: ¿CÓMO CONCIBE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EL ACTUAL CENTRO EDUCATIVO?

Deberán ser centros, en primer lugar, con una cultura organizativa donde primen los valores de implicación en la tarea educativa, colaboración, participación responsable e innovación, de forma que sean capaces de soportar la creciente frecuencia de cambios organizativos. Es decir, escuelas flexibles y con capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes del sistema educativo y a las necesidades sociales de su entorno inmediato.

Por otro lado, deberán ser escuelas donde se haya desarrollado la estructura de participación hasta el punto de superar el estricto nivel formal y conseguir una auténtica implicación responsable de

todos los sectores en el gobierno real del centro, compatibilizándolo con una autoridad efectiva que no tenga miedo de llegar hasta allí donde le permiten sus competencias. Este tipo de dirección deberá estar en manos de directores con visión pedagógica de los asuntos escolares y unas mínimas competencias técnicas y de liderazgo personal.

Además deberá dar cabida a cada vez mayor número de experiencias de colaboración comunitaria con otras instituciones sociales, acogiendo en particular iniciativas de educación complementaria —tales como educación de adultos, educación del tiempo libre, deporte, música y danza, etc.— o promoviendo fuera de la escuela.

Ello contribuirá a la creación de un entorno organizativo que facilite la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo distintas opciones a cada alumno, tanto en lo que se refiere a la organización material —espacios, equipamientos, recursos...— como en cuanto a la organización del personal —especialistas, orientadores, equipos docentes, etc.—

Además, la planificación y la evaluación global del centro deberá ser entendida como tarea de todos, para la cual la Administración deberá disponer los medios adecuados de asesoramiento.

Finalmente, en los centros deberá notarse una preocupación por el uso del espacio escolar y las condiciones arquitectónicas de los edificios, así como por la decoración, la señalización y la dotación de recursos que mejoren sus condiciones de habitabilidad. Todo ello en consonancia con una dotación adecuada de recursos en general: medios tecnológicos, material escolar, deportivo, recreativo, biblioteca, etc., asegurando lógicamente su mantenimiento.

NOTAS

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1989): *La escuela como organización y el cambio educativo*. En Martín-Moreno, Q.: *Organizaciones educativas*. Madrid: U.N.E.D., pp. 313-348.

GONZALEZ GONZALEZ, M. T. (1987): *La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas*. *Anales de Pedagogía*, 5, 27-44.

LAZARO, E. (1987): *La dirección del centro escolar público*. Madrid: siglo XXI/M.E.C.

PASCUAL PACHECO, R. (1988): *La función directiva en el contexto socio-educativo actual*. En Pascual Pacheco, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea, pp. 35-51.